



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KETHULLIN REZENDE TRINDADE

**A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA PARA CRIANÇA E A
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**

UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KETHULLIN REZENDE TRINDADE

**A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA PARA CRIANÇA E A
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena

UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

T833e Trindade, Kethullin Rezende, 1991-
2017 A escolarização da literatura para criança e a experiência estética /
Kethullin Rezende Trindade. - 2017.
164 f. : il.

Orientadora: Adriana Pastorello Buim Arena.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Literatura infantojuvenil - Estudo e ensino
Teses. 3. Leitura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Teses. 4.
Leitura - Pesquisa - Teses. I. Arena, Adriana Pastorello Buim. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Márcia Silvia Rezende e Marcos Antônio Elias Trindade, pela motivação, pela atenção, pelo amor e cuidado que viabilizaram as condições para concluir o mestrado um dos meus maiores desejos.

À minha orientadora, professora Adriana Pastorello Buim Arena, pela disponibilidade física e online nos momentos de orientação e sugestões valiosas para o trabalho, pela maneira sincera, afetuosa e preocupada de tratar o outro, pelo apoio fundamental na composição desse trabalho, pelo incentivo aos estudos teóricos e pela confiança em me deixar escrever sobre literatura. Minha gratidão e respeito por você me acompanhará por toda vida.

Às minhas amigas Lara Juliana Felisberto, Lucília Chaves de Oliveira e Beatriz Gontijo de Jesus pelas críticas e pelo apoio bibliográfico que contribuiu muito para pesquisa.

Ao amado Lucas Parreira de Abreu Pereira, pelo companheirismo, apoio, motivação, pelo carinho, pelas interlocuções sobre leitura literária, pelo interesse no processo de construção dessa dissertação, atenção e presença importante nesse momento.

Às professoras doutoras Eliana Gabriel Aires, Diane Valdez, Keila Matida de Melo Costa pelo incentivo à leitura literária, por aguçar meu interesse pelos estudos sobre literatura para crianças e formação do leitor literário.

Às minhas irmãs, Kemmilly Rezende Trindade e Karinny Rezende Trindade pelo interesse com o processo da dissertação, pelo apoio e principalmente pela compreensão.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela experiência enriquecedora de conhecer uma outra realidade acadêmica e oportunidade de estudar e escrever o que me é caro pessoal e profissionalmente, a literatura para crianças.

Os objetos sobrevivem ao morto:
os sapatos,
o relógio,
os óculos
sobrevivem ao corpo
e solitários restam sem conforto.

Alguns deles, como os livros,
ficam com o destino torto.
Parecem filhos deserdados
ou folhas secas no horto.
As joias perdem o brilho
embora em outro rosto.

Não deveriam
deixar pelo mundo
espalhados
os objetos órfãos do morto,
pois eles são, na verdade, fragmentos
de um corpo.

Affonso Romano de Sant'anna

RESUMO

Este é um estudo sobre a viabilidade da literatura para criança como um dos elementos para o acontecimento da experiência estética no processo de escolarização. A investigação foi realizada por meio do método exploratório e estudo teórico-bibliográfico na perspectiva histórico cultural, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados as entrevistas, um questionário e observações das aulas em que o objeto de estudo era trabalhado. O estudo procurou analisar e compreender se a partir das práticas de Pedagogas de uma escola particular de Goiânia – Goiás com a literatura para crianças seria possível surgir experiências estéticas para os infantes. A partir dos dados analisados pode-se que os obstáculos em relação ao trabalho com a literatura para crianças advêm de diferentes vertentes: formação do professor, constituição como leitor literário, concepção de leitor e condições de trabalho. Por meio deste breve estudo pode-se compreender que situação da literatura para criança na escola hoje permanece a mesma desde os estudos de décadas atrás. Diante dessa constatação considera-se importante que o estudo sobre as possibilidades de experiências estéticas com o texto literário para criança no processo de escolarização, na prática pedagógica são substanciais para uma escolarização do texto literário de forma adequada, e, principalmente, contribui para o processo de ensino e incentivo à leitura que se proponha profícuo e perene.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização. Literatura infantil. Experiência estética

ABSTRACT

This is a study about the viability of children's literature as one of the elements for the event of aesthetic experience in the schooling process. The research was carried out using the exploratory method and the theoretical-bibliographic study in the cultural historical perspective. The interviews were used as instruments of data collection, a questionnaire and observations of the classes in which the object of study was worked. The study sought to analyze and understand if from the practices of Pedagogues of a private school in Goiânia - Goiás with literature for children it would be possible to create aesthetic experiences for infants. Based on the data analyzed, it is possible that the obstacles in relation to the work with the literature for children come from different aspects: teacher training, constitution as a literary reader, reader's conception and working conditions. Through this brief study one can understand that the situation of children's literature in school today remains the same from the studies of decades ago. In view of this observation, it is important to consider that the study of the possibilities of aesthetic experiences with the literary text for children in the schooling process, in pedagogical practice, is substantial for a literary schooling in an adequate way, and mainly contributes to the process Teaching and reading encouragement that is profitable and perennial.

KEYWORDS: Schooling process. Children's literary, Esthetic experience

INDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Livro A morsa patinadora	133
Ilustração 2 – Continuação livro A morsa patinadora	134
Ilustração 3 – Capa e contracapa do livro Pimentão, o policial	135
Ilustração 4 – Livro Dez sacizinhos	142
Ilustração 5 – Sacizinhos na praia	143
Ilustração 6 – Cuca escondida	144
Ilustração 7 – Um passeio de charrete	145
Ilustração 8 – Fuga no navio	146
Ilustração 9 – O retorno dos sacis	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de observações realizadas

32

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

Abrelivros - Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares	49
CBL - Câmara Brasileira do Livro	49
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil	17
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação	33
GEPELIN - Grupo de Estudos e Pesquisa em Literatura Infantil	16
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística	49
MEC – Ministério da Educação	45
PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola	19
PROLICEM - Programa de Bolsas para os Cursos de Licenciatura	16
SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial	45
SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros	49
UFG - Universidade Federal de Goiânia	16
UFU - Universidade Federal de Uberlândia	18

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - QUESTÕES INTRODUTÓRIAS	14
1.1- Havia pedras no meio do caminho	14
1.2 - A pesquisa: vestígios na produção do conhecimento	21
CAPÍTULO II – A LITERATURA E A LITERATURA PARA CRIANÇAS EM QUESTÃO	33
2.1 – Um gênero literário em busca da sua identidade	33
2.2 – Perspectiva de trabalho com o texto literário para crianças	66
CAPÍTULO III- EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, ARTE E ESCOLA	75
3.1 – A importância da experiência estética com a literatura para crianças	75
CAPÍTULO IV – PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA	97
4.1 – A leitura literária na prática pedagógica	97
4.2 – Constituição da identidade de professora	102
4.3 – As professoras e as suas relações com o texto literário	109
4.4 – Os conhecimentos das professoras acerca da literatura para crianças	112
4.5 – Concepção de leitor para o docente	113
4.6 – Quem deve incentivar a criança a ler?	119
4.7 – Projetos de leitura	122
4.8 – Análise de práticas pedagógicas nas aulas de leitura	126
4.8.1 - Um olhar sobre as práticas pedagógicas do 1º ano	132
4.8.2 – Uma invasão de sacis na prática pedagógica do 2º ano	141
CONCLUSÃO	150
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICES	

CAPÍTULO I

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Amo as crianças. [...] Sofro com o sofrimento delas. E é por isso que detesto o livro infantil. Detesto-o cordialmente. [...] Aquelas coisas maçadoras, pesadas, estopantes, xaroposas, feitas como que expressamente com o fim de provocar bocejos, revoltam-me. [...] Ainda guardo com rancor a lembrança de uma delas, pançuda, tédiosa, soporífera, que me obrigaram a deletrear aos nove anos de idade.

Graciliano Ramos

Neste capítulo, o leitor encontrará, logo no primeiro item, o percurso da pesquisadora na da gênese do objeto de estudo dessa investigação sobre a literatura para crianças e a experiência estética.

Na segunda parte, conhecerá a opção metodológica, serão descritos o campo de pesquisa, os sujeitos que participam dela, bem como os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados.

1.1 - Havia pedras no meio do caminho?

“No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.

Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra”.

Carlos Drummond de Andrade

O que nos motiva a buscar o aprofundamento em um determinado conhecimento, desbravando leituras teóricas, construindo conceitos, se aventurando por um paradigma científico de uma pesquisa acadêmica?

Acho que tal interesse e obstinação não acontece num piscar de olhos. É preciso que haja experiências, práticas, reflexões anteriores que nos fizeram de alguma forma evoluir a tal ponto de nos incomodar com a realidade em que vivemos e nos incitar a sair do lugar, da comodidade para ir em busca de explicações, de mudanças e de descobertas que nos possibilitem acrescentar conhecimentos à humanidade e a si próprio.

Esse percurso, rumo às experiências e às inquietações, teve início quando cursei o ensino fundamental em escola pública na cidade de Goiânia e uma professora, Maria de Lourdes, hoje aposentada, incentivou-me a ler livros literários e viu em mim uma futura contadora de histórias. Ela criou um evento na instituição para contadores mirins, do qual fiz parte.

O evento por ela criado consistia em reunir os estudantes interessados em ler e contar histórias da escola para aprender e desenvolver técnicas de contação de histórias. Durante quatro meses, aqueles que se disponibilizaram, trabalharam juntos, procurando contos e narrativas em livros literários e treinando a entonação, os gestos e a posição de palco com a orientação da professora. O projeto culminou em uma apresentação, na qual fui uma das contadoras de histórias para cerca de trezentos e quarenta alunos da escola entre ensino fundamental e médio. Contudo, não foi de interesse da direção do colégio assumir e prosseguir com projeto no ano seguinte.

No ensino médio, na mesma instituição, a professora de Língua Portuguesa da turma realizou um trabalho didático com os textos da escritora Marina Colasanti, que me encantou e souu como um convite para ler outros livros de literatura. Até hoje essa autora permanece como uma das minhas preferidas.

Em casa, mesmo minha mãe sendo professora e cursando Filosofia, não haviam livros literários, logo meu material de leitura eram as pequenas biografias dos filósofos. Conheci um pouco de Aristóteles, Platão, Popper entre outros. Como ela também lecionava em uma escola, eu a acompanhava e tinha acesso livre a um acervo mediano de livros de literatura infantil, de todas as cores, cheiros, letras e sabores.

Cresci dentro da escola e logo me vi cursando Pedagogia, não apenas por gostar de criança, o que comumente eram as respostas das colegas ao serem questionadas sobre os motivos pelos quais estavam naquele curso, mas também por acreditar no potencial de

transformação do coletivo que a educação, o ensino, a partilha de conhecimentos, possuem.

Ao cursar Pedagogia na Universidade Federal de Goiás (UFG), cursei disciplinas que fomentaram e fundamentaram minhas interrogações, como por exemplo, História da Educação, Sociologia da Educação, Cultura, Sociedade e Infância, Filosofia da Educação, Paulo Freire e a educação, Produção Cultural para crianças, Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa assim como os Estágios na Educação Infantil e Fundamental.

No Grupo de Estudos e Pesquisa em Literatura Infantil – (GEPELIN) - da Faculdade de Educação da UFG, tive a oportunidade de vivenciar experiências significativas quanto à literatura infantil na escola. O referido grupo, objetivava o estudo e a discussão acerca da literatura infantil na constituição de um leitor iniciante na sala de aula, focando também na formação continuada de professores mediadores da leitura. O trabalho era coordenado por professores da universidade, pertencentes às áreas de Letras, Pedagogia e História e constituía-se de graduandos de diferentes cursos de licenciatura, professores e bibliotecários da rede pública, assim como outros profissionais que se interessavam pelo tema leitura e formação de leitores.

Nos estudos com o grupo, realizamos a leitura de livros, não apenas de capítulos ou fragmentos de textos, como é feito normalmente no curso de graduação; fizemos a leitura de obras específicas da literatura infantil (SILVA, 2008; CADEMARTORI, 2009; EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V., 2006; MACHADO, 2002); obras que discutem o prazer de ler (MANGUEL, 2009; PENNAC, 1993) e de clássicos da linguagem como Bakhtin (2010).

Por meio do grupo do GEPELIN pude desenvolver e realizar um projeto de pesquisa nos anos de 2010-2011. Tal projeto teve como financiador o Programa de Bolsas para os Cursos de Licenciatura – o PROLICEM.

Participei como bolsista do PROLICEN, sendo vinculada ao projeto “*Contar, criar e encantar: literatura arte e a constituição do leitor na escola pública*”, que tinha como intenção promover um trabalho de formação continuada com os professores de uma escola da Rede Estadual de Goiânia.

O público alvo do projeto mencionado foram os estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. Com o objetivo de incentivar a leitura e a apreciação por parte das crianças, dos textos literários em sala de aula, com o uso de diferentes recursos: leitura de histórias, declamação de poesias, apresentação de poesias musicadas, contação de histórias, apresentação de autores, de gêneros literários, ilustrações e outros.

O grupo considerou satisfatório a integração de duas, das cinco professoras participantes e também a da auxiliar da sala de leitura, que passou a se envolver no processo de escolha das obras literárias e das atividades. Percebemos que duas das professoras se empenharam nas atividades que envolviam a leitura, levaram as crianças para a biblioteca, realizaram concursos de contadores de histórias, incentivaram o empréstimo de livros e olharam o projeto com confiança. As ações promovidas no projeto continuaram sendo desenvolvidas por este grupo mesmo após o término da pesquisa.

Antes de terminar o curso de Pedagogia, eu já lecionava no terceiro ano em uma escola privada, que atende a classe média de uma região da cidade de Goiânia. Durante a prática docente foi possível vislumbrar, com mais precisão, algo que havia observado no trato com o projeto na escola pública: o uso da literatura infantil para cumprir pretensões pedagógicas. Depois, como regente da sala de aula, pude atuar na perspectiva de valorizar o texto literário e não de usá-lo apenas como um objeto de discussão de conceitos disciplinares.

Na faculdade, intercalando o grupo de estudos, o trabalho, chegaram as disciplinas de estágio. No primeiro momento, cujo foco era o Ensino Fundamental, realizado em uma escola pública no setor periférico da cidade de Goiânia, o desafio foi ministrar aulas de Língua Portuguesa, Leitura e Ciências, em uma turma de crianças de doze a quatorze anos, sendo duas delas com necessidades especiais. A turma era tida, pelos professores da instituição, como indisciplinada e desinteressada.

Elegemos a ficção científica como fio condutor das aulas e, com a obra de Júlio Verne, *Viagem ao Centro da terra*, realizamos um trabalho interdisciplinar. Como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa trabalhamos gêneros textuais, na disciplina de Leitura, o livro de Júlio Verne em forma de novela e na disciplina de Ciências, trabalhamos o centro da terra. Conseguimos realizar todas as atividades com a interação e a empolgação de todos da turma.

O estágio em Educação Infantil foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI – em um bairro central da cidade, que atendia crianças de baixa renda. Lá realizamos um projeto de poesia e de música com uma turma de três anos. Utilizamos poemas de José Paulo Paes, Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, o primeiro foi musicado por mim, e para minha surpresa todos gostaram. Buscamos outros caminhos para trabalhar com as crianças pequenas, envolvendo brincadeiras, pinturas com tinta e giz carvão, teatro de sombra e vídeos.

No campo das experiências profissionais, trabalhei como auxiliar de coordenação pedagógica, na mesma instituição privada, me propus a realizar um trabalho diferenciado no que se refere à literatura infantil. Foram poucos os professores que se dispuseram a discutir outras formas de se trabalhar com as obras e abandonar a perspectiva de uma didática utilitária, que consiste em aproveitar o texto literário para fins do ensino de conteúdo. Constatei que, semelhante ao grupo do projeto desenvolvido, a resistência vinha acompanhada de pouca, ou quase nenhuma, leitura teórica, literária e discussões sobre o tema.

No trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, pesquisei sobre a poesia destinada à criança, a história de alguns autores que escrevem para os pequenos e as possibilidades do gênero poema para vivenciar experiências poéticas na perspectiva filosófica de Bachelard. Foi um acréscimo aos meus conhecimentos poder ler e conhecer perspectivas tão profundas e complexas sobre a temática.

Essas experiências profissionais e estudantis, o contato com os professores em exercício de diferentes contextos sociais e culturais, com estudantes de pedagogia em sua trajetória de formação no em discussões quanto ao trabalho com livro literário e sua comumente pedagogização me inquietaram ainda mais.

Foi quando no ano de dois mil e quinze fui aprovada para o mestrado em educação de duas universidades, a Universidade Federal de Goiás – UFG e a Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Em uma das etapas do processo seletivo a entrevista com as orientadoras pude vislumbrar meu possível percurso de pesquisa. Na banca de entrevista da UFG a professora que se interessou em me orientar, esclareceu que minha temática, a literatura infantil na escola, não era de seu campo de pesquisa e que eu teria de adaptar o projeto apresentado para a área temática que se aproximasse ao de sua pesquisa de docência no ensino superior. Após essa entrevista com a divulgação da lista dos aprovados, foi confirmado qual seria os professores orientadores e seus orientandos.

O resultado da UFU saiu logo depois. Pude encontrar-me com a orientadora Adriana Pastorello Buim Arena, antes do período de matrícula das duas instituições o que foi determinante para minha decisão, pois em nossa conversa soube que ela era estudiosa da temática e que eu poderia escrever e pesquisar sobre o que realmente desejava.

Iniciou-se uma fase de mudança de vida, de cidade, de costumes. Em uma universidade diferente, em que os sistemas, os teóricos abordados pelas perspectivas dos professores eram totalmente opostos àqueles que eu já havia estudado e vivenciado. No

entanto, foi possível vislumbrar um caminho cheio de descobertas únicas e um grande desenvolvimento pessoal e profissional.

A pesquisa logo se configurou em desbravar um material que há pouco havia chegado às escolas públicas pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola - PNBE – Literatura fora da caixa. São caixas distribuídas pelo governo contendo livros literários, de diversos autores conceituados e um guia contendo artigos de intelectuais e pesquisadores da Literatura Infantil destinado ao professor e sua prática com os livros literários oferecidos pelo programa.

Por ser de Goiânia e conhecer algumas escolas públicas, decidi que seria lá o desenvolvimento da pesquisa. Visitei três escolas, que se dispuseram a receber uma pesquisadora, contudo nenhuma delas havia ainda recebido o kit.

Procurei uma escola cuja diretora foi minha colega de profissão. Fui bem recebida por ela, procuramos a caixa e a encontramos na sala de leitura, em cima de um armário empoeirado. A meu ver a diretora não tinha conhecimento sobre a chegada do material na instituição, pois a caixa estava fechada e parecia ter ficado guardada por um bom tempo.

Apresentei a ela o projeto e os termos de consentimento para que autorizasse a pesquisa. Também conversei com as duas professoras que fariam parte da investigação e senti certa desconfiança delas com relação ao trabalho que seria desenvolvido. No mesmo dia consegui o aval e a assinatura da diretora.

Depois dessa primeira visita feita em maio de dois mil e quinze, ficou cada vez mais difícil encontrar ou se quer falar com a diretora, que nunca estava presente e quando sim, tinha pressa porque precisava ir à Secretaria Municipal de Educação resolver algo de extrema urgência. Nem mesmo as ligações feitas para o seu celular pessoal eram atendidas, no telefone fixo da escola ela não era encontrada.

Em junho na última tentativa fui até a escola. Esperei cerca de uma hora, quando fui informada por uma senhora, muito simpática da limpeza, que a diretora não voltaria, pois havia saído para resolver problemas pessoais.

Procurei outras escolas, porém, receber um pesquisador não era tão fácil e amistoso quanto eu imaginava. Devido ao curto tempo destinado ao mestrado, decidimos que a pesquisa sofreria uma reviravolta inesperada.

A escola que poderia acolher-me era uma escola particular onde trabalhava. Ela está localizada em um bairro comercial, que atende famílias de classe média e tem como foco

a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Seria esse o campo de coleta de dados da pesquisa.

Por um revés da vida, sem as condições para me manter em Uberlândia e sem a bolsa do mestrado, voltei para Goiânia imbuída de coletar os dados, realizar leituras básicas e rascunhar algumas ideias. Entretanto, voltar ao trabalho foi a alternativa para ajudar as pessoas que haviam me mantido em Uberlândia, meus pais.

O trabalho de pesquisa se dava em dois turnos, no matutino com uma sala do 3º ano do ensino fundamental e no vespertino com uma do 2º ano. Conseguí recolher os dados nos momentos em que as professoras podiam. Mesmo trabalhando na escola da pesquisa não encontrei colaboração das mesmas.

As professoras demoraram a arranjar um horário que coincidissem com o meu, o questionário entregue em setembro só foi devolvido por duas delas no final de novembro, ou seja, fim do ano letivo. Dessa forma, uma pesquisa que, de início empregava animo à descoberta, empolgação na escrita por se tratar de um tema substancialmente relevante, havia se transformado em cinzas.

Em janeiro, período de férias, pude rever o projeto, transcrever as entrevistas ler os questionários, pesquisar e ler dissertações, teóricos e literatura e ao separar a bibliografia para cada capítulo pude perceber algumas lacunas e com a orientação da professora Adriana Pastorello delimitamos prioridades nos estudos teóricos e delimitação do objeto de estudo conseguindo assim reestabelecer o juízo e os rumos da pesquisa que tomou forma na medida em que os dados foram recolhidos e analisados.

E aqui, nesta dissertação de mestrado, se registra esta tentativa de problematização e sistematização para a produção do conhecimento científico. O que eram pedras no início do caminho se tornaram materiais para a elaboração do trabalho, a superação de obstáculos durante o percurso fortaleceu-me enquanto pessoa e como pesquisadora oportunizou-me reconhecer minhas limitações como também o potencial em lidar com a leitura e escrita do trabalho.

As indagações citadas anteriormente provocaram e motivaram a realização dessa pesquisa dentro do contexto sobre o surgimento da Literatura Infantil, dos conceitos de criança e infância que estão em mutabilidade constante e do sistema educacional, especificamente com a formação do professor da primeira fase do ensino fundamental, primeiro ao quinto ano. Seria possível uma experiência estética com o livro literário para a criança? A Literatura Infantil dentro da escola tem a potencialidade de auxiliar nesse

processo de formação enquanto arte? Compreender como os professores pensam estas questões é a problemática desta dissertação.

A pesquisa tem como o objetivo geral compreender o papel do professor agente mediador da leitura literária com alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola particular de Goiânia. De forma mais específica, pretende verificar se há práticas efetivas com o livro de Literatura Infantil nas classes observadas, assim como, analisar se essas práticas correspondem a uma escolarização adequada da literatura, que contribua para o desenvolvimento da fruição dos pequenos leitores. Dentre os objetivos específicos, o mais ambicioso é o de refletir sobre as relações entre a literatura infantil e a formação do sensível, ou melhor, do olhar da criança para a apreciação estética do livro. Essa dissertação é um esforço de sistematização teórica que pretende chamar a atenção para as posturas assumidas frente à educação, à escola, à criança, ao ensino e, principalmente, a literatura para a criança que está na maioria das vezes na última prateleira da estante de uma pequena sala nas escolas, privadas ou públicas. O sentido da escola se firma “à medida que se constitui como instituição por excelência da cultura, do saber vivo, borbulhante, crítico e instituinte” (COÊLHO, 2009, p. 209), buscando, questionando e recriando o sentido das realidades que nos rodeiam como um processo autônomo de adquirir conhecimentos.

Para esse estudo delimitaremos as práticas de letramento literário abordando sua faceta dentro da escola, visto que esse processo também pode se desenrolar em outros espaços como na biblioteca ou na família. No caso desta pesquisa nos interessa refletir sobre esse processo da prática pedagógica, que por sua vez está imbuída nas contradições da escola e dos docentes.

1.2- A pesquisa: metodologia e instrumentos de coleta de dados

No percurso histórico da produção do conhecimento da humanidade surgiram homens com pensamentos singulares, que dentro de sua época enfrentaram transformações sociais, culturais, científicas, filosóficas e morais, criaram métodos e ideias, que revolucionaram o saber e contribuíram, cada qual a seu modo, para a inovação científica.

Não se pretende nessa pesquisa contar a história do homem, até porque não caberia nas poucas linhas do corpo dessa dissertação, mas realizaremos um resumo, assumindo

que inúmeras questões importantes não poderão ser apresentadas. Mas teremos uma visão da trajetória da ciência até a atualidade.

No século XVI a descoberta de Copérnico de que o sol é o centro do universo, conhecida como a teoria do heliocentrismo, provocou revoltas religiosas e abalos filosóficos, assim como Galileu Galilei, outro grande cientista dessa época, que fez história ao introduzir nas investigações científicas um modo de provar a descoberta de Copérnico, mostrando que os fatos são passíveis de comprovação. Essa descoberta científica repercutiu na forma de organização da sociedade.

René Descartes no século XVII, ao formular sua concepção filosófica, na qual a razão prevalece sobre os sentidos humanos, alterou a forma de fazer ciência ao introduzir o estudo do método científico. Com sua máxima, muito conhecida, *penso, logo existo*, concebeu que o método científico não deveria aceitar nenhum fato como verdadeiro sem antes apresentar provas incontestáveis sobre o mesmo.

Acreditava-se que preceito metodológico da redução de um problema em partes menores e mais simples, possibilitaria melhor visualização do problema e somente depois de reconhecido em suas particularidades viria à recombinação das partes de forma que não pudesse contestar. Essa repartição do problema em pequenas porções diluindo sua complexidade exerce, ainda hoje, grande influência na maneira como nosso ensino é proposto, pela divisão das disciplinas em exatas, humanas e biológicas. Essa separação não era comum na educação até então.

A era cartesiana, que ocorreu durante os séculos XVII e XVIII, defendia a ideia da cisão do homem entre corpo e mente; razão e sentido. Na contemporaneidade, já se considera as emoções no processo do raciocínio, o que não comprehende o prevalecimento de um sobre o outro, mas uma ação conjunta no campo da investigação científica.

Para Damásio (1996, p. 255) “quando vemos, ouvimos, tocamos, saboreamos ou cheiramos, o corpo e o cérebro participam na interação com o ambiente”. É a partir dessa interação que se reconhece a relação entre razão e emoção, concebendo o organismo como um todo. Segundo o autor, Descartes teria cometido um engano ao defender a separação entre o corpo e a mente, pois são dimensões indivisíveis. Damásio (1996) reconhece a concepção interacionista do homem, ao conceber que o corpo e a mente funcionam em conjunto.

De acordo com Amorin (2007, p. 28) a modernidade teria produzido um “homem-máquina, interligado a milhões de outras máquinas via satélite, na medida mesma em que se mantém desconectado de milhões de rostos e contatos pessoais.”. Assim se discute a

implicação de um discurso pós-moderno nas relações do homem, pois se fala do estado homem que ainda está em construção, em que surgem novas regras onde a história está sendo escrita.

A autora afirma que todos os pensamentos e preocupações do homem estão centrados no presente. Ele entende que a felicidade é estar em sua casa, garantir a segurança da sua família e não se envolver em questões sociais que ultrapassem seu mundo particular. Concepções como esta produz uma humanidade fraca, fragmentada e insensível. A maneira de organização da nossa sociedade e do mundo é pautada no modo de produção neoliberal, por esse motivo somos moldados por uma lógica consumista e que valoriza a aparência.

Freitas (2005, p. 22) analisa o discurso pós-moderno e as formas singulares de luta do indivíduo pela sua sobrevivência na sociedade, pelo trabalho e constata que suas preocupações diárias o retiram do envolvimento com os outros. “Dessa forma, enfraquece movimentos sociais, instâncias coletivas de luta, associações de interesses, partidos, enfim, fragmenta e mergulha o indivíduo em um profundo narcisismo [...]”, causando o esvaziamento das relações e movimentos coletivos.

Esse isolamento do indivíduo desperta a incerteza, a insegurança e suga suas forças para lutar por uma mudança na realidade em que vive, ao contrário disso, ele se conforma com o que lhe é imposto. Para Freitas (2005, p. 22), “a impotência do indivíduo em relação ao futuro é, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade. ”. O autor coloca que a liberdade da qual se fala é a liberdade enquanto possibilidade de realização de valor, do valor econômico de possuir bens materiais.

O neoliberalismo influenciou a cultura instaurando uma “cultura de massa” que se tornou dominante sobre as demais, girando em torno do consumo supérfluo e desenfreado. Segundo Barthes (1974, p. 84),

[...] a forma bastarda da cultura de massa é a repetição vergonhosa: repetem-se os conteúdos, os esquemas ideológicos, o apagamento das contradições, mas variam-se as formas superficiais: há sempre livros, emissões, filmes novos, fatos diversos, mas é sempre o mesmo sentido.

A “repetição vergonhosa” expressa por Barthes (1974) desvela um projeto de sociedade homogênea, imediatista, que funciona por rótulos e aparências que produz e incentiva uma sociedade de indivíduos solitários e insensíveis, que não conseguem se relacionar socialmente.

A ciência na contemporaneidade concentra saberes, à medida que descarta outros: o racionalismo em detrimento da sensibilidade, os conhecimentos populares em nome de saberes científicos. No momento em que se atribui extrema importância para a racionalidade científica, quanto ela é considerada a forma mais confiável de se explicar os fenômenos da vida despreza-se a esfera do sensível no homem.

O conhecimento sensível integra a investigação científica e deve ser valorizado, não diminuído. Compreender a ciência como dona da verdade é deixá-la controlar e explicar os fenômenos de forma apenas racional, o que pode ser considerada como uma visão estreita de fazer ciência. Com vistas a abandonar este pensamento, consideraremos o conhecimento sensível sem dissociá-lo do científico.

A pesquisa é um modo construção de conhecimento científico e por isso demanda rigor, sistematização de um método e técnicas que estabelecem os padrões para a realização de procedimentos, de análises e de apresentação dos resultados da investigação. Para Minayo (2010, p. 15) enaltecer as técnicas de pesquisa produz uma espécie de formalismo improdutivo e de respostas estereotipadas, contudo a autora chama atenção que ao desprezá-las o pesquisador pode se deixar levar pelo “empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis”.

O conhecimento da ciência moderna avança pela especialização, ao restringir o objeto para que a produção do conhecimento tenha mais rigor. Todavia existe uma dubiedade entre rigor e realidade, o que acarreta a separação das partes de um todo. Isso significa uma barreira quando se trata das ciências sociais, uma vez que a realidade é permeada de contradições culturais, sociais, históricas, econômicas, intencionais e subjetivas que interferem, direta ou indiretamente, no objeto. Depreende-se que essa “excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico fazem do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos.” (SANTOS, 2010, p. 74).

Para Minayo (2009, p.10), os conflitos e contradições são inerentes ao campo científico. Ela cita o embate da científicidade existente entre as ciências sociais e as ciências naturais e suas diferenças visíveis em métodos de pesquisa. Por outro lado, há pesquisadores que “buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estado de “ciência” ao campo social”; há outros que se contrapõem a essa ideia e reivindicam a especificação técnica do campo de estudos humanísticos.

Segundo Santos (2010, p. 76), diferentemente do paradigma atual das ciências modernas, o conhecimento progride à medida que ocorre a ampliação do objeto de

pesquisa. Este se implementa “pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces”. Essa forma de entender o saber exige do pesquisador um domínio superior do aporte teórico metodológico e um intenso processo criativo.

Devido à mobilidade da ação humana que constrói e transforma o mundo continuamente, não é possível uma metodologia estática e específica para o estudo. Segundo Santos (2010, p. 77) este tipo de conhecimento é passível de uma pluralidade de metodologias, afirma que cada método possui uma linguagem desta forma somente uma constelação de métodos poderia entender todos os sentidos de cada língua que pergunta. Para ele, “numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica.”

Por conseguinte, reivindica-se uma transgressão metodológica, por uma multiplicidade metodológica e integralidade do objeto. Essa perspectiva metodológica atribui ao pesquisador a responsabilidade, o compromisso e a criatividade no processo de produção do conhecimento científico, constituindo assim uma ruptura epistemológica na ciência moderna, para Santos (2010, p. 90) é um “salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum”.

É na criação científica que o paradigma emergente pretende operar. Aproximando-se da “criação literária ou artística, porque à semelhança destas pretende que a dimensão ativa da transformação do real (o escultor a trabalhar a pedra) seja subordinada à contemplação do resultado (a obra de arte)” (SANTOS, 2010, p. 87). Para o autor, a crítica literária anuncia a subversão da relação sujeito / objeto, este é o ponto em que o discurso das ciências quer ser pautar.

Buscando uma alternativa para o desenvolvimento da pesquisa que aqui se desenha na escola sobre as práticas cotidianas das professoras atuantes com o texto literário pra crianças, optamos por traçar um caminho que privilegiasse a análise de práticas singulares e plurais, pensando em uma metodologia que permitisse a ampliação do objetivo de pesquisa em suas várias interfaces.

Elegeu-se analisar e pensar os dados sob a perspectiva histórico-cultural. Freitas (2009, p. 2) considera que uma pesquisa “qualitativa na perspectiva histórico-cultural consiste não apenas em descrever a realidade, mas também em explicá-la, portanto supõe intervir nessa realidade.” Cabe ressaltar que não se trata de uma intervenção no intuito de obter resultados palpáveis, mudanças na realidade do campo de pesquisa, mas no sentido

de compreender o processo da relação entre sujeitos, uma relação dialógica que, portanto, pode causar compreensão ativa de seus participantes.

O objeto desta pesquisa – a experiência estética no processo de escolarização da Literatura Infantil na prática docente - o pesquisador e os sujeitos entrevistados serão concebidos sob seus diferentes ângulos. Conforme Freitas (2009, p. 5), o

[...] pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa.

A dialogicidade que a pesquisa qualitativa proporciona é essencial para que não passe despercebido nenhum detalhe. Sendo assim, o pesquisador deverá fazer uso de sua intuição e sensibilidade para questioná-las com criatividade e inteligência, não obstante, atento aos atos falhos ou às metáforas que venham a serem descobertos.

Santos (2010, p. 85) constata que no paradigma emergente o caráter autobiográfico e auto referenciável da ciência é plenamente assumido nas pesquisas. Para ele, não é “necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento comprehensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.

O fato de pesquisadores não conseguirem vislumbrar tais alternativas metodológicas subversivas e não usuais nas investigações se dá, pois, os pesquisadores comumente adotam modos fragmentados de pensar. Para Santos (2010, p. 92)

[...] duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos o caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento.

Essa pesquisa é um estudo exploratório uma vez que aumenta a experiência do pesquisador em torno de um determinado problema. Nessa perspectiva de estudo o pesquisador para Triviños (1987, p. 109) “parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes e maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental”. Em nosso caso de pesquisa o estudo exploratório propiciou para levantar outros possíveis problemas de pesquisa que certamente serão profícuos em outros momentos de pesquisa como o doutorado.

Com vistas a apurar o faro e a intuição, optamos pelo tipo de pesquisa qualitativa, pois é passível de ser direcionado ao longo de seu desenvolvimento, não busca enumerar

ou medir eventos, não emprega a análise estatística dos dados, seu objetivo é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada dos métodos quantitativos.

Este estudo teve como objetivo geral compreender e analisar as práticas de professores no trabalho com os alunos do 1^a ao 5^a ano, de uma escola particular da cidade de Goiânia/GO, como mediadores da leitura literária escolarizada e a possível contribuição dessas práticas para a formação da criança enquanto ser sensível.

A escola em questão possui uma pequena sala de leitura que não é utilizada pelos alunos pelo espaço restrito, grande parte do acervo é constituído por livros didáticos de apoio ao professor e outra parcela pelos livros literários. A quantidade de livros literários disponíveis para as crianças é relevante dentro da disponibilidade estrutural que possui, são cerca de 175 livros literários. Como não havia espaço para a leitura na sala, as crianças fazem empréstimos de livros, os que usavam eram as professoras para fazerem os planejamentos e atividades de aula. Para trabalhar com os livros literários, as professoras utilizam uma estante com rodas para transportá-los da sala de leitura para sala de aula. No expositor, cabem trinta e sete livros dos dois lados que possui, em sala os livros são expostos nas mesas ou criam outros suportes como cestas, caixas encapadas ou suportes feitos com tecido para deixar os livros na sala de aula.

Das cinco professoras entrevistadas, todas eram formadas em Pedagogia, uma delas era recém-chegada, as outras já trabalham a mais de três anos na instituição. A escola não adota o sistema de uma disciplina por professor, sendo assim as professoras são regentes e trabalham com todas as disciplinas do currículo: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso, Artes e Educação Musical com exceção da Língua Inglesa, que é ministrada por uma professora externa duas vezes na semana para as turmas. Para garantir o anonimato dos sujeitos, durante a análise dos dados, serão utilizadas apenas as iniciais de seus nomes, como há professores que possuem o mesmo inicial acrescentaremos uma vogal, facilitando a compreensão do leitor.

Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram o questionário, a entrevista e as observações de práticas com o livro de Literatura Infantil em sala de aula. Nos aventuramos na escolha de um questionário e uma entrevista semiestruturados, porque no questionário piloto realizado com outras professoras observou-se que estava extenso e que muitas perguntas discursivas foram deixadas em branco. Assim, foi construído um questionário com as perguntas fechadas como idade, tempo de magistério, curso entre outros e na entrevista questões que abrangiam desde a formação do docente e seu percurso como leitor até suas práticas com o livro em sala de aula.

Existem muitas técnicas de coleta de dados para as pesquisas sociais, entre elas citam-se os questionários, entrevistas, observações, registros institucionais entre outras. As entrevistas e questionários são algumas das formas de coletar dados, mas é importante destacar algumas características primordiais de cada um deles.

No caso dos questionários, trata-se de uma técnica de investigação e coleta de dados composta por um número de questões apresentadas por escrito aos pesquisados. Para Gil (1999, p. 228) o objetivo do questionário é “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações, vivenciadas, entre outros.” Quando são apresentadas oralmente pelo pesquisador, o instrumento pode ser considerado uma entrevista ou formulário.

O uso do questionário em pesquisas apresenta algumas vantagens, segundo Gil (1999) dentre elas quanto à quantidade de pessoas que consegue abranger ao mesmo tempo, que é maior em relação à entrevista; implica também menores gastos com pessoal e locais para aplicação; é mais discreto quanto ao anonimato dos pesquisados; é mais flexível quanto ao tempo e local de preferência dos participantes e, por fim, tende a não influenciar as respostas com as opiniões do pesquisador.

Por outro lado, o questionário também apresenta algumas limitações. Entre elas podemos salientar que esta técnica de pesquisa exclui as pessoas que não sabem ler; impede o auxílio quando as questões são mal compreendidas; não garante que a maioria das pessoas entregue os documentos respondidos; possui um número limitado de questões e, por último, proporciona resultados críticos em relação à objetividade.

Dentre os tipos de questões formuladas para um questionário existem as *questões fechadas* e as *questões abertas*. No primeiro caso, as questões formuladas apresentam alternativas em que qualquer situação seja contemplada pelo pesquisado, porém em um pequeno número de opções. Já as questões abertas são aquelas que se apresentam em forma de pergunta em que o pesquisado escreve suas respostas em um espaço em branco. Este tipo de questão não força o respondente a ficar limitado em poucas possibilidades. No caso específico desta investigação, são sete questões fechadas e duas abertas.

Gil (1999) afirma que as questões apresentadas nos questionários podem se referir a diversos aspectos e é importante identificar a qual deles elas se enquadram, pois isto facilita, além da elaboração, também a análise dos dados em um momento posterior. Os tipos de questões que podem ser abordadas nessa técnica de coleta de dados são sobre fatos, atitudes, crenças, comportamentos, sentimentos, padrões de ações e razões estabelecidas entre esses temas.

A elaboração das questões requer também que o pesquisador se preocupe em colocar apenas aquelas que mantêm relação direta com o tema proposto, não inclua questões difíceis de serem respondidas, principalmente se estas invadirem a intimidade das pessoas. Em relação ao conteúdo, as questões devem ser claras, respeitar o nível de informação do pesquisado e possibilitar apenas uma interpretação e sem sugerir respostas. Quanto à ordem das questões, em geral, estas devem ser dispostas de maneira em que cada questão se relacione com a questão antecedente.

Ao elaborar o questionário é necessário também levar em consideração os mecanismos de defesa social, pois o respondente pode, de forma consciente ou inconsciente, omitir aspectos importantes ao se deparar com questões mal formuladas. O cuidado deve ser tomado em relação a palavras estereotipadas, perguntas que tendem a buscar a opinião de forma que leve o pesquisado a entender que pode ser julgado por suas opções, entre outros tipos de resistências que podem surgir.

Além disso, o questionário deve se apresentado com um aspecto gráfico que facilite o preenchimento e as operações de codificação e tabulação dos dados, instruções de preenchimento e introdução com informações sobre o proponente e instituições patrocinadoras, além da importância das respostas obtidas com o estudo. Devido a pequena amostragem a construção de um gráfico mostrou-se desnecessária.

Em últimas instâncias, destaca-se a importância de serem aplicados questionários como pré-teste, a fim de assegurar a validade e precisão do método escolhido. Aplica-se o questionário, em grupos ou individualmente de acordo com a população e necessidades específicas da pesquisa.

No que se refere a entrevista como técnica de obtenção de dados, ela é considerada por Minayo (2009, p. 64) no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informação sobre o tema pesquisado como estratégia comumente usada nas pesquisas de campo. É por meio da entrevista que se obtém dados primários ou secundários depende do foco da pesquisa a ser realizada. A autora, ao compreender a entrevista como uma forma privilegiada de interação social, ressalta que ela está sujeita a dinâmica das relações existentes na própria sociedade, ou seja, a entrevista expressa de forma diferenciada a realidade do grupo entrevistado.

Gil (1999) aponta algumas vantagens da entrevista, são elas: obtenção de dados de diferentes aspectos da vida social e com profundidade acerca do comportamento; não exige que a pessoa saiba ler e escrever; maior número de respostas – facilidade em

responder; flexibilidade maior no desenvolvimento da entrevista; captação da expressão corporal, tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

Por outro lado, também aponta algumas limitações: falta de interesse do entrevistado para responder as questões; inadequada compreensão do significado das perguntas; respostas falsas determinadas por razões conscientes ou inconscientes; inabilidade ou incapacidade de responder (insuficiência vocabular ou problemas psicológicos); influencia por aspectos pessoais (entrevistador *vs.* entrevistado) sobre suas respostas; custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas.

Cabe ao entrevistador trabalhar em si algumas capacidades exigidas pelo procedimento da entrevista, sendo elas a capacidade para ouvir e manter a dinâmica da entrevista, de ser objetivo e ir diretamente ao assunto e assim controlar seu percurso.

As entrevistas são comumente captadas por gravação de áudio e de vídeo ou por anotações, porém nas duas primeiras conversas é comum o entrevistado ficar intimidado e reagir de forma não natural ou até se recusar a falar.

Tanto a entrevista quanto o questionário como formas de obtenção de dados é de suma importância para a pesquisa em diversas áreas além do universo acadêmico. Para Minayo (2009, p. 62),

[...] todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade dever ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quando mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e suas hipóteses com a realidade empírica. Assim, o pesquisador não deve ser um formalista que se apegue à letra de seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê, “a olho nu”, ou seja, sem auxílio de contextualização e de conceitos. Nem um nem outro, sozinho, contém a verdade.

Aliados a teoria e a pesquisa em campo buscamos entender, por meio das falas e práticas das professoras da escola citada anteriormente, como se dá o trabalho com a Literatura Infantil dentro da sala de aula, como também avançar nos estudos ao refletir a possibilidade de um trabalho com esse gênero literário para a formação do ser sensível e leitor na criança.

A entrevista foi realizada na escola no momento do recreio das crianças, na sala de leitura e durou cerca de trinta minutos. Cada professora foi entrevistada em um dia diferente da semana. Foi difícil definir o agendamento e demorou quatro semanas para entrevistar todas as professoras. As falas foram gravadas e transcritas após as entrevistas, assim houve tempo para que as participantes se sentissem à vontade e livres para responder a todas as perguntas.

As observações nas salas de aula dos professores foram de extrema importância para analisar a dicotomia entre as falas gravadas durante as entrevistadas e suas práticas. Gil (1999, p. 110) afirma que esta técnica possui uma vantagem em relação às outras utilizadas como procedimento científico na pesquisa, pois, na observação, os fatos e a subjetividade são percebidos diretamente sem qualquer intermediação.

A observação tem seus prós e contras. Pode ser inconveniente, quando a presença do pesquisador no local causa algum incomodo à professora, provocando um clima desagradável na sala de aula. No contexto dessa pesquisa, minha posição enquanto funcionaria da instituição foi um fator facilitador para exercer meu papel de pesquisadora observadora. Logo, devido ao contato cotidianamente com as crianças e professoras, as observações durante as aulas, transcorreram naturalmente. As crianças, em especial demonstraram naturalidade, chegando ao ponto de esquecer que estavam sendo observadas.

A técnica de observação participante, de acordo com Gil (1999), possui diferentes formas, dentre elas há a observação natural, utilizada nessa dissertação, quando o pesquisador em seu papel de observador pertence ao grupo investigado. No entanto, durante a observação realizada em campo, também houve momentos de participação ativa, de interação com as crianças e com a professora.

Para Gil (1999), a observação participante facilita o acesso a dados sobre situações do cotidiano da sala de aula que de outra forma não seria possível, possibilita esclarecer as palavras captadas nas entrevistas ao acompanhar o comportamento dos observados. No contexto desta investigação o tempo que permanecia em sala também era um espaço de diálogo que os participantes puderam utilizar ao conversar com a pesquisadora durante as observações.

Os momentos de observação foram indicados pelas professoras na medida em que fossem realizar atividades. Todo o período de observação ocorreu entre agosto e novembro do ano de 2015. O planejamento das aulas era semanal. Não havia dia definido para o trabalho com o livro literário. Após a participação das aulas, o registro da quantidade de dias observados com o uso do livro literário em sala pode ser encontrado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Quantidade de observações realizadas.

Observações dos momentos de trabalho com livros literários em sala de aula						
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Total
1º ano		2		1	3	6
2º ano		1	4		3	8
3º ano	2		1	2	2	7
4º ano		2		2	2	6
5º ano	2	1	1	3	2	9

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A maioria das observações da prática com o livro literário na sala de aula foi realizada nas aulas de Leitura e algumas nas aulas de Língua Portuguesa, essas que serão discutidas no capítulo IV assim como as práticas pedagógicas envolvendo os textos literários.

Dando prosseguimento a exposição dos resultados desta dissertação, na sequência no capítulo III realizaremos uma reflexão sobre a arte e a experiência estética dentro da escola. No capítulo IV será discutida a prática docente do pedagogo com o livro literário e sua relação formação docente, como também apresentaremos os primeiros entendimentos sobre uma proposta de trabalho com o gênero literário em sala de aula.

Na conclusão serão apresentadas algumas das questões que não puderam ser compreendidas neste momento histórico vivido na pesquisa, as impressões e desdobramentos alcançados pelo estudo sistematizado dessa temática e uma reflexão quanto à viabilidade de uma formação estética, formação e permanência do professor na área educacional, bem como o vislumbrar de uma educação pública de qualidade, na conjuntura política vigente que se situa essa pesquisa.

CAPÍTULO II

A LITERATURA E A LITERATURA PARA CRIANÇAS EM QUESTÃO

“O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor”.

William Faulkner

2.1 – Um gênero literário em busca da sua identidade

A Literatura Infantil tem sido uma temática crescentemente abordada em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, objeto de políticas governamentais para o incentivo à leitura de livros literários e ao fornecimento dessas obras nas redes de escolas públicas como, por exemplo, o PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola. Este programa é executado pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O PNBE é desenvolvido no país desde mil novecentos e noventa e oito, de início distribuía livros literários para alunos da quinta a oitava série. Desde então a cada ano o programa contempla turmas diferentes do primeiro ao nono ano, como também fornece materiais didático-pedagógicos aos professores.

A efetivação do programa e seus desdobramentos nas escolas possuem algumas limitações: os kits de livros não são entregues para muitas escolas, quando são, ficam guardados na instituição que muitas vezes não tem espaço ou profissionais com conhecimento e técnicas necessários para a gestão da biblioteca ou sala de leitura. Por outro lado, ao observar alguns desses livros na escola, citada anteriormente, é notável a qualidade gráfica, de impressão e textual dos livros de literatura distribuídos às escolas, como também o bom nível dos textos que compõem o caderno guia ao professor, contido no kit do PNBE: Literatura fora da caixa distribuído em dois mil e quinze.

São válidos e necessários todos os esforços e iniciativas governamentais como desse programa, no que se refere ao incentivo à leitura, a produção de livros literários e a formação do professor atuante em sala de aula, visto que no Brasil até o século passado a produção literária infantil era pequena e não haviam investimentos em pesquisas científicas sobre o tema.

No século XX, no âmbito de pesquisas e de estudos publicados a Literatura Infantil é concebida como modalidade literária com uma produção de textos literários para um determinado público que possuem peculiaridades: idade, gênero e fluência na leitura. A temática comum nos textos literário é o cotidiano infantil: brincadeiras, família, escola, amigos, as ilustrações compõem o texto literário com elementos fantásticos: animais falantes, fadas, príncipes e princesas, assim como os heróis e heroínas.

Acontece que na medida em que o adjetivo *infantil* é incorporado a literatura pressupõe-se que essa produção seja de menor qualidade e com intuitos educativos. Cademartori (2006) afirma que tal suposição está diretamente relacionada ao conceito social desse público, o leitor criança, que por décadas tem sido ignorado e desmerecido enquanto cidadão de direitos perante a sociedade formada por adultos.

Robledo (2004) afirma que, *literatura infantil* é um termo ambíguo, pois implica considerar para além do campo literário o campo da infância e a concepção social que cada época atribui a ela. Imbricado a esses aspectos estão as perspectivas ideológicas e políticas, que influenciam a preferência dos adultos e professores que escolhem e adquirem os livros para as crianças.

Assim, os livros considerados Literatura Infantil são aqueles em que parecem a ingenuidade, a inexperiência e a imaturidade da criança, que é o público alvo desse gênero. É inegável que sejam algumas das características do sujeito enquanto criança, contudo produzir um texto literário utilizando-se apenas esses elementos é o mesmo que subestimar, diminuir, considerar a criança incapaz de entender, sentir, gostar, conhecer algo mais complexo, artístico e amplo é julgar o que ela pode saber ou não.

A crítica literária é uma instituição com autoridade para determinar o que é literatura ou não, estabelecer parâmetros para tal análise das produções literárias formada por profissionais especializados na Teoria Literária. Contudo, no que se refere a análise da produção de textos literários para a criança a configuração é outra, de acordo com Gregorin Filho (2009) a crítica literária tende a se distanciar dessa tarefa, em razão das obras literárias para criança se construírem por múltiplas linguagens, fato que, segundo ele, a crítica tradicional não considera como literatura. Para ele, a literatura para crianças

“seja pelas temáticas ou pela construção da linguagem verbal, [...] se afasta da literatura produzida para outros públicos”. (p. 27) Dessa forma, como alternativa para a análise da qualidade das obras literárias para crianças haveria de ser construído critérios e estudos teóricos que avancem em relação a visão inferiorizada da Literatura Infantil.

Se realizarmos um recorte histórico da origem do que hoje chamamos de Literatura Infantil, encontraremos na segunda metade do século XVIII na Europa, os contos de fadas, de *Charles Perrault, Hans Christian Andersen e Irmãos Grimm*. Esses contos clássicos da Literatura eram lidos por crianças da classe alta da sociedade orientadas por seus pais e preceptores. Enquanto as crianças das classes populares que não tinham acesso à leitura ou à escrita, os conheciam por meio da linguagem oral mantendo a tradição do seu povo. Em ambos os textos continham lições de moral e valores para se comportar em sociedade.

De acordo com Meireles (2016) ao contrário do que ocorria na Europa no século XVIII, quando os livros literários começavam a ser pensados para pequenos leitores, temos no Brasil, neste mesmo período, pouca movimentação em relação a produção de textos para crianças, “a incipiente instrução dos tempos coloniais era impedimento natural ao uso de livros, principalmente dessa espécie. Pelo menos do seu uso generalizado. A literatura não era uma conquista popular”. (p. 23). Somente no século XIX iniciou-se a construção de um panorama de produção, divulgação de textos para crianças, em sua maioria eram traduções, comumente utilizadas nas instituições de ensino, com objetivo de instruir o ensino das letras, a fluidez na leitura e em decorar trechos de livros e de poemas e o nome de seus respectivos autores como modo de apropriação do texto pela criança.

No início do século XX o escritor Monteiro Lobato, hoje considerado o precursor brasileiro das obras literárias destinadas à infância, por meio de seus textos que compõem o *Sítio do Pica Pau Amarelo*, dá a vida a personagens que marcaram uma geração e ainda são referências nos dias atuais, tendo os livros reeditados, com desenhos e programas para crianças inspirados na obra. É importante acrescentar que o propósito de Lobato era oferecer as crianças por meio da literatura e de forma divertida o ensino das disciplinas de Ciências, História, Geografia, Matemática e Gramática, bem como a difusão dos clássicos literários, lendas e mitos do folclore nacional. Para Lajolo e Zilberman (1984) a série de livros de Monteiro Lobato, que é composta por 23 volumes, torna-se um marco na difusão da produção literária para a infância dos brasileiros. Com o sucesso da empreitada de

Lobato as editoras vislumbraram a possibilidade de um mercado e abriram suas portas para outros escritores publicassem seus textos.

Já no século XXI, há uma vertente de autores e editoras que tem pensado na produção de textos para crianças que se distancie dessa tendência pedagogizante, que busca nas ilustrações artísticas e na criação de textos com elementos estéticos a qualidade gráfica e literária. Nesse sentido abrem-se as portas para uma enorme variedade de tipos de livros; os livros brinquedo, os pop-ups (onde as ilustrações se desdobram para fora do livro e possibilitam interação com os personagens do texto) livros feitos de material resistente à água que possibilita a leitura durante o banho, entre outros. É em meio a essa gama de livros, na ânsia por ser diferente e encantar a criança com outros subterfúgios que não seja o texto e a ilustração, que a qualidade literária e estética pode se perder. Assim, acreditamos que nem todos os textos para crianças possam ser qualificados como “bons livros” no sentido de qualidade estética e literária de no ponto de vista dessa dissertação.

Para Meireles (2016), os livros para criança que apelam aos olhos, com cores chamativas e brilhantes e seus enfeites coloridos e grandiosos, dispõem de narrativas pobres e desfiguradas, muito parecidas umas com as outras, algumas podem ser até originais, contudo elas “desaparecerão suavemente, depois de viverem seu precário momento, apesar de tantas cores, tantas ilustrações; às vezes, tanta propaganda, e até da animadora venda de algumas edições”. (p. 22). O visual do livro é sim importante para criança, mas não é o essencial é uma oportunidade de chamar a atenção e convidá-la a ler, porém não é bastante para que o livro literário tenha qualidade e perdure por gerações.

Para a autora os livros que são lembrados, lidos e relidos considerados referência a sua época,

[...] não dispunham de tamanhos recursos de atração. Neles, era a história, realmente, que seduzia, sem publicidade, sem cartonagens vistosas, sem os mil recursos tipográficos que hoje solicitam adultos e crianças fascinando-os antes de se declararem, como um amor à primeira vista... (MEIRELES, 2016. p. 22).

Cecilia Meireles faz essa acertada reflexão na década de cinquenta, ao olharmos para o repertório literário oferecido ao público infantil hoje essa questão se asseverou. Os livros contêm cada vez mais tamanhos e recursos atrativos, as editoras abusam na publicidade alimentando a cultura de escolher o livro pela capa e não por seu conteúdo, as aparências dos livros levam vantagem quanto ao conteúdo.

Se uma criança é capaz de brincar de faz de conta e transformar as peças de lego em uma arma de brinquedo, um lençol em uma capa de super-herói ou o espaço de baixo da cama em um esconderijo secreto, por que ela não seria capaz de se envolver habilidades cognitivas, a criatividade, a linguagem entre outras lendo um texto literário com uma narrativa bem construída?

É evidente que a sociedade, de certa forma, subestima a capacidade de entendimento das crianças, incentivando exacerbadamente a cultura de imagens, economizando nas palavras, deixando de lado temáticas polêmicas; como a morte, questões de gênero, solidão e tristeza. Corroborando com o conceito de infância e criança feliz, que precisa ser resguardada dos sentimentos ruins, o que é inevitável para todo ser humano.

O conceito de infância adotados hoje, segundo Kramer (2007, p. 15), foi baseado no padrão de crianças da classe média, “a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes”. A autora afirma que

[...] é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos.

Já em nosso país o Brasil, o conceito de infância, período da vida de um ser humano que se inicia a partir de seu nascimento até dez anos de todas as classes sociais, gêneros e etnias, deveria ser compreendido de maneira mais alargada, fugir de um padrão classificatório, visto que a população é em grande parte proletariado de classe média baixa e onde o maior índice de nascimento de crianças é em famílias em alto nível de pobreza.

A concepção de infância e criança como ser menos e inferior que reverbera ainda hoje, no século XXI, é resquício das concepções de infância de décadas passadas. O historiador francês Ariés (1984) analisa a construção da ideia de infância por meio da representação da criança na iconografia ao longo dos séculos, bem como as vestimentas que usavam e lugar que ocupavam na sociedade. Ele afirma que,

[...] a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÉS, 1984, p. 53)

No momento em que a criança se torna o centro da composição iconográfica, é revelado também a representatividade esta passava a adquirir no meio social. Para Ariés (1984) ainda em nosso século, pensamos ter superado a concepção de que a infância é uma fase da vida do homem, entretanto, algumas marcas nos mostram o contrário como por exemplo, o encantamento dos adultos ao ver as crianças falarem, agirem em seu ser infantil, a pureza da alma representada infantil pela figura do menino Jesus, assim como retratar esse momento da vida do homem com a nudez da infância e separar os mundos dos adultos e das crianças.

A infância não é somente um estágio na vida do homem. Segundo Kramer (2007, p. 15) as crianças são sujeitos “sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas”, logo, produzem cultura dentro das especificidades da infância: sua capacidade de imaginação, fantasia, e principalmente da brincadeira, são experiências de uma cultura infantil. “As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)”. (KRAMER, 2007, p. 16)

Pensar a criança, a Literatura e a Literatura Infantil nos moldes em que se configuram hoje é um modo de compreender os bens culturais como garantidos e de direito da criança tanto em seu acesso quanto a apreciação e entendimento, é vê-la como uma oportunidade de criar uma relação afetiva entre leitor e livro, capaz de construir leitores sensíveis à beleza das palavras, considerar a singularidade da criança e as premissas sociais e econômicas que influenciam a sua condição de vida é ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural existente em nosso país e conscientizar o combate às desigualdades, assegurando igualdade de direitos e condição e justiça social, garantido assim seu direito “a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis”. (KRAMER, 2007, p. 17).

A Literatura para Gonçalves Filho (2000) é muito mais do que o encantamento proporcionado pela boniteza de suas palavras. Ela é produtora de conhecimento e preserva a cultura, não refuta o conhecimento científico, mas é seu imprescindível complemento. Para o autor a literatura é um modo de conhecimento, uma visão outra, diferente da científica, ela atende a “necessidades sociais e individuais, além de ter uma função necessária, revolucionária na medida em que responde a necessidades específicas de conhecimento e de transformação do mundo” (p. 15), e, como forma de conhecimento,

abrange possibilidades díspares de se conceber o mundo, libertar e ampliar a visão das gaiolas da tecnicidade¹.

Conforme Eco (2001), os livros literários são objetos imateriais, representados em veículos de papel, que noutros tempos eram representados em corpo e voz na tradição oral, nas pinturas rupestres de nossos antepassados. O autor se questiona:

[...] mas para que serve esse bem imaterial, a literatura? Eu poderia responder, como já fiz noutras vezes, dizendo que ela é um bem que se consuma "gratia sui" e que portanto não serve para nada. Mas uma visão tão crua do prazer literário corre o risco de igualar a literatura ao jogging ou às palavras cruzadas, que, além do mais, também servem para alguma coisa, seja manter o corpo saudável, seja enriquecer o léxico. (ECO, 2001, p.1).

O “servir para nada” a que Eco (2001) se refere é justamente o paradoxo em que vivemos, o útil *versus* o inútil. A literatura está sempre voltada à questão do sensível e do estético e usa a força da palavra para reinventar a realidade, mas no contexto social em que vivemos onde o tempo e o dinheiro regem as prioridades da população ela “não serve para nada”. Entretanto, não se pode esquecer que o livro literário contém parte da cultura universal, não que essa seja uma característica obrigatória em toda obra literária, mas os indícios históricos, sociais, econômicos de uma época podem ficar marcados no livro que se traduz como um objeto de poder para aquele que o comprehende.

Gonçalves Filho (2000, p. 20) estabelece que a palavra, instrumento de poder sobre o mundo, tem valor de ouro e, infelizmente, é instrumento de poucos. Tanto quanto poderosa, a literatura é reveladora da essência do homem e da humanidade.

Na medida em que uma sociedade aprimora o uso da palavra, o homem é empoderado e exerce a dominação sob os ignorantes da palavra, analfabetos e analfabetos funcionais, de seus direitos e da cultura em que está imerso, confirmando assim a divisão de classe e tornando-a um obstáculo intransponível. Para Gonçalves Filho (2000), toda palavra utilizada pelo poder possui uma matriz ideológica, pois sua função é a de justificar as medidas de seu próprio poder.

O autor comprehende que a burguesia, a classe social com maior poder, que detém e usufrui da literatura, possui o olhar sensível para contemplar as belezas do mundo e refuga as imagens de seus inferiores, bem como sua importância para a formação pessoal.

¹ A expressão “gaiolas da tecnicidade” faz alusão a forma estática, técnica e imediatista que fragmenta o pensamento do homem em “caixas” e o aprisiona na medida em que não consegue apreender o todo das coisas torna-se conformista e dependente.

Ela comprehende e manipula ideologicamente as palavras, mas comprehende os inúmeros significados e ambiguidades que a constituem, manipula e classifica a literatura de acordo com seus interesses diante da massa que é a população.

Hunt (2010) considera que a definição do que seja a literatura é feita e aceita conforme a determinação de um sistema cultural dominante. Tal sistema que é constituído por pessoas, dotadas de certa intuição treinada, delimitam a essência do que é ou não literatura, baseiam-se em nomes famosos da literatura clássica para assim criar um padrão, por sua vez imaginário, para defini-la como cânone, que possui valor na sociedade.

O texto literário tende a apresentar alguns aspectos linguísticos e marcadores típicos da literatura. Hunt (2010, p. 84) afirma que tais aspectos são definidores do que é literatura no sentido geralmente aceito, mas é o “contexto cultural que determina a classificação”. Clássicos da literatura como *Ilíada*, *Divina Comédia*, *Dom Quixote*, *Guerra e paz*, *O vermelho e o negro*, *Édipo Rei*, *Moby Dick*, *Os miseráveis*, *Hamlet*, *Madame Bovary* entre outros, são crias de seu tempo, de sua cultura.

Ao refletir sobre o ‘enquadramento’ de livros literários em classificações: infantil, jovem ou adulto, por faixa etária, por gênero sexual, por ano escolar, percebemos que esta separação é de certa forma um modo de restringir o acesso das obras de literatura entre as pessoas anteriormente classificadas, por exemplo, um livro considerado para o adulto dificilmente será indicado ou adquirido por pais ou professores para suas crianças.

A existência do gênero Literatura Infantil inegável, assim são chamados os livros escritos tendo como seu receptor a criança, independentemente da qualidade, corrobora com o discurso vigente na sociedade contemporânea de que é preciso incentivar as crianças à leitura e o contato com o livro cada vez mais cedo. Mas ressaltamos que literatura é para todas as idades, cada leitor subtrairá da leitura de um livro o que puder, na medida do desenvolvimento cognitivo superior naquele momento. Engessar o livro em uma classificação é deixá-lo fora da estante dos outros leitores, em especial os iniciantes. Portanto não há leituras e sim literatura.

Essa ideia de segregação por idade dos livros pode ser vista nos catálogos publicados pelas editoras. Nas predomina a classificação ou a indicação de obras que estão a serviço de uma determinada temática a ser ensinada. Coelho (2000, p. 49) entende que essa atitude pedagógica é injusta para com o público infantil, pois são livros tolos e chatos, fragmentados e sem sentido, ou “são obras sobre carregadas de informações corretíssimas, mas que, despidas de fantasia e imaginação, em lugar de atrair o jovem

leitor o afugenta”. A aparente predominância de uma literatura utilitária em relação à literatura arte desmotiva o leitor iniciante que acaba vendo o livro literário como uma extensão da escola e não como fonte de prazer e divertimento.

Essa seleção priorizando os livros com características “infantis”, para o público infantil, se arraigou principalmente nos profissionais que trabalham no mercado editorial. Tal forma simplista de pensamento é prejudicial ao consumidor, que em sua maioria é composto por familiares leigos e professores que não estão a par das discussões sobre a temática, quanto às duas vertentes - arte ou pedagogização - no que se refere a literatura para criança, que se limitam a utilizar a classificação oferecida pelas editoras.

Para Hunt (2010) mesmo com a instabilidade do conceito de infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. Para ele, a partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente de lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto.

Magnani (2001, p. 86) vai ao encontro ao afirmar que, se, por um lado, a produção e circulação seriada da Literatura Infantil,

[...] contribui para a “dessacralização da “arte literária”, enquanto produção individual do “gênio” e autônoma, por outro lado, ela serve para mistificar outro modelo “estético”, através de um “funcionamento conforme”, e reafirmar a condição de leitor/consumidor menor, em todos os sentidos.

De fato, a Literatura Infantil tende a romper com o cânone da literatura adulta, ao trazer para o texto literário o lúdico, a rima melódica, a ilustração entre outras características do texto para criança. No entanto, há de se pensar, se esse outro modelo “estético” por ela mistificado, que para a autora possui um funcionamento específico e que pode ser a pedagogização do livro literário, possui características que estimulem o sensível e a multisignificação ou se o estético nesse gênero seja somente um subterfúgio para constituir um mercado de venda rentável?

Meireles (2016, p. 15) enfatiza que a classificação de livros em literatura infantil ou literatura adulta, deveria ser delimitada com base nas preferências dos sujeitos leitores. Deste modo, a única classificação válida seria aquela realizada e baseada nas obras literárias que as crianças lessem com prazer e utilidade. Mas, utilidade no sentido de acrescentar-lhes vivências, conhecimento, emoções entre outras experiências que estimule o ser sensível. Para a autora “não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori, mas a posteriori”, implicando outro paradigma. Esta é uma ideia interessante de se pensar, pois os responsáveis em selecionar os livros são adultos e não o público alvo, as crianças.

Pensando nessa perspectiva, se a literatura fosse a posteriori considerada infantil, teríamos outras obras literárias nas listas de livros para crianças, poderíamos ter grandes surpresas com as escolhas feitas por elas. Assim, livros como *As aventuras do Barão de Munchausen*, *As viagem de Gulliver*, *Robinson Crusoé* não eram infantis, no primeiro momento, mas foram acolhidos pelo leitor criança, pois tiveram acesso e caberia também a escola essa abertura.

A literatura é a arte das palavras, esse potencial é ainda maior quando não se limita a escrever para um público de determinada idade, mas escrever para o leitor, seja ele criança ou idoso, esteja ele em qualquer lugar, tempo, espaço. De acordo com Perissé (2009, p. 34) essa capacidade se faz maior e torna-se perigosa, pois

[...] põe em xeque nossas concepções de mundo, porque abre portas e janelas, desencadeia a memória, cutuca a imaginação, provoca abalos em nossas certezas, propõe valores, questiona outros, oferece a chance de repensarmos no sentido da vida.

Essa provocação colocada pela literatura ao leitor é um modo de pensar rebelde e subversivo, pois o sujeito que questiona a si mesmo comprehende sua incompletude e parte em busca de se reafirmar, descobrir outras realidades além do contexto em que vive. Essa movimentação interna que ocorre tem o potencial de acrescentar e evoluir o sujeito que se propõe a embarcar nessa aventura.

Os personagens das histórias mesmo que fictícios e ausentes do mundo físico e real que conhecemos não os tornam falsos. Para Eco (2003, p. 16) “de certa maneira, alguns personagens tornaram-se coletivamente verdadeiros porque a comunidade neles depôs, no decorrer dos séculos ou dos anos, investimentos pessoais”. Entretanto, a fantasia na literatura não se faz somente no particular, “é uma realidade cultural sobre a qual toda a comunidade dos leitores está de acordo” (p. 17).

A discussão sobre o conceito de literatura não é recente e não demoraremos com essa questão neste momento, pois ela será retomada no capítulo II. Cabe apenas ressaltar que este é um termo persuasivo, pois “as definições de literatura podem ser convenientemente separadas em características, normas culturais e segundo os usos que os indivíduos dão ao texto” (HUNT, 2010, p. 84).

A literatura é um patrimônio cultural, uma possibilidade de conhecer um momento histórico, social e cultural de uma determinada época; são componentes de diferentes esferas que intercruzam a sua matéria e aumentam o potencial de formação do ser humano. Se se considera esse caldo cultural, pode-se almejar observar os planos de fundo da história, apreender e empoderar-se de um estímulo à imaginação e à criação.

No entanto, o caráter histórico-social-cultural e a subjetividade humana não são os pilares que sustentam as investigações desse gênero. O enfoque predominante nos estudos modernos sobre literatura é o estrutural, que consiste em conhecer a história em que a obra foi escrita e a sua estrutura textual, não se considera as relações entre si, torna-se uma maneira higienizada de estudo. Para Cândido (1999, p. 81), um posicionamento estruturalista no estudo da literatura “evocaria a ideia de pertinência e de adequação à finalidade; e daí bastaria um passo para chegar à ideia de valor”.

Compreendemos a Literatura como algo que exprime o homem em todas as vicissitudes de seu ser individual e social e atua em sua própria formação humana. Cândido (1999) se remete a fantasia e a ficção como elementos psicológicos necessários universalmente ao homem em sua vida individual ou em grupo “e isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto”. (p. 82). A literatura cumpre seu papel de formação humana, “cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão”. (p. 82).

A Literatura possui elementos fantásticos, encantadores, ficcionais que podem proporcionar um devaneio, que suprem a necessidade do imaginário. Não entendemos como uma fuga da realidade em que o homem vive, mas como um momento em que se pode ver o mundo com outra lente, em uma perspectiva inicialmente inimaginável. A fantasia

[...] se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos, etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. (CÂNDIDO, 1999, p. 83).

Nesse sentido a fantasia não é um espelho da realidade, apesar de se referir ao mundo - e principalmente a um contexto histórico – preserva em si a ficção, a fantasia, o imaginário logo o descompromisso com realidade alguma. A literatura fictícia realiza uma ponte entre o real e a possibilidade de outra realidade, proporciona uma experiência de catarse. Bons exemplos de que a literatura não tem compromisso com fatos verídicos são as atitudes dos leitores de Conan Doyle, quando visitam Londres para conhecer o fictício endereço do personagem Sherlock Holmes na rua Baker Street, apartamento 221B. Não faltam candidatos para participar de expedições de Júlio Verne, ser um dos mosqueteiros como Aramis, Porthos e Athos que Alexandre Dumas apresentou em 1844, ou quem sabe ver o monólito de Arthur C. Clarke e desvendar os mistérios do universo.

Cândido (1999, p. 84) afirma que

[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

Trata-se de uma questão aparentemente simples: o direito da criança de conhecer, explorar, manipular, vivenciar e ter acesso a obras da literatura para criança. Contudo, a realidade das famílias brasileiras é de que o texto literário e a leitura literária não fazem parte da cultura familiar; não leem, concebem presentear as crianças com um livro literário e raramente ocupa um lugar prioritário na vida dos adultos que por sua vez, atribuem essa responsabilidade unicamente e escolar. Contudo para Machado (2001, p. 137),

[...] ler literatura é uma forma de acesso a esse patrimônio, confirma que está sendo reconhecido e respeitado o direito de cada cidadão a essa herança, atesta que não estamos nos deixando roubar. E nos insere numa família de leitores, com quem podemos trocar ideias e experiências e nos projetar para o futuro. Aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de ter acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático.

A potencialidade da obra literária como mobilizadora e transformadora do ser humano, de fato não há como avaliar, pois, em cada um ela ocorre de uma maneira específica. Contudo, acredita-se que são poucos os leitores que terminam uma leitura se sentindo o mesmo ser de antes de começá-la. A atuação da literatura como agente formador poderia ser equiparada a um tipo de função educativa, mas “a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico” (CÂNDIDO, 1999, p. 84). Sendo assim, a literatura consegue formar o homem no momento que se esquia da pedagogia oficial, esta que tende a vê-la com pressupostos ideológicos, com juízo de valor e reforço de sua concepção de sociedade. Para o autor, existe uma tensão entre o saber da obra literária e o ideal pedagógico, essa tensão reafirma o desafio da produção literária destinada à criança e quando não é superada pode enfraquecer seu próprio estatuto.

Nesse sentido Cândido (1999) afirma que a literatura está “longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras”. (p. 84). Esse Impacto pode ser palpável nem possível determinar o nível de sua atuação na vida e na aprendizagem de um leitor.

O potencial do texto literário educar como a vida gera “duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos” (CÂNDIDO, 1999, p. 84). Fato que infelizmente vivenciamos em pleno século XXI, a tentativa de censurar os livros de Monteiro Lobato, fato que ocorreu em dois mil e doze, gerando um processo tramitado até o Supremo Tribunal Federal pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). A acusação referiu-se ao racismo na obra *Caçadas de Pedrinho* que está no catálogo de distribuição do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) se posicionou contra tal acusação. O que não foi analisado pela SEPPIR é exatamente o contexto em que o autor escreveu a obra, em mil novecentos e trinta e três. A atitude de ocultar ou colocar ressalvas na obra desvalorizam sua qualidade estética e literária, uma vez que ela não tem compromisso nenhum com educação, instrução moral ou cívica passa a ser um lugar do politicamente correto onde deveria ser um campo livre para o leitor descobrir e escolher um caminho. Expurgar os textos de Lobato da escola foi uma das propostas realizadas, além de acrescentar notas de rodapé e a retiradas de algumas expressões não amenizará o preconceito, o desrespeito das relações entre os homens. O racismo é uma questão que deve ser tratada em âmbito social, a oportunidade de essa obra estar na escola é mais um ganho para o estudo, questionamento e compreensão das crianças com a mediação dos professores.

Esse acontecimento não é o primeiro. Segundo a revista *Carta Capital* no ano anterior, em dois mil e onze, o romance de Mark Twain, *Huckleberry Finn* publicada em mil oitocentos e oitenta e quatro, foi reeditado com modificações nos Estados Unidos, por se referir ao negro com um termo pejorativo *nigger*. A mudança enfureceu os especialistas em literatura do país, estes argumentaram que,

[...] “a culpa está no ensino, não no livro”, disse a professora de literatura Sarah Churchwell. “Você não pode mudar Dickens por ser incompatível com o modo de ensinar. Os livros de Twain não são apenas documentos literários, mas históricos, e essa palavra (*nigger*) é totêmica, porque codifica toda a violência da escravidão. O objetivo da literatura é expor a gente a ideias diferentes e épocas diferentes e elas não serão sempre boazinhas. (VIEIRA 2012, p. 52).

O texto literário não foi concebido como material de ensino e instrução de crianças e jovens, a literatura existe independente de disciplinas e conteúdos programáticos. A literatura é arte. Segundo Cândido (1999, p. 84), “a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os

manuais de virtude e boa conduta”. A sociedade pode apenas escolher o que lhe convém aos seus determinados fins, mesmo assim enfrentam paradoxos, “porque mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir” (p. 84). Um tanto quanto pervertida e fora da lei, nela pode se encontrar “um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe” (p. 84).

Por esses motivos,

[...] privar a maioria dos brasileiros (que crescem nos bancos da escola pública) de um passado vergonhoso não seria anti-histórico? O próprio Lobato, após ofender os caboclos do interior com o preguiçoso Jeca Tatu, pediu desculpas em um artigo de jornal e numa nota que acompanhou a quarta edição de Urupês. “Eu ignorava que eras assim, meu caro Tatu, por motivo de doenças tremendas. Está provado que tens no sangue e nas tripas um jardim zoológico da pior espécie. É essa bicharada cruel que te faz feio, molenga, inerte. Tens culpa disso? Claro que não.” Ter informação sobre o passado e o presente pode mudar crenças e abrir perspectivas. O que o debate em torno de Lobato pode iluminar é qual a melhor maneira de se abordar o passado escravista brasileiro e o igualmente triste presente de desigualdade entre brancos e negros. Nisso, a leitura tem papel central. Como reza a frase de Lobato, já quase um lugar comum: “Um país se faz de homens e livros”. (VIEIRA 2012, p. 55).

O debate em torno dessas e outras temáticas que perpassam as obras literárias em circulação nas escolas, leva-nos ao fio condutor desta pesquisa, colocar em discussão a escolarização da Literatura Infantil em uma conjuntura de classificação de livros por idade e temáticas elencadas por grupos editoriais, adaptações dos clássicos para crianças e jovens, textos literários encomendados pelas escolas com objetivos pedagógicos, a compreensão da inconstância do conceito de criança na sociedade, uma vez que ela é a receptora das obras.

Cademartori (2010) destaca que sob a denominação de literatura infantil coexistem inúmeras modalidades de processos textuais, verbais e visuais. Encontram-se desde obras do gênero em que o sonho e a fantasia extrapolam as formas organizadas do mundo adulto, os que têm a infância romantizada e idealizada, e outros que consideram relevantes temas sociais. O fato é que as produções literárias de adulto para criança manifestam as ideias do sonho de infância ou o intuito de formação, que “ganhava forma a concepção racional e ideológica do que o adulto pensa deva fazer parte dos conceitos a serem adquirido na infância”. (p. 17)

Para Hunt (2010) é inegável o fato de que os livros para crianças são escritos por adultos e que haverá fatores envolvidos como decisões morais e controle. Nessa

perspectiva, os livros constroem a opinião das crianças e mais que isso, os tipos de leitura que as crianças realizam desses textos envolvem a aquisição da cultura e da língua. Esta funcionalidade exclui a literatura infantil da definição de literatura não funcional.

Outro aspecto intrínseco do receptor da literatura infantil, a criança, é que sua capacidade de abstração é diferente da do adulto e, portanto, o gênero oferecido a esse público deveria também ser inferior àquele que se oferece aos adultos. Para Hunt (2010, p. 85) essa diferenciação entre literatura para criança e para o adulto, pode estar relacionada ao pensamento comum de que “a apreciação estética não seja algo disponível à criança e, consequentemente, tenda a ser inerente à sua literatura”. Nessa perspectiva a criança não conseguiria realizar a apreciação estética de um livro literário, assim perpetua-se a ideia de que devem necessariamente ter algo não apenas diferente, mas menor.

A ideia de que alguns textos são melhores que outros advêm de um imaginário sobre a literatura ser uma escrita autorizada e priorizada por uma minoria influente. Para Hunt (2010) a noção de “cânone” é uma construção social, contudo este entendimento sofre grandes influências das universidades. Ao cogitar a evolução da Literatura Infantil a uma condição privilegiada, ela deve se tornar parte da estrutura de poder ou essa estrutura precisa mudar. Então, ter a Literatura Infantil como objeto de estudo em uma pesquisa acadêmica é contribuir para sua ascensão e valorização. Segundo Hunt (2010), quando um estudo se volta para um cânone ou uma “cultura” significa priorizar um grupo e um discurso e, com isso, alienar o resto.

Esta pesquisa realizada teve o intuito de tentar vislumbrar as múltiplas facetas do objeto, para analisar a literatura infantil na escola como possibilidade estética. Relativizou-se que trazer a essas páginas todos os grupos e os discursos que compõem uma cultura não era possível por questão de tempo e, mais que isso, devido ao movimento permanente de transformação dos homens e de suas criações, mas julgou-se indispensável conhecê-los e considerá-los.

Segundo Paulino (1999) são vastas as opções de livros e de textos que podemos escolher de acordo com nossa predileção. No entanto, estamos sujeitos a interesses da sociedade, não passivamente, mas como pertencente a uma cultura que nos constitui enquanto ser social, por vezes desvinculados da Arte seguimos uma vertente utilitária, pedagógica.

Assumimos o diálogo sobre a literatura infantil considerando sua condição de obra artística, é certo que não é possível generalizar que em toda a produção desse gênero o

sensível é explorado pelo autor. De acordo com Robledo (2004) a literatura infantil é como uma manifestação artística vale-se da imaginação, da sensibilidade e dos sentimentos do leitor em um mundo possível que é criado através da linguagem escrita e oral das histórias contadas. Por conseguinte, tem uma função estética, pois trabalha com uma linguagem simbólica, o modo como o leitor observa e comprehende a realidade.

Ao extirpar do texto literário sua potencialidade de proporcionar a experiência estética, de possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, da fantasia, da criatividade, de exercer o espaço da apreciação, da admiração e comoção diante do belo restará ao homem apenas a praticidade, o interesse financeiro, criando o estereótipo de que a leitura de um livro literário é perda de tempo, pois não rende honorários, nem educa a criança, por isso literatura é muitas vezes considerada inútil.

Para Robledo (2004) é de extrema importância considerar a literatura infantil como produto da cultura, que recria o que chamamos de cultura da infância, para que ela se liberte de toda a carga da obrigatoriedade de cumprir com funções didáticas, moralistas, ecológicas, por meio do discurso escolar. Assim, se se prioriza as funções citadas acima acaba por renunciar a literatura como arte e legitimar livros paradidáticos que se passam por livros literários.

Portanto, tratar de leitura e de literatura é inevitavelmente debater sobre um fenômeno social que

[...]envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época; é pensá-las do ponto de vista de seu funcionamento sócio - histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor. E tratar em formação do gosto é retornar as relações entre leitura, leitura e escola do ponto de vista das possibilidades políticas do movimento no sentido de desestabilização da dicotomia entre prazer e saber. (MAGNANI, 2001, p. 43).

A questão do vínculo entre a literatura e as crianças na escola é emergente. Dentro e fora da universidade os questionamentos tomam força, abrindo caminho para que se fortaleça a discussão sobre a forma como conceber a literatura. Ela não pode ser vista como útil ou para o deleite, mas entendida como direito.

Segundo Bamberger (1977, p. 12) ter direito de ler significa, igualmente, ter o direito de desenvolver as capacidades intelectuais e espirituais de qualquer pessoa, como também o direito de aprender e progredir. O ato de ler está longe de ser um redentor da divisão de classes e da desigualdade social, mas pode possibilitar as crianças aprender a compreender as entrelinhas de um texto. As escolas públicas brasileiras, em sua grande maioria, ensinam em situação de precariedade estrutural, com falta de material

pedagógico adequado e com corpo docente mal remunerado e com a formação inicial deficitária. Dadas estas condições, a literatura na escola ajudaria a desenvolver o aluno como ser humano e autônomo, justamente pelo fato de oferecer a eles um material de excelente qualidade. O autor afirma que uma boa leitura é quando se consegue uma “confrontação crítica com o material e as ideias do autor. Num nível mais elevado e com os textos mais longos, tornam-se mais significativas a compreensão das relações, da construção ou da estrutura, e a interpretação de texto.” (BAMBERGER, 1977, p. 12)

O autor continua, afirma que a leitura de livros literários favorece a remoção de barreiras educacionais, concebe “oportunidades mais justas de educação pela promoção do desenvolvimento da linguagem e do treinamento intelectual, e acentua a possibilidade de ajustamento à situação pessoal do indivíduo.” (p. 13)

Não obstante, o autor revela o resultado de algumas pesquisas sobre leitura realizadas em diferentes países com iniciativa da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Dentre os vários resultados obtidos um deles é de grande relevância para a discussão. Segundo Bamgerber (1977, p. 24), após analisar os dados do estudo na Áustria, conclui que,

[...] a simples seleção dos livros não justifica o fato de as pessoas lerem pouco ou não lerem coisa alguma. Estudos austríacos, especialmente de jovens leitores, que analisaram mais de 40.000 testes de leitura em combinação com notas sobre livros lidos, demonstram à sociedade que muitas crianças não leem livros porque não sabem ler direito.

O dado que o autor traz é relevante, visto que a literatura está no meio educacional nos dias de hoje e ocupa um lugar específico na sala de aula. Em nossa realidade brasileira, é certo que a fluência e a desenvoltura na leitura sejam fatores decisivos na constituição do hábito da leitura de uma pessoa, poderiam explicar o motivo pelos quais vários adolescentes, no decorrer da formação escolar e depois dela, desistam dos livros. O caso brasileiro não é diferente do austríaco.

De acordo com dados que integram a quarta edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) por encomenda do Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), ouviu 5.012 pessoas no ano de 2015, sendo elas alfabetizadas ou não. A pesquisa realizada em 2015 utilizou a mesma

amostragem da pesquisa anterior realizada em 2011, que segundo o IBOPE, representa 93% da população brasileira.

Pode-se constatar que o número de leitores aumentou em relação à pesquisa passada, de 50% em 2011 para 56% em 2015, o que significa uma média de quatro livros lidos por ano. Um número preocupante visto que mais de 74% da população é considerada alfabetizada. A pesquisa considerou leitor aquele que leu pelo menos um livro nos últimos três meses, e como não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tivesse lido nos últimos 12 meses.

As razões concedidas pelos entrevistados aos pesquisadores de Retratos da Leitura no Brasil, por não lerem nenhum livro nos últimos meses, pelos entrevistados considerados pela pesquisa como não leitores, são um tanto instigantes, são elas: falta de tempo (32%), não gosta de ler (28%), não tem paciência para ler (13%), prefere outras atividades (10%), dificuldades para ler (9%), sente-se muito cansado para ler (4%), não há bibliotecas por perto (2%), acha o preço de livro caro (2%), não tem dinheiro para comprar (5%), não tem local onde comprar onde mora (1%), não tem um lugar apropriado para ler (1%), não tem acesso permanente à internet (1%), não sabe ler (20%), não sabe/não respondeu (1%).

Por esses dados, podemos inferir que a falta de tempo, o gosto pela leitura e o analfabetismo, são os fatores que obtiveram maior porcentagem no cotejamento dos dados dentre os elementos que afastam o leitor dos livros. O primeiro fator, a “falta de tempo” pode ser respaldada pela vida atribulada do trabalhador. Eles possuem as ferramentas para a leitura, mas o tempo livre é tomado pelos afazeres do local de trabalho e os de casa. Em segundo com 28% de respostas, temos a categoria “não gostar de ler”. A questão do gosto por leituras literárias na população adulta, alvo da pesquisa em questão, nos leva a pensar se a escola, os professores, a família, os amigos têm influência nessa opção.

Todavia, na mesma pesquisa se observa que 74% das pessoas preferem assistir televisão ao ler um livro, até mesmo dormir. Acessar a internet, jornais, novelas, filmes, futebol e redes sociais ficam acima do livro na preferência das pessoas quanto questionadas sobre o que gostam de fazer no tempo livre.

Como gastamos nosso tempo livre é uma decisão individual, mas não deixa de ser uma opção cultural. A partir do momento que temos um tempo ocioso e escolhemos assistir um programa na televisão, ou um filme, ou acessar o Facebook estamos optando pelo que consideramos que nos relaxa e entretém; o que chamamos atenção aqui é que a

literatura pode fazer parte desse âmbito essencial para o homem. O fato é que não pensamos assim, aprendemos que ler é tedioso, difícil, sem utilidade prática, que precisa destinar um tempo muito grande para ler e que muitas vezes não se entende o que está escrito nas páginas.

Realmente, ler requer uma disposição pessoal e mental, uma consciência que o ato de ler, em especial a literatura em seus diferentes gêneros como a fantasia, poesia, contos, crônicas, ensaios, narrativas ou peças teatrais podem proporcionar mudanças na sua forma de pensar, desenvolver a sensibilidade e proporcionar prazer.

A prática e o deleite pela leitura precisam ser desenvolvidos, é inegável que essa prática de leitura literária seja árdua, mas é um caminho emancipatório ao futuro leitor. Bamgerber (1977, p. 24) afirma que ninguém gosta de fazer o que considera difícil. Uma pessoa que possui um baixo nível de alfabetização, considerado um leitor funcional, “procurará outro nível de entretenimento ou de informação ou se contentará com a ociosidade intelectual, isto é, não terá interesse pela educação permanente”.

Pesquisas sobre o “hábito de leitura” no âmbito mundial, como a de Bamgerber (1977) - que mesmo apresentando dados considerados ultrapassados ainda podem acrescentar a discussão. Outra pesquisa realizada em nosso país e a *Retratos da Leitura no Brasil* (2015) expõe dados relevantes para estudos da leitura de uma sociedade. No quesito de leitura na sociedade, podemos observar que nos países onde são desenvolvidas e executadas ações individuais e políticas públicas em prol da leitura e da literatura, isso tem relação imediata com a relevância com que uma determinada nação atribui ao livro e a leitura. O autor relata que após,

[...] um exame das variações dos hábitos de leitura entre uma nação e outra demonstra que o lugar ocupado pelos livros na escala de valores dos responsáveis pela sua promoção é de primeira importância: todas as autoridades do Estado, da comunidade e da escola, todos os professores, todos os pais e pedagogos terão de estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual, social e cultural se quiserem fazer por melhorar a situação. Em seguida, a mesma convicção dever ser transmitida aos alunos de leitura de modo apropriado à fase do seu desenvolvimento. (BAMGERBER, 1977, p. 11).

A transferência de princípios para “alunos de leitura” na qual o autor se pauta, comprehende as crianças em fase de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita em fase escolar como também ao longo da vida adulta individual e familiar. No

Brasil, a obrigatoriedade do ensino dessas crianças começa aos quatro anos na educação infantil, percorrendo o ensino fundamental e médio.

As possibilidades da leitura literária exigem que o trabalho escolar adotado atualmente seja repensado, assim como o processo de avaliação. Somente assim a leitura literária passará a ter sentido quando vivênciada em um modelo menos imediatista e utilitário, mas em um sistema educacional que seja capaz de produzir também conhecimento estético, integrando-o à vida dos cidadãos.

Para Paulino (1999, p. 57), somente no momento em que concebemos com seriedade que os textos “são processos de comunicação que só se completam na interlocução, a leitura literária torna-se fundamental para que esse uso literário da língua realmente se concretize na sociedade”.

As relações entre literatura e educação no Brasil provem de resquícios históricos e culturais. A escola desde o século XIX é a instituição responsável por alfabetizar crianças e jovens, nesse período o processo de alfabetização estava atrelado à literatura, assim como o processo doutrinário e moralizante. Ressaltamos que o fato de que a literatura estava nas mãos das crianças a serem alfabetizadas significa apenas que eram ensinadas as letras, o código escrito, a estrutura do texto e a apreciação, a possibilidade de ver o sensível nas palavras não lhes era proporcionado, o que seria a escolarização equivocada da literatura.

De acordo com Magnani (2001), é uma concepção ultrapassada de ensino da língua portuguesa que se manifesta em nós inconscientemente ainda hoje a exclusão da participação do possível leitor, ouvinte e escrevente e o tratamento da literatura de modo a reproduzir, classificar, determinar, organizar, distinguir e detectar. Na escola,

[...] solicita-se do aluno uma atitude meramente passiva e reproduutora diante de um texto dado como “exemplar”, ao mesmo tempo em que se trabalha com os aspectos estáticos da literatura, passíveis de serem operacionalizados e comportamentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a leitura e a literatura e o estabelecimento de normas que reorientarão a produção encorajada de livros e textos escolares, num moto-continuo e autorreprodutor”. (MAGNANI, 2001, p. 48).

Assim como o texto considerado exemplar, o livro de literatura, quando trabalhado, é muitas vezes concebido como algo sacralizado e insuscetível para atribuições de valor pelos alunos. Não é permitido aos jovens leitores dizerem se gostaram ou não da leitura, se conseguiram se identificar com algo ou algum personagem da

história, ao contrário, precisam preencher fichas literárias que vem prontas dentro dos livros e também as fichas que as professoras elaboram. Essas ações fazem com que o trabalho com o livro literário seja banalizado e ainda diminuído quando se pensa nos textos encomendados.

A apropriação da literatura pela escola é inevitável, pois é uma produção cultural da sociedade, assim como todo conhecimento que é produzido historicamente. A partir do momento em que uma obra literária, uma peça teatral ou musical entra na escola para fins educativos utilitários é escolarizada. Neste sentido, Soares (2006, p. 47) afirma que o processo de escolarização da Literatura Infantil é a “apropriação dessa literatura pela escola, para atender a seus fins formadores e educativos”. Um exemplo desse processo é uma obra literária transposta para o livro didático, geralmente o texto é fragmentado e descontextualizado, logo após o texto há exercícios com perguntas objetivas, que o dissecam gramaticalmente e desconsidera as múltiplas significações e a experiência do leitor.

De acordo com Soares (2006), o processo de escolarização se dá em duas formas distintas, adequada ou inadequada. A escolarização considerada adequada seria fruto de uma prática em sala de aula que “conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (p. 47). Em contraponto, a inadequada é aquela prática educativa “que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler” (p. 47).

Pensando nas práticas que resultariam no primeiro aspecto da escolarização, a intencionalidade de ensino, o professor torna-se o agente principal e mediador entre a criança e o livro literário. A instituição educacional faz parte deste processo, pois ordena as tarefas e ações,

[...] procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. (SOARES, 2006, p. 21).

Negar esse processo de escolarização significaria negar a própria escola. O que geralmente acontece na realidade escolar é que o processo de escolarização adquire um sentido negativo dependendo da prática adotada. A escola é a sistematizadora do conhecimento, “na medida em que, como instância ao mesmo tempo legislativa e

executiva, exerce uma censura velada, estabelecendo para quê, como, o quê, quando, onde e quem lê". (MAGNANI, 2001. p. 49). Ela restringe o acesso de grande parte dos leitores iniciantes que teriam contato com a literatura somente dentro da escola.

A entrada e instalação da literatura para criança dentro da escola é para Lajolo e Zilberman (1984) um dos resquícios deixados pela falta de materiais para alfabetização dos brasileiros, afirmam que

[...] as lamentações da ausência de material de leitura e de livros para a infância brasileira, fica patente a concepção, bastante comum na época, da importância do hábito de ler para a formação do cidadão, formação que, a curto, médio e longo prazo, era o papel que se esperava do sistema escolar que então se pretendia implantar e expandir. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984, p. 33).

Mesmo antes da escola se institucionalizar como um espaço educativo, os jesuítas, da ordem religiosa chamada *A Companhia de Jesus*, já faziam um trabalho parecido, porém com objetivo de civilizar e converter a população para o catolicismo. Para a autora, tanto a literatura infantil quanto a escola foram - e podemos considerar que ainda são - utilizados para fortalecer os ideais da classe dominante,

[...] para esse grupo, a educação é um meio de ascensão social, e a literatura, um instrumento de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento (configurando o pedagogismo que marca o gênero) e a ênfase no individualismo, no comportamento moralmente aceitável e no esforço pessoal. Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização. (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984, p. 85).

A literatura para criança a serviço do ensino, somado ao fato da criança ser considerada inferior ao adulto, no sentido de não deter ainda, as habilidades para compreender o código linguístico escrito, logo não é considerada leitora, desclassificando sua fala sobre o texto literário sobre o texto literário escrito para elas mesmas.

Outra discussão relevante é sobre os caminhos da literatura para criança em duas áreas distintas a arte e a pedagogia, para Coelho (2000) na perspectiva da arte, o texto literário é concebido como um trabalho estético com as palavras que provoca emoções, prazer, divertimento, modifica a consciência de mundo que o leitor possui. No que se refere a pedagogia, a abordagem dos profissionais para com o texto literário é para fins do ensino escolar, sua intenção educativa deturpa o texto com qualidades literárias.

Apesar de reivindicar um estatuto literário, Paiva (2008) a considera uma exceção, por estar de acordo com os usos e práticas realizadas pela escola. Assim nos desperta o interesse de refletir sobre as condições que a tornam possível, uma vez que, é legitimada

pelo sistema educacional, pelo mercado editorial e as apropriações e recepções feitas conferem-lhe, sem dúvida alguma, um estatuto, seja ele literário ou pedagógico, ou ambos, dependendo do ponto de vista que se queira adotar.

O posicionamento do escritor envolvido no trabalho de escrita de um texto literário para a criança, pode se apropriar de um desses caminhos, da arte literária ou da pedagógica. Contudo, esta escolha não é isenta de ideologia. Coelho (2000) afirma que, um posicionamento como esse não depende exclusivamente da disposição pessoal do escritor, mas de tendências que predominam em sua época. O que se torna um problema tanto para aqueles que trabalham com a educação das crianças quanto para os autores.

A ideologia é um conjunto de ideias, valores, convicções e formas de consciência de uma realidade social que determina o jeito de agir e de pensar do homem, sem essa orientação de mundo entre a realidade que se conhece e o desconhecido, o homem não se reconheceria. O início da ideologia se deu no momento em que o homem começou a fazer história, passou a pensar em transmitir seus conhecimentos para as gerações seguintes como forma de resguardar sua história.

De acordo com Gonçalves Filho (2000) todas as escolhas que fazemos sejam elas políticas, religiosas, artísticas e de valores no meio social, é que constroem a história e a fazem avançar, por isso a subordinação à ideologia é de suma importância para o equilíbrio social da humanidade. Entretanto a ideologia pode uma forma de controle de um homem sobre outro, ao considerar que muitos dos homens preferem

[...] “encostar” o pensamento ao travesseiro de uma organização política, religiosa, acadêmica, ou à autoridade de um grande líder intelectual – todos sancionados e reconhecidos – a correr o risco do isolamento, da caminhada solitária e sem retorno.” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 4).

O desafio dessa pesquisa foi justamente buscar e encontrar a literariedade, os elementos estéticos e poéticos característicos de um texto literário, nos livros produzidos para as crianças, e ver de perto o que professoras, do campo de pesquisa em questão possuíam quanto conceito de leitura, ensino da literatura, e como se dava o trabalho com esse material de literatura para criança, visando descobrir o quanto a experiência estética com tais livros pode ser efetivada em sala de aula.

Dentro das características literárias de um texto estão o ritmo, a distribuição do texto no espaço da página, o sentido múltiplo das palavras que atribui ambiguidade ao texto, a significação e ressignificação de palavras numa representação do real. Para Proença Filho (2007, p. 07),

[...] o texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele marcas profundas de psiquismo, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais. O artista da palavra, co-partícipe da nossa humanidade, incorpora elementos dessa dimensão que nos são culturalmente comuns. Nossa entendimento do que nele se comunica passa a ser proporcional ao nosso repertório cultural, enquanto receptores e usuários de um saber comum.

O universo cultural do leitor é um dos elementos necessários para o entendimento do texto literário e para a repercussão do mesmo no receptor. O arcabouço cultural de cada pessoa é individual, pois se constitui das experiências, observações e vivências dentro de um determinado contexto cultural e também a partir do estudo e das experiências oportunizadas de conhecer outras culturas da humanidade. Proença Filho (2007), afirma que devido ao discurso literário possuir marcas de opacidade, o que se deve a multisignificação contida dentro dessa modalidade de linguagem, exige-se que o leitor se posicione durante a leitura literária de um modo diferente de como faria em uma da leitura de um jornal, bilhete ou outra modalidade textual.

O texto literário, é caracterizado pela mimese, ou seja, representação da realidade. Perpetua o homem e sua história no tempo e no espaço em que viveu na arte da palavra, utiliza de elementos que encontramos na realidade jogando com ela, transformando em uma ficção que muitas vezes impressiona as coincidências, ou não. Indo ao encontro da principal característica do conhecimento, representação. Deste modo,

[...] todo conhecimento se caracteriza como uma representação, como um tornar de novo presente a realidade em que vivemos, para que dela tenhamos uma visão mais clara e profunda, que escapa à nossa percepção imediata. Toda representação, nesse sentido, configura uma interpretação. Esse interpretar se clarifica por meio de uma linguagem. (PROENÇA FILHO, 2007, p. 16)

Uma das características da qualidade literária é a possibilidade de diferentes interpretações que um texto permite aos seus leitores diversos ou circunstanciais. Para Machado (2011) é em um texto genuinamente literário que cada leitor pode experienciar as reapropriações múltiplas, ou seja, as várias possibilidades de se apropriar dos sentidos do texto de modos distintos, como proprietários e herdeiros desse legado. O elemento principal para que um texto possibilite as reapropriações múltiplas é sua complexidade significativa.

Nesse sentido entendemos que a literatura destinada à criança é toda produção literária; com o livro físico como suporte de leitura, em sua variedade de tipos textuais:

narrativa, poema, contos, lendas, fábulas, entre outros, e também os livros de imagem, produzidos para um determinado público particular ou não, que permita ao possível leitor o jogo poético, a aventura, a imaginação, o desafio, o desconforto e a estranheza. Caldin (2005, p. 23) afirma que,

[...] a exemplaridade implícita nas narrativas para crianças obscurece, muitas vezes, o caráter estético e literário desses textos. Tal caráter, entretanto, está presente mesmo que timidamente, poder-se-ia mesmo dizer envergonhado desse jogo lúdico e sedutor. Porém, acima desta polêmica é incontestável que os elementos que estabelecem a arte – a invenção, a interpretação, a liberdade – são os mesmo que permeiam a infância, e, por esse motivo, a criança está muito perto da arte.

Para a autora, o jogo lúdico da escrita que seduz o leitor é uma evidência do caráter estético e literário na literatura para crianças, a infância do ser humano em grande parte é constituída de brincadeiras, liberdade para usufruir da imaginação por ainda não estar submerso nos padrões sociais e culturais. Logo o texto literário, independentemente de sua classificação, possui elementos que permeiam a infância e podem encantar os pequenos leitores.

Paio e Oliveira (2006) trata o que podemos dizer de uma dominação utilitário-pedagógica da literatura para criança como uma espécie de uso da informação, passivo e consumista, possível de ser controlado pela função pedagógica, que atende a uma finalidade educativa de formação de hábitos linguísticos e comportamentais. Parte dessa dominação pode ser comprovada ao observarmos que o critério para a categorização de um livro em infantil ou não, seja o próprio destinatário do texto, a criança. Essa forma de classificar a literatura se arraigou no imaginário principalmente dos profissionais que trabalham do mercado editorial. Tal modo de pensar pode ser prejudicial ao consumidor, que em sua maioria é composto por familiares e professores leigos quanto as duas vertentes - arte ou instrução - no que se refere a literatura para criança e se valem da classificação feitas pelas editoras para adquirir um livro literário.

Essa categorização feita pelo adulto para o que é literatura para criança ou não, é refutada por Meireles (2016, p. 15). Para essa autora a única classificação plausível seria feita pelas preferências das crianças leitoras iniciantes. Deste modo, uma seleção de literatura para criança seria resultado do que as crianças leem com prazer e interesse, sendo útil no sentido estético para acrescentar-lhes vivências, conhecimento, emoções entre outras experiências estéticas.

Para Meireles (2016, p. 15) a incerteza está ao propormos como problema a classificação do que é ou não é literatura infantil quando esta já se instaurou enquanto tal,

uma literatura específica para os pequenos leitores. Segundo a autora existe mais que uma “literatura infantil” existem “livros para crianças”. Para “classificá-los dentro da Literatura Geral é tarefa extremamente árdua, pois muitos deles não possuem, na verdade, atributos literários, a não ser os de simplesmente estarem escritos.” (p. 15). A miscelânea de livros que existe hoje: paradidáticos, literários, livros brinquedos, torna a seleção do que é literatura para crianças ainda mais desafiadora.

O desejo de ler que pode ser despertado por um texto literário é prazeroso. Barthes nos fala (1974) sobre a dialética do desejo, em que um texto literário em sua escrita forjada pelo prazer de seu escritor, o leitor, por sua vez, consiga desfrutar a leitura de forma prazerosa. Todavia não há garantias que um texto escrito com prazer seja motivo do prazer ao leitor, contudo ele busca esse possível leitor, abre um espaço para o imprevisível, para um leitor ávido que possa atingir a fruição. “O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, impossível, puramente romanesco, que o libertino aprecia no fim de uma maquinção ousada, ao fazer cortar a corda que o suspende, no momento em que atinge a fruição.” (BARTHES, 1974, p. 40). Um livro para criança tem o potencial de ser um texto para fruição ou para o prazer no instante que possibilita ao leitor criança a empolgação e excitação, como a que se sente ao ganhar um brinquedo novo ou ao fazer uma descoberta estonteante.

Capturar um leitor, seja criança ou não, é desafiador, visto a complexidade em determinar o que agrada a cada leitor. Para Meireles (2016, p. 20) é misterioso esse movimento feito pelo leitor de preferir uma leitura ou outra, e continua dizendo,

[...] Ah! tu, livro despretensioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda.... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio, será, na verdade, imortal.

O prazer de um texto não está na aparência, em sua encadernação em capa dura com pontilhados brilhantes e chamativos, nem nas ilustrações coloridas ou em terceira dimensão, como os livros pop-up que elevam a ilustração para fora do livro. Mas o livro despretensioso que pela escrita encanta, mesmo que o leitor ainda não seja alfabetizado ao escutar um texto bem construído poderá sentir prazer e fruição.

Roland Barthes (1974, p. 49) distingue o *texto de prazer* do *texto de fruição*. Para ele o texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligada a uma prática confortável da leitura”. Esse prazer que abrange o corporal é uma necessidade fisiológica não estamos nos referindo apenas ao prazer sexual, mas o prazer que sentimos ao comer algo que apreciamos, ao escutar uma

música, ao sentir o cheiro de um café recém passado ou de um pão de queijo saindo do forno pela manhã; ao de tomar um banho e deitar na cama depois de um dia cansativo de verão. Para o autor “o prazer do texto é o momento em que o meu corpo vai seguir as suas próprias ideias – pois o meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (p. 53). São satisfações imediatas, que nos tomam por inteiro momentaneamente, fazendo com se tornem marcas em nosso subconsciente funcionando como motivadoras para que as sensações boas de prazer se repitam.

Já o texto de fruição, segundo o autor, seria “aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem” (BARTHES 1974, p. 49). Os textos de fruição desconsertam a relação do leitor com o mundo e com si mesmo, arrancam-no de sua zona de conforto e o fazem sair da leitura modificado de alguma forma. A escrita perturbadora de Edgar Alan Poe, por exemplo, deixa-nos com ressonâncias das imagens que o leitor constrói mentalmente e permanecem durante dias depois da leitura. O mesmo também pode acontecer com a leitura de Vidas secas do autor brasileiro Graciliano Ramos, quando nos deparamos com a miséria e o sofrimento de uma família nordestina o pior do ser humano, repensamos nossas prioridades e vivenciamos emoções que nos atravessam e nos modificam.

Para Barthes (1974) o prazer do texto se caracteriza como um modo de reivindicação contra a separação entre o texto de prazer e o texto de fruição, pois o texto é indissociável do prazer. Ambos só são possíveis no âmbito da literatura.

Sobre a literatura para criança, Cademartori (2010) afirma que, esse é um gênero literário historicamente situado em dois sistemas, no literário e na educação. Para o “sistema literário” a literatura para criança é considerada uma “prima pobre”, tida como menor, por ter um público alvo inferiorizado e inocente. Para o “sistema da educação” a Literatura Infantil é vista como um auxiliar pedagógico para a formação do aluno, descartando o caráter estético e artístico que o texto literário possui.

Para Meireles (2016) ler um texto literário é um dos exercícios importantes para adquirirmos intimidade com o código linguístico, por esta razão esse exercício é distorcido e encarado com certa obediência a essas ou àquelas recomendações pedagógicas. O texto passa a ser dependente do mecanismo de ensino, sem possibilidades de imaginação. Mesmo esse gênero literário vivendo em um uma linha tênue para manter o equilíbrio é possível encontrar “bem-aventurados que consigam, pela associação feliz

de pequenas e poucas palavras, sugerir mundos de prazer espiritual e de alto exemplo que façam dessas modestas obras valiosos exemplos de literatura infantil” (p. 16).

De acordo com Paulo Freire (1984) o objetivo geral de um trabalho pedagógico é o de promover a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, uma vez que, a educação e a pedagogia dizem respeito à formação cultural do sujeito. A educação é uma prática social, por isso abarca o conhecimento científico, as produções advindas das relações sociais cotidianas e historicamente acumuladas com também as produções artísticas, a música, a dança, a literatura, o teatro e o cinema.

Quando se fala na relação entre a literatura e a criança, a literatura e o homem, a literatura e a sociedade estamos falando de cultura. Partimos do entendimento de que o homem é produtor de cultura na sociedade em que vive. Ela é transmitida de geração em geração e pode modificar o homem assim como ele a modifica em um contínuo vir-a-ser. Deste modo, cada sociedade tem a literatura que a convém, o homem cria, consome, resignifica a cultura no momento em que é modificado por ela só assim é possível recriá-la.

Segundo o autor a diferencia os homens dos animais é a capacidade de transferir e consolidar o legado de cultura às gerações seguintes. Ela possibilita que os avanços realizados nas construções do conhecimento num determinado período histórico fiquem registrados e não precisem ser redescobertos, mas evoluídos. É pelo trabalho que o homem realiza esta atividade ativa de criar, produzir e recriar de maneira melhorada, auxiliando o desenvolvimento da humanidade.

Para Leontiev (2004) o humano no homem advém de sua vida em sociedade e da cultura criada pela humanidade. É pelo trabalho que o homem inicia seu processo de desenvolvimento social, criando e registrando suas próprias leis sócio-históricas. São os registros linguísticos, artísticos, matemáticos e artesanais que permitem que a cultura de um povo possa perdurar e ser transmitida e fazer-se conhecer por seus descendentes e assim perpetuar-se na história da civilização.

Leontiev (2004, p. 287) ao definir instrumento afirma que “é ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas”. Deste modo, o livro literário pode ser considerado um objeto de cultura, uma vez que é o registro artístico e linguístico de um povo, perpetuando pela arte, a história e costumes do contexto do autor dos escritos literários.

Para Gonçalves Filho (2000, p. 34), a literatura se constitui como instância cultural por ser uma forma de expressão do homem pela arte das palavras pode levar o leitor

“desde a alienação escandalosa ao engajamento radical, do refinamento intelectual ao dogmatismo paralisante das catequeses políticas – em síntese: ao mergulho na loucura ao repouso na sabedoria”. Nesse sentido, a literatura é um instrumento e a materialização da produção cultural da humanidade, contendo em si traços característicos da criação do homem.

Mesmo que involuntariamente o autor deixa indícios de sua época ao escrever um texto literário. O leitor pode conhecer a história de um povo, ainda que de outro século ou país; por meio dos escritos revela-se ao leitor uma cultura diferente. A literatura, para Gonçalves Filho (2000), é um componente cultural e não possui o dever de anunciar a verdade aos leitores, ela é um convite a uma reação do homem, uma resposta ante aquilo que narra, sem neutralidade, pois palavra é signo e o signo é ideológico.

No âmbito da Literatura Infantil não é diferente, nela estão presentes as visões ideológicas do mercado editorial, de professores, de pais consumidores, todos esses influenciam, direta ou indiretamente a produção dos textos literários para crianças. Por outro lado, há a vertente ideológica que prioriza a sensibilidade do texto e da imagem e o jogo estético nos livros infantis. Segundo Ana Maria Machado (2016) estão presentes no livro literário destinado à criança dois processos ideológicos, o que determina visões díspares do mundo, sendo elas o texto e a leitura que se faz dele. Um texto literário pode ter qualidades estéticas, rico em diversas possibilidades de significação, uma criação original e despretensiosa, todavia ele pode ser utilizado por um leitor experiente que o transforme em um ditador de moral e valores que este julga necessário ser aprendido pelo pequeno leitor.

Paio e Oliveira (2006, p. 14) compreendem a arte literária como um dos caminhos para redescobrir o real sentido da ação pedagógica, que é a de estar disposto a aprender a descobrir. Assim “privilegiar o uso poético da informação é também pôr em uso uma nova forma de pedagogia que mais aprende do que ensina, atenta a cada modulação que a leitura pode descobrir por entre o traçado do texto”. É ensinar a criança que o texto não tem a aspiração de ser a palavra final ou que carrega a verdade sobre os mistérios do mundo, mas como um parceiro que se completa na voz do leitor.

Considerando que os livros destinados à criança passam pelo crivo dos adultos antes de chegar a criança, logo por muitas ideologias desde a classificação por idade, por temas, por anos escolares, pelos interesses dos professores - na maioria das vezes pedagógicos - e pelos valores familiares é vital disponibilizar momentos de leitura despretensiosa e livre dos textos literários infantis para a construção de um leitor livre.

Ana Maria Machado (2016, p. 23) considera que com uma leitura livre possibilitará ao leitor “dialogar com muitas outras obras, com visões de mundo enriquecidas pela pluralidade e pela aceitação democrática da diferença”.

Entendemos que a Literatura Infantil é um objeto de cultural e parte do processo de registro social da mesma. Logo ela é um instrumento cultural que traz marcas de concepções de infância, educação, cidadania e sociedade, participando da construção histórica da humanidade.

De acordo com Leontiev (2004), o homem apropria-se dos resultados obtidos historicamente pela humanidade e faz desses uma aptidão individual e particular. Para que isso ocorra, ele precisa estar imerso no mundo que o circunda, em um movimento de comunicação com os outros homens de sua cultura para entender o sentido da história em devir, é, portanto, um processo de educação, de mediação.

O termo mediação que temos utilizado, neste estudo, possui pressupostos vygotskianos. Nessa perspectiva, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. A aquisição de conhecimentos se dá pela interação do sujeito com o meio, pois adquire conhecimentos nas relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.

Dentro da abordagem histórico-cultural entendemos que o livro de literatura destinado à criança são vestígios das características humanas, da criança e da infância que foram se constituindo historicamente na sociedade.

Assim o livro literário para criança pode se caracterizar como um instrumento psicológico, pois permitirá, de forma indireta, a atividade mediada entre o sujeito e o mundo. De acordo com Oliveira (2011, p. 30) o instrumento é o canal entre o trabalhador e seu trabalho, ampliando as possibilidades de modificação da natureza. Em nosso caso a criança utiliza o livro literário como um elemento para entender, sentir, vivenciar e aprender sobre a cultura e sobre a humanidade como um todo.

Friedrich (2012, p. 58) explica que um instrumento psicológico é uma adaptação artificial, com uma natureza não orgânica, mas uma natureza social e é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e de outros. Ele funciona como elemento intermediário cuja função é de fazer com que se desenvolva uma tarefa de uma forma melhor.

Diferentemente das ferramentas que tem a funcionalidade exterior ao indivíduo, como uma vasilha que permite o armazenamento de água, os instrumentos psicológicos

segundo Oliveira (2011, p. 30) carregam “consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo”. Para a autora, a mediação é um processo essencial e torna possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Assim os instrumentos, meios que objetivam controlar e desenvolver os processos psíquicos, continuam sendo “processos naturais ou orgânicos, com a diferença de que seus desenvolvimentos espontâneos sofrem uma intervenção e tornam-se, nesse sentido, “artificiais” ”. (FRIEDRICH 2012, p. 62). Os instrumentos psicológicos se tornam “um dos objetos privilegiados da psicologia, pois se busca compreender quais são os objetos que adquirem essa função, em qual época e de que modo”. (p. 62)

Para Friedrich (2012, p. 63) o controle artificial dos fenômenos “psíquicos-naturais produzidos e desenvolvidos pelo homem com o auxílio dos instrumentos psicológico” constitui o fundamento do processo de desenvolvimento.

No limiar do desenvolvimento do homem ocorrem também mudanças qualitativas no uso dos signos. Segundo Oliveira (2011, p. 34) “a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação” que Vygotsky chama de processo de internalização, a autora acrescenta que “os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos e situações” (p. 35) e transformam-se em conceitos, imagens ou algum tipo de representação que substitui a coisa real.

Essa capacidade do homem de lidar com representações que substituem o próprio real é que o possibilita “libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções” (OLIVEIRA, 2011, p. 36), libertando-o da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento, na medida em que os signos são internalizados.

De acordo com Friedrich (2012) o ser humano é capaz de utilizar o sistema de representação da realidade, que são socialmente dados e construídos permitindo a comunicação, compartilhamento de conhecimentos e aprimoramentos dos indivíduos por meio da interação social. Deste modo, é no grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve, que se fornece determinadas formas de perceber a realidade. Para o autor, é nas relações sociais entre essas pessoas que ele interioriza e passa a viver e entender o mundo.

A educação não é neutra e inseparável da sociedade, possui um cunho ideológico exercido por diversas instâncias como as governamentais, religiosas e políticas com vistas

a formar cidadãos dentro do conceito nutrido pela sociedade e na época em que está inserida. Para Gonçalves Filho (2000), é a instituição escolar que detém a função de ensinar, e o faz de modo tecnicista. A escola, assim como outras instituições que compõem a vida social, é suscetível a manipulação em detrimento de uma ideologia pertencente a detentora do capital bem como dos materiais de consumo como dinheiro, cultura, bens materiais, saúde entre outros.

Ao olharmos sob a perspectiva marxista, essa manipulação da educação se dá com o objetivo de legitimar a classe social burguesa, que utiliza dos conhecimentos para manter-se no controle da massa constituída pela classe de trabalhadores que julga não precisar de conhecimentos além do técnico e do básico para efetuar tarefas mecânicas que lhe são dadas, gerando conflitos de classes manifestados em embates ideológicos.

Os pensadores que adotam a perspectiva marxista diriam que a práxis é o caminho que pode nos assegurar o usufruto de um enunciado verdadeiro, ultrapassando o pensamento de uma ideologia. A práxis significa viver o que se pensa, o homem tem de exercer a união entre o cérebro e a mão, a teoria e a prática. Gonçalves Filho (2000, p. 56) salienta que a potência da práxis está “em seu caráter “pedagógico”, na chamada para a ação, no apelo constante da unidade indecomponível entre teoria e prática – um ideal que se dá quase sempre de modo parcial diante das inúmeras interferências de variáveis estranhas ao homem”.

Gonçalves Filho (2000, p. 56) afirma que a palavra é um grande exemplo desse campo de embates de intenções humanas veladas ou não, ultrapassando sua funcionalidade de nomear e preservar nossos valores e ideias, seus múltiplos significados permitem seu uso como um disfarce. O uso da palavra para fins de ocultar as reais intenções do que se fala ou se escreve se confirmou como possibilidade tornando-se matéria fundamental da ideologia. O autor afirma que a palavra “é a guerra, a paz, a loucura, o disfarce, e muito miudamente, a beleza, a revelação, o poema, a música e também aquilo que elas dizem” e também o que não dizem.

Para o autor, mesmo a palavra sendo uma faca de dois gumes o homem não pode existir sem ela, dependemos dela, tanto quanto da ideologia que permeia a palavra em seus esquemas simbólicos, sem isso não nos reconhecemos nas relações humanas. A palavra é “objetivo de meus desejos e de minha perdição, ora me escraviza, ora me liberta, me aproxima do mundo e ao mesmo tempo me distancia dele alienando-me.” (GONÇALVES FILHO 2000, p. 58). É por esta plurissignificação da palavra que a literatura se torna tão fascinante e ao mesmo tempo perigosa.

O texto literário para crianças não é isento de ideologias estando subentendidas. Há discursos do senso comum que enaltecem a inocência da infância e lamentam o fato de que esse mundo infantil tenha sido “contaminado” por ideologias; é exatamente ao contrário, pois a Literatura Infantil não está fora da sociedade e do contexto histórico, logo as ideologias são o ponto de partida de análises da crítica literária, adquirindo vez e voz nos estudos acadêmicos.

De acordo com Hunt (2010) ao supormos que as obras de Literatura Infantil sejam isentas de influências ideológicas, demonstramos nossa inocência e fragilidade teórica para uma reflexão ampla sobre o gênero. Quanto a adquirir e quais os livros literários estarão a sua disposição, a criança, leitor iniciante é dependente do adulto, seu preceptor ou professor, sendo limitada o poder de escolha do texto literário que lê. Cabe ressaltar que até mesmo essa capacidade de escolha é delimitada ideologicamente pelo que a sociedade e pelas das pessoas que exercem influências sobre a criança, sejam em relações afetivas ou de poder consideram o mais adequado para a leitura de uma criança. O autor afirma que os livros para crianças devem ser vistos em termos do mundo que os cria e do mundo que os circunda, isso é assumir o teor ideológico interno e externo da obra. A criança pode ser inocente, “mas, para que nós, adultos, possamos falar proveitosamente em literatura infantil, não podemos permitir a pretensão de ter uma inocência similar.” (HUNT, 2010. p. 217).

Estudar a Literatura Infantil que existe hoje é importante para compreender o quesito da qualidade literária e estética dos textos literários. De acordo com Hunt (2010, p. 217), mudar a temática dos livros para crianças não é uma saída para que os livros desse gênero rompam com os estereótipos construídos. Ele afirma que devemos experimentar mudanças inovadoras em todo o processo “para romper o atoleiro ideológico que ora tenta abertamente usar o livro como arma social, ora se esforça por manter o livro tal qual ele é”.

É com esta provocação que nos aventuramos no imbróglio das teorias, concepções, realidades e compreensões sobre a Literatura Infantil. A mesma que está presente nas livrarias, na casa dos cidadãos, nas escolas públicas e particulares e se faz presente nos discursos sobre o incentivo à leitura de crianças. Hunt (2010) ressalta que é de suma importância para um pesquisador estabelecer um método rigoroso, tal como renunciar a concepções predeterminadas ao analisar as respostas e atitudes dos participantes de uma pesquisa no trabalho com a Literatura Infantil.

Essa abertura concede certa autonomia, mas também certa vulnerabilidade, ao selecionar o referencial teórico, no intuito de se aproximar a uma abordagem intelectual clara. Segundo o autor é somente desse modo que o estudo se tornará relevante aos envolvidos com a Literatura Infantil, tornando-os apoderados e comprometidos com algum tipo de ensino político, social e estético.

2.2 – Perspectiva de trabalho com o texto literário para crianças

Nesse item apresentaremos o letramento literário como uma das opções que encontramos como uma saída possível para o problema que observamos no campo para o trabalho com os livros literários para criança dentro da sala de aula.

O termo letramento surge no Brasil na metade da década de 1980. Kleiman (2005, p. 21) afirma que esse termo emergiu “para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.”

De acordo com Kleiman (2005, p. 19) letramento significa compreender o sentido do texto ou qualquer outro produto cultural escrito em diversas situações. Envolve a imersão da criança, jovem ou adulto no mundo da escrita, participando de práticas sociais em que se usa a escrita, envolve também as “múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura”.

O letramento é uma prática social, desse modo não é considerado um método de ensino, mas uma prática que depende das situações em que a leitura e escrita estão sujeitas. A prática situada tem objetivos, modos de realizar atividades, recursos e materiais diferentes devido às características de cada situação, como por exemplo, uma festa ou celebração religiosa, como escrever e enviar um convite, como ler folheto da igreja entre outros preparativos.

Tomando o conceito do termo Letramento podemos pensar que o Letramento Literário é constatado na condição daquele que é capaz de ler, compreender e escolher entre diferentes textos literários pela descoberta de uma experiência de leitura associada ao prazer estético, entretanto o sentido desse termo é amplo, Cosson (2011, p. s/n) afirma que o letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem,

[...] refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

De acordo com Barbosa (2011, p. 148), os estudos realizados acerca do Letramento Literário contemplam questões como: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário, entre outros. Grande parte dos estudos e pesquisas tem como campo de investigação a esfera escolar, devido à escola ser a maior promotora da leitura de literatura. “E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado”. (p. 148).

As culturas letradas encontradas na escola não visam às práticas situadas que tende a homogeneizar os comportamentos das crianças, pois as práticas situadas são heterogêneas e complexas. Para Graça e Cosson (2009, p. 71) as escolas que priorizam o letramento singular, funcional e básico, assumem o papel de agentes de uma forma de “letramento serviçal, formando sujeitos afastados de quaisquer produções críticas, subversivas, excepcionais”.

Os sujeitos saem de escolas com práticas de letramento inadequado com uma formação deficitária, sem autonomia para escolher livros com interesses estéticos e culturais, já que a autonomia exige a conscientização de suas próprias preferências e afirmação de uma identidade enquanto leitor.

Acabam lendo o que aparece se atrapalhando diante da variedade e modismos dos segmentos de mercado: livros de youtubers², espíritas, de autoajuda e de jogos online, jornais populares. Leem o que acham em casa, visto que nem todas as crianças desfrutam de um ambiente familiar favorável a leitura confirmando a escola como o principal meio de incentivo à leitura literária. Segundo Graça e Cosson (2009, p. 72) as pessoas ficam pressas “[...] aos jogos eletrônicos sedutores, querendo dançar, namorar, ouvir a música da hora, os adolescentes afastam-se de um possível letramento literário que lhes foi acenado na infância por meio da contação e invenção de histórias”.

Ao entrar em contato com o texto literário pela oralidade, ao escutar ou inventar uma história fora ou dentro da escola, as crianças parecem se empolgar e gostar da literatura quando ainda nem sabem o que é isso. Elas se dispõem a entrar no jogo de

² Youtuber é um termo recente, utilizado para nomear as pessoas comuns de diferentes faixas etária que produzem conteúdos, os filmam e divulgam no Youtube, uma plataforma online de compartilhamento de vídeos.

sentidos, se entregam aos prazeres rítmicos de poemas, aos suspense de tramas, “sem cobranças, e à invenção de palavras que misturam sons e sentidos mal compreendidos, sem “atividades” pedagógicas, na educação infantil”. (GRAÇA; COSSON, 2009. p. 72)

De acordo com Petit (2009) somos seres feitos de narrativas, então é importante propor aos bebês alimentos culturais, contar-lhes histórias e ler para eles “começarem um dia a formular sua própria história, eles necessitam de literatura. Precisam também aprender a contar, e tal aprendizado se faz no encontro, na interação com um adulto que por sua vez, sente prazer na narração”. (p. 123). Nesse processo o ingresso na cultura escrita do livro literário ajudaria no desenvolvimento das capacidades linguísticas e psíquicas que são necessárias para criar e desenrolar a narrativa de uma história.

Como nos referimos em capítulos anteriores a escolarização da literatura infantil tende a se enviesar pelo caminho que Soares (2006) classifica como inadequado. Para a autora,

[...] as obrigações e a própria organização dos tempos escolares impedem a leitura de maior fôlego e mais intensa que o texto literário requer. No curto tempo de aula, só há espaço para a leitura de textos curtos e simples, os quais tendem a ser explorados com perguntas previamente preparadas que não contemplam a especificidade da leitura individual de cada aluno. (p. 72)

Nesse sentido, Walty (2006, p. 51) afirma que não seria da escola a responsabilidade de matar a literatura, mas sim “o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras”. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, culminaria na sua subordinação ao jugo escolar.

As práticas situadas para o letramento precisam ser consideradas como prioridades na escola se quisermos formar e desenvolver nossos cidadãos como leitores. O embate entre o currículo e o tempo das disciplinas na escola é essencial para a escolha dos processos de ensino-aprendizagem que a mesma adota.

No campo de pesquisa houve a tentativa por parte da direção de acrescentar uma aula para a leitura literária. Para Paulino (2005, s/p) a leitura se diz literária quando a “ação do leitor constitui predominante uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa”. A interação entre o texto literário e o leitor está na dimensão do imaginário, pois através da linguagem o leitor pode inventar outros mundos, pensamentos e emoções, indo além do meio de comunicação a linguagem passa a ser um objeto de admiração, um espaço da criatividade.

Paulino (2005) afirma que é preciso definir a literatura como uma arte específica da língua, pois a leitura literária é ensinada e aprendida na escola de forma que convive com outros gêneros textuais e diversos discursos e outros tipos de leitura como, a científica, filosófica e informativa.

A leitura literária que proporciona ao leitor a experiência estética requer liberdade. De acordo com Paulino (2005, p. s/n) este espaço de liberdade para o leitor é limitado apenas em respeito à leitura do outro, “que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma *leitura literária*”. Eis que não podemos ignorar a tendência da escola de ser homogeneizadora de comportamentos, por isso é preciso uma atenção especial por parte das professoras e diretoras.

A experiência estética provocada pela Literatura por meio da arte pressupõe fundamentalmente o contato direto e atento com o texto literário. Para Barbosa (2011) essa proximidade com o texto “deve levar em conta as especificidades do literário: a consideração da forma e não apenas do conteúdo é um exercício importante para a experiência da fruição estética”. (p. 147)

Walty (2006) ressalta que o sentido da escola de divulgação dos bens simbólicos e culturais que circulam fora dela, é de suma importância numa sociedade empobrecida de sensibilidade e humanidade como a que estamos vivendo. A literatura deve circular na escola, “pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente”. (p. 54). Pensar de modo sensível é considerar todas as perspectivas e contextos de uma questão antes de construir uma opinião ou reproduzir o modo de pensar de outrem.

A escola é por excelência a agência de letramento da sociedade. Para Kleiman (2007) é dentro da instituição educacional que devem ser criados espaços para que as crianças experimentem formas de participação nas práticas sociais letradas e também assumir os múltiplos letramentos da vida social como um dos objetivos do trabalho escolar, não somente das séries iniciais do ensino, mas em todos os ciclos.

Graça e Cossen (2009, p. 147) afirmam que a experiência literária se passa tanto no plano individual quanto no social, pois é no reconhecimento do outro e no movimento de construção e desconstrução do mundo. Nesse sentido a leitura literária contribui para compor e transformar “padrões culturais, comportamentos e identidades à medida que nos levam a viver as muitas possibilidades de experiência que só a liberdade de um mundo feito de palavras pode oferecer”.

Para Calvino (1995, p. 39), a literatura possui valores que somente ela por seus meios específicos pode dar ao homem, leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade. Portanto, “a literatura como função existencial pode bem representar a busca da leveza como reação ao peso do viver”. No que diz respeito à literatura enquanto representação da experiência humana, “nos permite entender quem somos e aonde chegamos” (CALVINO, 2004, p. 16)

O primeiro momento da criança na escola durante a Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental é de suma importância para construir uma relação íntima entre a criança leitora e o livro literário. Para continuidade, fortalecimento e ampliação dessa relação, é imprescindível que haja durante todo o percurso escolar uma “mediação docente que não reprema, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, também constitui um componente essencial do processo escolarizado de *leitura literária*.” (PAULINO. 2005, p. s/n)

Quando reivindicamos o direto à literatura, colocado por Cândido (2011) nos capítulos anteriores, num mundo e numa escola, de certa forma, cada vez mais pragmáticos implica certificar que aqueles professores que se dedicarão à formação do leitor literário tenham compreendido que a literatura é indispensável. Barbosa (2011, p. 153) afirma que

[...] haverá, no entanto, outros motivos para ler literatura na escola: conhecer parte de nosso patrimônio cultural e artístico, conhecer a história de nossa literatura, conhecer nossos grandes autores, refletir sobre um tempo histórico a partir de suas manifestações artísticas e literárias... Alguns deles mais, outros menos justificáveis, dependendo de “com quem” o professor lê literatura ou “para quê/quem” prepara suas aulas. Os “desvios” operados pelo processo de escolarização devem ser, no entanto, contornados - se acreditamos no valor da literatura - por práticas centradas no letramento literário, até mesmo para que o trabalho em torno dos “outros objetivos” da disciplina obtenha sucesso ou faça sentido.

No processo de letramento literário nos apropriamos de elementos das narrativas que lemos quando aprendemos com um personagem que há diversos modos de percorrer os caminhos e problemas da vida, um modo singular de construirmos sentidos por meio da linguagem literária que por sua vez é diferente dos outros usos da linguagem, sua singularidade vem da intensidade da palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona a literatura.

Para Graça e Cosson (2009) somos sujeitos constituídos pelo que vivemos cotidianamente nos diversos espaços sociais que participamos e também pelos textos que

atravessam culturalmente nossos corpos. A experiência da leitura literária, nesse sentido, “amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido”. (p. 69).

Cosson (2011, p. s/n) aponta algumas características fundamentais para que o processo do letramento literário seja efetivado na prática pedagógica. Em primeiro lugar está o contato direto do leitor com o livro. Em seguida, a construção de um espaço de compartilhamento das leituras realizadas pelos alunos. É preciso que o objetivo seja o da ampliação do repertório literário, uma vez que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, como também em livros de imagem, teatro, música e tantos outros suportes e meios. Enfim, o objetivo do letramento literário é atingido quando os docentes “oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário”.

Segundo Barbosa (2011, p. 163) a experiência literária se revela, dá indícios de que o leitor passou por uma experiência estética, nos comentários após as leituras. É possível que ao compartilharem suas impressões sobre os gêneros e a narrativa “aqueles que antes rotulavam os textos literários como “chatos” ou “difíceis” podem se tornar capazes de rever essa posição ao descobrirem as limitações dos leitores: os textos literários não se oferecem a leitores apressados”. Esse espaço de compartilhamento disponibilizado pelo professor acolhe a criança que por sua vez se sente segura para falar, se arriscar ao comentar algo que leu e como também suas emoções sobre o texto.

Nas observações das aulas notou-se que algumas dessas características nas práticas pedagógicas das professoras. O contato com o livro literário, o ato de pegar, de colocar alguns livros ao alcance da criança foram efetivamente realizados. Entretanto as condições proporcionadas pelos mediadores de leitura ainda incentivavam um leitor apressado que visava cumprir uma atividade, deixando em segundo plano o desfrute da leitura. Esse modo de propiciar a leitura literária desfavorece o desenvolvimento de uma prática de letramento literário que forme leitores para toda vida, como o compartilhar as leituras, propor atividades sistematizada e contínua que incentivem a criança a ler.

Para Barbosa (2011, p. 156) o papel central do professor é o de atuar como mediador do processo de aquisição de habilidades de leitura principalmente do texto literário. Dessa forma,

[...] Organizar o espaço da sala de aula, propor objetivos de leitura, fazer perguntas que facilitem o processo interpretativo etc. são formas de

atuar positivamente nesse processo. No entanto, muitas “atividades de interpretação de textos” configuram um tipo de mediação prejudicial à formação do leitor de literatura. Isso acontece, principalmente, quando as perguntas de mediação pressupõem uma leitura “autorizada” e sobrepõem essa leitura àquelas que nossos alunos nos oferecem a partir de seus conhecimentos e experiências ou mesmo de suas possibilidades de interação com os textos que lhes apresentamos.

A relação entre criança leitora e o livro literário era precária nas turmas do 1º, 3º e 4º anos. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras não incentivavam ou desenvolviam uma relação de intimidade e prazer entre a criança e o livro literário, focavam no desenvolvimento da leitura fluente, em adquirir o código linguístico, descolando o texto literário, fragmentando-o e de certa forma limitando a leitura para buscar respostas de questões ao invés de prezar por uma leitura interessada e cuidadosa. A leitura dos livros literários nessas turmas tinha papel secundário em relação às atividades em torno do texto e de gramática.

Para um trabalho efetivo que objetiva a formação de leitores de literatura é preciso práticas centradas no letramento literário para uma “formação escolar do leitor jovem de leituras “protagonizadas” pelos alunos”. (BARBOSA, 2011, p. 154). Essas leituras protagonizadas produzidas em sala de aula, explicita uma concepção de texto e leitura, entendidas como construções subjetivas. Essa leitura

[...] pressupõe um trabalho interpretativo intenso do leitor, que aciona conhecimentos de diversas naturezas: conhecimento de mundo, enciclopédico, conhecimentos sobre a linguagem, sobre os gêneros literários, e mesmo conhecimentos sobre a história da literatura. Estes últimos, a propósito, podem permitir “verticalizar” leituras, mas seu domínio não é condição essencial para ler um texto literário. (BARBOSA, 2011, p.154)

O domínio dos conhecimentos de diversas naturezas não é condição necessária para a leitura de um texto literário, entretanto permite a verticalização das leituras. Dessa forma, as práticas de letramento literário abrem caminhos e possibilidades para diversos tipos de leituras assim como diferentes tipos de leitores, que de forma livre permite que o leitor desenvolva sua autonomia de escolha.

As práticas pedagógicas realizadas pelas professoras do 2º e 5º anos se aproximam de uma proposta de letramento literário, ao priorizar o contato com o livro literário e o compartilhamento de suas leituras com os colegas, o incentivo à escrita de narrativas autorais foi uma das atividades feitas na turma do 5º ano, a contação de histórias que resgata as narrativas orais é também uma expressão estética da nossa cultura.

As iniciativas das duas professoras, do 2º e 5º anos, que apresentamos não estavam, diretamente, embasadas em teorias sobre o incentivo à leitura e à leitura literária, expressavam em grande parte um conjunto de experiências, como alunas que foram e docentes que eram, o que acreditavam ser educar uma criança e enquanto leitoras que afirmaram ser.

No caso dessa pesquisa, ser leitor de literatura se mostrou essencial para o professor mediador entre o livro e a criança leitora para que possa auxiliar seus alunos nos momentos de leitura literária, pois somente um leitor sabe como convidar outra pessoa para conhecer esse mundo das palavras. Penac (1993, p. 115) afirma que o professor ao ajudar o aluno em uma leitura não é “mais do que uma casamenteira. Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés”.

O exercício de ler livros literários pode ser iniciado, assim como qualquer outra habilidade, mesmo depois de adultos. Em seu papel de educador, responsável pelo ensino e a aprendizagem de seus alunos, o professor que pretende iniciar crianças na leitura precisa conhecer sua própria maneira de ler literatura, tornar-se leitor, descobrir, desfrutar e compartilhar dos direitos que todo leitor possui.

Para Penac (1993, p. 139) há dez direitos imprescindíveis do leitor, seja ele fluente ou iniciante:

1. O direito de não ler.
2. O direito de pular páginas.
3. O direito de não terminar um livro.
4. O direito de reler.
5. O direito de ler qualquer coisa.
6. O direito ao bovarismo. (doença textualmente transmissível)
7. O direito de ler em qualquer lugar.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
9. O direito de ler em voz alta.
10. O direito de calar.

Esses direitos, que possuem os mesmos números dos famosos Dez Mandamentos de Deus, não fazem alusão a eles. Servem como uma lista de autorizações que nós leitores experientes proporcionamos a nós mesmos e que são negados aos novos leitores.

O sexto mandamento é particularmente interessante. Segundo Pennac (1993, p. 157) o “bovarismo” é uma satisfação, uma explosão de sensações ocasionadas quando

um outro leitor fala, como em uma propaganda literária, sobre um livro, “a imaginação infla, os jorra, a identificação opera em todas as direções e o cérebro troca (momentaneamente) os balões do cotidiano pelas lanternas do romanesco.” O bovarismo é a partilha de leituras, das impressões e emoções que subtraímos, é também não esquecer das nossas primeiras experiências como leitor e “nos emocionar com aquilo que fomos, rindo daquilo que nos emocionava. Os meninos e as meninas que partilham nossa vida ganham aí, certamente, em respeito e em ternura.” (PENNAC, 1993, p. 158)

São direitos que desconstroem a aura de livro e de leitura literária pragmática que ainda existem no conceito dos professores. Pular páginas, não terminar um livro, ler uma frase aqui e outra lá e inadmissível às crianças, que por sua vez se veem aprisionadas a uma forma de ler, sem voz para dizer se gostam ou não, se podem trocar de livro ou não. Pennac (1993, p. 156) afirma que uma das maiores alegrias que um Pedagogo pode ter com toda e qualquer leitura autorizada é o de “ver um aluno bater sozinho à porta da fábrica Best-seller para subir e respirar na casa do amigo Balzac.” Como um andaime em que, a cada leitura possibilita ao leitor lapidar seu gosto literário.

O autor não impõe nada ao leitor, existe a liberdade para fechar um livro e abrir outro; não há como saber fielmente o que o autor quis dizer; ele apenas escreveu e nós interpretamos de diversas formas de acordo com nossa visão de mundo. A liberdade é um dos princípios para criar uma relação afetiva e próxima entre literatura e leitor.

CAPÍTULO III

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, ARTE E ESCOLA

“A arte não só é necessária e tem sido necessária, mas continuará sendo sempre necessária.”

Ernst Fischer

“... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

Manoel de Barros

3.1 – A importância da experiência estética com a literatura para crianças

É importante estabelecer alguns parâmetros estéticos antes de prosseguirmos na discussão sobre potencialidade de obras literárias para uma educação humana, a fim de analisar os livros encontrados no campo de pesquisa.

Escrever sobre estética é optar por seguir um caminho difícil, devido a multiplicidade de sentidos desse termo. Esse desafio torna-se árduo, ao considerarmos os limites da pesquisadora em formação e o tempo de trabalho instituído para realizar o mestrado. Por isso, ressaltamos que não há intenção de propor saídas para este impasse, mas refletir sobre alternativas viáveis. Talvez este texto consiga mostrar o roteiro do percurso trilhado partir de experiências significativas e, por isso, seja possível apontar para uma pista que nos leve a outros caminhos que ainda não haja condições de alcançar nesse momento.

Para pensarmos sobre o termo estética convocamos a definição de Abbagnano (1998). O autor afirma que o termo estética designa a ciência filosófica da arte e do belo e foi introduzido por Baumgarten, no século XVIII, assumindo a estética propriamente como "doutrina do conhecimento sensível".

Todavia o termo é precedente a Baumgarten, possui origem grega *aisthetique*, que vem do verbo *aisthesis* e relaciona-se ao conhecimento sensível. Pontes (2013) afirma que *aisthesis* não se referia somente ao campo da arte, mas era a doutrina do sensível como um todo, ao ponto que a poética era a doutrina da arte. Por esta distinção encontram-se separadas duas tendências teóricas distintas a teoria do belo, princípios morais, da verdade e do bem, e a teoria da arte, a experiência sensível da produção e apreciação.

Para Kant, no século XVIII, a estética é a doutrina do sentido. As formas de sentir e de pensar e a sensibilidade estão a priori do conhecimento sensível. A sensibilidade (espaço e tempo) e o entendimento (formas de pensar) são constituidores do processo de conhecimento. O substantivo estética faz alusão a arte e ao belo. Esse filósofo estabeleceu a identidade entre o artístico e o belo, “a natureza é bela quando tem a aparência da arte”; ao passo que a “arte só pode ser chamada de bela quando nós, quanto conscientes do que é arte, a consideramos como natureza.” (ABBAGNADO, 1998. p. 367)

Para Sócrates, no século VI, a beleza de algo estava intrinsecamente ligada a sua utilidade prática, assim o estético e o útil permaneciam separados por uma barreira intransponível, o da funcionalidade, um jarro de flores só é belo se cumprir sua finalidade, mesmo sem qualquer adorno será belo. Em Kant, a beleza só é percebida quando ela é percebida sem seu fim, assim a utilidade não possui valor estético, um objeto só será belo se for inútil.

Para Pontes (2013), Kant insere a sensibilidade e a inteligibilidade como parte do processo de conhecer, considerando o homem capaz de emitir juízos sobre a experiência. Contudo, na experiência estética, esse filósofo comprehende que deve haver uma separação entre corpo e espírito enfatizando o subjetivo na apreciação estética.

Na antiguidade, a teoria da arte era nomeada de poética, ou seja, um tipo de arte produzida pelo homem. Novamente, o conceito de belo não se incluía na poética, pois não era considerado objeto produzível. Platão considera que o belo é a manifestação das ideias, dos valores, enquanto que a arte “é a imitação das coisas sensíveis ou dos acontecimentos que se desenrolam no mundo sensível, constituindo, antes, a recusa de ultrapassar a aparência sensível em direção à realidade e aos valores.” (ABBAGNANO, 1998, p. 367). Logo um produto só seria considerado arte ao imitar e expressar as coisas do mundo sensível.

A arte passou a ser incluída na esfera da sensibilidade por uma tese de Platão, que aprisionou a arte na esfera do sensível e a caracterizava pela recusa de sair dessa esfera com o uso do cálculo e da medida. Contudo, a noção de arte como sensibilidade não

aparecia, no século XVIII, como diminuição, mas como a perfeição da sensibilidade, pois a estética não era concebida como prisioneira do sensível, como proposto por Platão, mas como teoria do conhecimento sensível. Para Reicher (2009) esta concepção da estética é importante, uma vez que quase todas as vivências ou experiências estéticas não seriam possíveis sem a percepção sensitiva.

A autora ressalta que nem toda experiência estética é necessariamente sensitiva, o objeto pode possuir qualidades estéticas que não podem ser percebidas pelos sentidos. O objeto é apreendido em seu sentido amplo. Para Reicher (2009) objeto é tudo sobre o que podemos refletir; uma conversa, a leitura de um livro literatura, uma coisa.

Abbagnano (1998, p. 168) afirma que em estudos contemporâneos os filósofos, pesquisadores e estudiosos compreendem o termo poética como o conjunto de reflexões que um artista faz sobre sua própria atividade ou sobre a arte em geral, desde de que o uso dessa palavra, não pretenda fazer alusão “a uma forma de Estética menor, debilitada ou provisória [...]”.

Na história da estética há uma grande variedade de definições da arte e do belo e cada uma delas tem a pretensão de expressar a essência da arte. Segundo Abbagnano (1998) a tendência do pensamento hoje é a de que a maioria dessas definições são pontos de vista para um problema em específico,

[...] por isso, as teorias Estéticas só podem ser apresentadas com referência aos problemas fundamentais cuja solução constituem (ou pretendem constituir), sendo necessário, preliminarmente, expor tais problemas para poder apontar, a propósito de cada um, as soluções mais importantes que já foram ou estão sendo propostas. Ora, os problemas fundamentais em torno dos quais podem ser agrupados todos os problemas discutidos no domínio da Estética, permitindo orientar-se em meio à variedade de tendências dessa ciência, são três: 1 A relação entre a arte e a natureza; 2 a relação entre a arte e o homem; 3 e a função da arte. Muitas definições de arte são determinações da relação entre a arte e a natureza (ou, em geral, a realidade). Como se pode entender a arte como algo dependente da natureza, independente dela ou condicionada por ela, é possível distinguir três diferentes concepções de arte, sob esta perspectiva: a) arte como imitação-, b) arte como criação, c) arte como construção. (ABBAGNANO, 1998, p. 168)

Podemos compreender as teorias Estéticas em dois grupos fundamentais: os que consideram a arte como educação, e os que a concebem como expressão. Para o primeiro, a arte é instrumental e para o segundo, a arte é considerada final. Segundo o autor, o conceito da arte como educação, que se constitui pelo caráter catártico da arte, tem como ênfase sua instrumentalidade educativa e não teve inovações desde a Idade Média. No

ponto de vista tradicionalista a arte é considerada um instrumento para o aperfeiçoamento moral do homem.

[...] Do ponto de vista filosófico essa tese, própria das doutrinas estéticas inspiradas na ideologia comunista, não é mais absurda que as doutrinas tradicionais que estabelecem como tarefa da arte a educação moral ou cognoscitiva. É verdade que a política tem exigências mais mutáveis e mais arbitrárias que a moral ou o conhecimento: desse modo, o engajamento político apresenta o risco de limitar de modo muito mais drástico que o engajamento moral ou cognoscitivo as direções em que podem ser realizadas ou desenvolvidas as experiências artísticas e, portanto, bloquear antecipadamente experiências que poderiam mostrar-se fecundas. Mas a autonomia, ou seja, o caráter final e não instrumental da arte, tampouco é garantida pela doutrina que vê na arte um engajamento cognoscitivo ou moral. (ABBAGNANO, 1998, p. 374)

Abbagnano (1998) se refere a um segundo grupo de pensadores que entendem a arte como expressão, a arte é concebida em uma forma final das vivências, das atividades, das atitudes humanas, como característica da atitude expressiva é apresentar com fim aquilo que para outras atitudes vale como meio para, “também se diz que a expressão é clara e transporta para outro plano o mundo comum da vida: as emoções, as necessidades e também as ideias ou os conceitos que dirigem a existência humana, assim a arte não é natureza, mas o retorno à natureza.” (p. 374) Um retorno a si por com outros olhos e que oferecem a quem olha uma visão ímpar, despertando olhares desatentos sobre detalhes que deixamos passar no cotidiano apressado.

Abbagnano (1998, p. 374) afirma que a definição do caráter expressivo da arte é a fórmula da arte pela arte:

[...] O caráter expressivo da arte também significa que as possibilidades de ver, contemplar e fruir que a arte realiza, as novas aberturas para o mundo que ela revela, quando expressas na obra, estão à disposição de qualquer um que tenha condições de entender a obra. A expressão é, por natureza, sua comunicação. A capacidade de julgar as obras de arte de certo estilo chama-se gosto, e o gosto tende a difundir-se e a tornar-se uniforme em determinados períodos ou em determinados grupos de indivíduos. Mas, sem dúvida, as possibilidades comunicativas de uma obra de arte bem realizada são praticamente ilimitadas e também relativamente independentes do gosto dominante. Isso significa que nem todos verão a mesma coisa numa obra de arte, ou que nem todos vão fruir-la do mesmo modo. As respostas individuais diante dela podem ser inumeráveis e apresentar ou não uniformidade de gostos. Mas o importante não é essa uniformidade, mas a possibilidade que se abre a novas interpretações, a novos modos de fruir a obra. Aqueles que fruem uma mesma obra de arte (p. ex., os ouvintes de Beethoven) não são como os membros de uma seita ou os adeptos de uma mesma crença. Constituem, todavia, uma comunidade vinculada por um interesse comum e aberta no tempo e no espaço.

A estética vai além da teoria da arte, sua amplitude decorre do fato de podermos experimentar vivências estéticas vendo obras de arte, como vendo outro objeto ou um acontecimento em nossas vidas. Pontes (2013) afirma que a teoria do belo coincide, apenas em alguns aspectos, com a teoria da arte, pois o feio é a intenção do artista. Assim como a beleza pode nos tocar esteticamente existem outras qualidades dos objetos que podem proporcionar essa experiência.

As reflexões de Hegel, no século XIX, influenciaram a construção de uma concepção de estética com vínculos na realidade concreta. Segundo Pontes (2013) Hegel rompe com a concepção de Kant ao enfatizar o belo artístico em detrimento do belo natural, concebendo a obra de arte e a obra histórica como uma criação do espírito. Para Hegel a obra de arte não é imitação do belo da natureza, como Kant afirmou, mas uma manifestação do espírito, impregnada de influências históricas.

Por sua vez, Vásquez (1999, p. 47) define a estética sob três conceitos fundamentais o do estético, o do artístico e o do estético não-artístico. Ele comprehende a Estética como uma ciência “da apropriação da realidade, vinculada a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre”, desse modo avança em relação à compreensão de estética baseada nos filósofos Kant e Sócrates.

Segundo o autor, “a arte não só não é inútil, mas sim útil para elevar e enriquecer o ser humano” (VASQUEZ, 1999, p. 165). O estético é útil quando a relação entre sujeito e objeto satisfaz as necessidades profundamente humanas, de se comunicar, de se expressar, de criar e principalmente da “desautomatização da vida rotineira”, esta última se mostra ainda mais presente na vida moderna.

Schiller é um dos representantes dentre os pensadores que inserem novas referências para as reflexões sobre os temas estética e experiência estética. Para Schiller (2002) a arte deveria, prioritariamente, servir à formação humana viabilizando a construção de uma vida harmoniosa, livre e de acordo com a natureza e com a virtude. Ele refere-se à estética como o todo humano que se expressa pelo impulso lúdico e contrapõe-se aos pressupostos da estética kantiana, que enfatiza uma arte idealista.

John Dewey, um pensador da primeira metade do século XX, entende que ações como agir e sofrer e a experiência de apreciar e de produzir a arte são processos interligados, tanto para o artista quanto para o receptor da obra de arte. Tanto o corpo quanto o espírito, antes separados em Kant, são parte do mesmo processo de conhecimento do mundo para Dewey.

Segundo Pontes (2013) Dewey, Merleau-Ponty e Greimas foram autores relevantes do século XX com relação ao desenvolvimento do conceito de estética e de experiência estética, pois se opuseram a concepção idealista ao considerar as relações estabelecidas entre o sujeito e seu contato significativo com o mundo.

São nas relações que estabelecemos com o mundo e com os outros que vivenciamos experiências. Mesmo que despercebidas e tímidas as experiências que nos acontecem têm a potência de transformar nossas mobilizações internas e consecutivamente os modos de agir, pensar e sentir. Não nos remeteremos a questão do ser humano ser influenciável, a experiência envolve um movimento de aderir, de compreender, de empatia, de troca, de apreender, de autonomia do sujeito que não sai ileso de uma verdadeira experiência.

De acordo com Larrosa (2004, p. 161-162) a palavra experiência

[...] vem do latim *experiri*, provar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percurso, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *pera*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. A palavra experiência tem o *ex* do exterior, do estrangeiro, do exílio, do estranho e também o *ex* da existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente *existe* de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährdem*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão da travessia do perigo.

Acrescenta que a palavra experiência possui significados aproximados em outras línguas. Em espanhol experiência é o “o que nos passa”,

[...] em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede”, ou “quello che na accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. (LARROSA, 2004, p. 153)

Larrosa (2004, p.154) afirma que a experiência “é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mais o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca.” Em nosso cotidiano vemos, ouvimos um turbilhão de coisas que acontecem ao mesmo tempo, contudo, não as percebemos de

modo que possamos refletir sobre o que estamos sentindo. Para o autor, desde a história da humanidade nunca tivemos tantos estímulos quanto o homem moderno, em contraponto, nunca a experiência foi tão rara.

O saber adquirido pela informação é diferente do saber da experiência justamente pelo aspecto da imersão em determinado assunto. A experiência requer de elementos além da superficialidade da informação que adquirimos facilmente por meio das redes sociais, jornais, telejornais ou *whatsapp*.

Larrosa (2004) lista quatro razões pelas quais a experiência é cada vez mais rara. O excesso de informação, que citamos anteriormente, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Para o autor, exacerbão de informação que adquirimos todos os dias e a necessidade de opinar sobre ela converteu-se em um imperativo. Essa obsessão em dar opiniões cancela “nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado dos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência.” (p. 155-156)

A terceira razão é a falta de tempo, a quantidade de afazeres que executamos todos os dias como ir ao mercado, reuniões de trabalho, aulas na faculdade, até mesmo as crianças cada vez mais cedo entram nessa rotina, além do horário que passam na escola ainda fazem aulas de natação, inglês, balé, judô, música entre outras atividades. Ambos adulto e criança são absorvidos pela velocidade com que as coisas acontecem em suas vidas, concebendo esses acontecimentos como vivências instantâneas, pontuais e desconectadas. Larrosa (2004) afirma que,

[...] o sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. [...] Por isso, a velocidade e o que ela acarreta, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (p. 157)

O excesso de trabalho é outra razão, numa sociedade em que é preciso cada vez mais horas de trabalho para conseguir sustentar um padrão de vida com dignidade possuindo o essencial para suprir as necessidades básicas. De acordo com Larrosa (2004) além da permanente agitação do sujeito que necessita estar informado e para opinar, é um ser que trabalha e que,

[...] pretende conformar o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber seu poder e sua vontade. [...] E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre ativos, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar nada nos passa. (p. 159)

O modo de vida que adotamos de modo consciente ou inconscientemente, nos impede de perceber os simples momentos que vivemos, vistos com mestria pelo poeta Manoel de Barros. Quantas vezes o rosto, a roupa ou os gestos de pessoas que amamos e convivemos passam despercebidas no dia a dia, ou nos esquecemos de como é conversar olhando nos olhos do outro. Levados pelo automatismo, monotonia e fugacidade das coisas, desaprendemos a sentir e organizar essas sensações dentro de nós. O saber pela experiência, a experiência estética pode ser um elemento essencial de como nos reeducar e educar as crianças de forma que se tornem humanos no sentido integral da formação de um sujeito.

Para este diálogo buscamos, dentre diversos pensadores sobre a experiência estética, as reflexões de John Dewey (1859-1952) como possibilidade para o diálogo em questão. Cabe ressaltar que o posicionamento pragmático, objetivo e prático de Dewey ao abordar a temática não significa que esta esteja destituída de profundidade ou complexidade.

Anísio Teixeira (1973), um notável educador e intelectual brasileiro, publicou em primeira mão, a tradução dos escritos de Dewey, que reunidos em um livro foi chamado de Vida e educação. Nestes escritos, Dewey concebe a experiência como a interação entre o sujeito e as condições sociais de vida que o circundam. Assim a experiência possui um caráter prático e se articula com a vida cotidiana e com a cultura, não é

[...] portanto, alguma coisa que se oponha à natureza pela qual se experimente, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. (TEIXEIRA, 1973, p.14).

A experiência, forma de interação, funciona como organismo completo dentro de um ambiente cultural, econômico, social e natural, no qual a ação, o movimento gerado pela interação entre os dois elementos - situação e agente, objetos e indivíduos e objetos - objetiva o melhor funcionamento entre o plano da vida e o plano humano. Na busca por um equilíbrio entre agente e situação, permite-se a produção do conhecimento e por conseguinte a evolução intelectual e humana do sujeito. Para Dewey (2010a) esse movimento só é possível por meio da experiência.

A reflexão sobre a atividade humana abordada por Dewey permite pensar uma ligação entre pensamento e experiência. Neste sentido, o agente do conhecimento e o que foi conhecido constituem o processo de aprendizagem e, através da experiência, são alterados simultaneamente. Para Pontes (2013, p. 109)

[...] Na experiência ocorrem alterações simultâneas entre o agente do conhecimento e o que foi conhecido, porque há modificações nas relações entre eles. Assim, agir e experimentar o conhecimento constitui o processo de aprendizagem e, nesse esforço, o sujeito passa por transformações. Transforma a si mesmo, o conhecimento e o meio em que atua.

Na perspectiva de Dewey a experiência e a educação se relacionam como em um organismo, interdependentes. Segundo Pontes (2013), a educação é a própria experiência em curso e seu resultado é a experiência que move o homem e o transforma.

O movimento do pensamento e da experiência é contínuo na vida do homem. Fischer (1976, p. 13) acrescenta que,

[...] o desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.

Se uma experiência é educativa, faz-se necessário, pensarmos em quais experiências o educador proporcionará aos alunos, uma vez que algumas experiências não são educativas, para Dewey (2010a, p. 27) “qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa”.

A experiência estética e a arte em si possuem o potencial de educar ao proporcionarem o diálogo consciente entre o sujeito e sua realidade. Perissé (2009, p. 37) acrescenta,

[...] a arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com a nossa consciência. Mais do que nos fazer reagir à melodia, à rima, à composição pictórica, às cenas do filme, esses estímulos que nos chegam pela arte criam um espaço de liberdade, de beleza, no qual nos sentimos convidados a agir criativamente. A arte educa, portanto, como desencadeadora de autoconhecimento e de amadurecimento pessoal.

Para esse autor a arte tem uma certa influência, ao mesmo tempo forte e sutil, que transforma nossa maneira de sentir e pensar, desencadeando diferentes modos de imaginar e agir no mundo. E afirma, “para o bem ou para o mal, não saímos incólumes de uma experiência estética verdadeira”. (p. 38) Assim a formação estética é o resultado das relações contínuas que estabelecemos com as obras de arte, sejam elas produtos das artes plástica, musical, teatral, de dança ou literária, que se dão em ambientes favoráveis ou não. A formação estética é a

[...] satisfação caprichosa do gosto, busca do que me agrada pura e simplesmente. É compreensão (e relativização) até mesmo dos motivos que me levam a não gostar de determinado autor, do trabalho de determinado artista. Compreender e saber o porquê dos desgostos é um modo concreto de definir, em sentido inverso, meus critérios de escolha. E, no âmbito didático, meus critérios de recomendação. (PERISSÉ, 2009, p. 47)

No âmbito didático, o objeto de estudo desse trabalho é a literatura para crianças e a formação humana. Uma experiência “deseducativa” com o livro literário pode prejudicar e interromper possíveis experiências futuras de leitura literária as quais um aluno possa vir a ter ao longo de sua trajetória escolar ou fora dela. Esse é o desafio do educador, saber o movimento da experiência e perceber os hábitos e atitudes que elas geram e futuramente estão presentes no sujeito.

O significado de hábito que abordaremos, prosseguindo o diálogo com Dewey (2010a) difere do que as professoras da pesquisa consideram como hábito. Para elas o hábito é a frequente prática e incentivo da leitura literária e que dentro da família seria o ambiente inicial para que o hábito se instaurasse; a escola seria a continuidade desse processo. Por conseguinte, as crianças adquiririam o hábito da leitura que permaneceria para a vida. Ao contrário, Dewey (2010a) comprehende o hábito de modo amplo e móvel, afirma que

[...] a característica básica do hábito é a de que toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências. Assim entendido, o princípio do hábito se torna mais amplo do que a concepção comum de um hábito como o modo mais ou menos fixo de fazer coisas, embora essa concepção também esteja incluída como um de seus casos especiais. A concepção ampla de hábito envolve a formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida. A partir desse ponto de vista, o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão. (p. 35)

A experiência é uma força motriz capaz de incentivar a busca pelo crescimento nas experiências futuras, como uma moeda há a outra face. A experiência também pode estagnar esse crescimento independentemente do nível de desenvolvimento do aluno. Pontes (2013, p. 110) afirma que o educador é desafiado a perceber as nuances contextuais da criança em desenvolvimento e sua interação com os valores e as ideias existentes na cultura. É nessa experiência em que de fato acontece o processo educativo.

Segundo Teixeira (1973), na experiência a interação entre pensamento e ação promove uma ação refletida do sujeito provocado a solucionar problemas, gerando a aprendizagem, esse movimento não está somente dentro da escola, mas no mundo e na vida.

[...] Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não podem se separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. (TEIXEIRA, 1973, p. 16)

Para Dewey (2010b) há um distanciamento entre o produto da arte e a experiência que o originou, as condições humanas em que foi criado e as modificações que ele gera na experiência da vida real do sujeito. O autor afirma:

[...] para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e os ouvidos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer do olhar e ouvir: as visões que cativam a multidão, caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra. As origens da arte na experiência humana serão apreendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores; por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente a casa; por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardojantes e as brasas que se desfazem. Essas pessoas, se lhes perguntassem a razão de seus atos, sem dúvida forneceriam respostas sensatas. O homem que remexe os pedaços de lenha em brasa diria que o faz para melhorar o fogo; mas não deixa de ficar fascinado com o drama colorido da mudança encenada diante de seus olhos e de participar dele na imaginação. Ele não se mantém como um espectador frio. (DEWEY, 2010b, p. 62).

Dewey coloca em questão a possibilidade de uma experiência estética nas experiências brutas que ocorrem ao longo do curso da vida. Pontes (2013) ressalta que um dos indícios dos aspectos estéticos das experiências como também as experiências estéticas, é a condição de continuidade, uma experiência incompleta não é considerada estética.

Nesse aspecto, Dewey (2010b, p. 110) enfatiza que a experiência é singular quando completa o percurso do início até a sua consumação, “então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências”. Desse modo, cada experiência é um todo, o que não exclui seu caráter individualizador. Em uma experiência as partes de um todo ganham distinção que ao final fundem-se em uma unidade com qualidade que perpassa toda a experiência, pois

[...] a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro. (2010b. p. 110)

Para Dewey (2010b), a experiência intelectual consiste em sinais ou símbolos, enquanto que as experiências estéticas, o autor as remete, como um exemplo, as belas artes que consistem em materiais, em qualidades sensíveis. Logo a experiência intelectual requer a aprovação estética para sua consumação.

Segundo o autor, o inimigo do estético para sua consumação é a monotonia, a desatenção e a submissão e não o prático ou o intelectual. Esses podem impedir a experiência de seguir o seu fluxo e chegar a uma consumação, impossibilitando que se venha a ter a qualidade estética por consequência uma completude e unidade como emocional. A emoção é a ligação mental que possibilita os relacionamentos entre objetos e acontecimentos em movimento. Para Dewey (2010b. p. 120),

[...] coisas físicas, vindas dos confins da Terra, são fisicamente transportadas levadas a agir e reagirumas sobre as outras, na construção de um novo objeto. O milagre da mente é que algo parecido ocorre em uma experiência sem transporte nem montagem físico. A emoção é uma força motriz e consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualidade e materiais extremamente disparese dessemelhantes. Com isso proporciona a unidade entre as partes variadas da experiência.

Essas relações possibilitadas pela emoção podem transformar o curso de uma experiência e diminuir, ou até extinguir, sua previsibilidade, uma vez que os aspectos emocionais podem reordenar o caminho iniciado pela experiência.

Segundo Dewey (2010b, p. 121) a interação, o elemento fundamental para a produção de significados na experiência, tem a natureza e importância que “só podem expressar-se pela arte, porque há uma unidade de experiência que só pode ser expressa como experiência”. A interação, a imprevisibilidade e também a incerteza são variáveis que compõem a experiência descrita por Dewey, mas que só podem ser vistas no momento em que ocorre a experiência.

Para Pontes (2013) mesmo com significados diversos, há nas experiências um padrão comum que resulta da interação entre o homem e o mundo, que seria o encontro entre o eu e o objeto. Nas palavras de Dewey (2010b, p. 122), essa interação “constitui a experiência total vivenciada, e o encerramento que a conclui é a instituição de uma harmonia sentida”.

As diferentes maneiras de perceber a relação sujeito e objeto, são limitantes à experiência. De acordo com Dewey (2010b, p. 125), a experiência não é isenta de interferências entre o eu e o mundo, além das particularidades dos modos de perceber e fazer dos sujeitos, ela sofre pelo excesso de fazer ou o excesso de receptividade. O equilíbrio é necessário entre o agir e o receber na experiência para que haja um contato significativo com a realidade em que se vive. Essa relação, agir e sofrer, é um trabalho da inteligência “pensar efetivamente, em termos das relações entre qualidades, é uma exigência tão severa ao pensamento quanto pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos”.

Para López-Quintas (2016) as relações construídas pelo homem são inúmeras e de diversas ordens e realidades como a família, o colégio, a cidade, a tradição, as obras culturais, o trabalho, entre outros. Esses vínculos influenciam as experiências que por sua vez, contribuem para a formação da personalidade de uma pessoa. Esse jogo entre a relação do homem com o objeto se faz em diversas realidades, as quais o autor nomeou de âmbitos. Os âmbitos mesmo delimitados como um objeto - por exemplo, um livro, físico - é limitado por sua matéria, pode deteriorar-se ao ser submetido ao manuseio e ao tempo. Mas, enquanto texto literário pode abrir-nos inúmeros horizontes de vida, porque expressa sentimentos, impulsiona a imaginação, emana conhecimentos, é uma fonte de possibilidades e origem de iniciativas, constituindo-se em um âmbito de realidade.

Segundo López-Quintas (2016), as realidades vividas não são objetos, são fontes de possibilidades para atuar de maneiras criativas. Quando as ignoramos e as rebaixamos considerando-as com objetos, nos fechamos e anulamos toda a possibilidade de experiência.

É pensando na unidade de integração e equilíbrio da experiência que Dewey concebe o estético como algo que não está fora da experiência, mas que faz parte do desenvolvimento da experiência para ela seja completa. Segundo Pontes (2013), o artístico como ato de produção e o estético, enquanto ato de percepção e fazer, instalam como dimensões indissociáveis do ato criativo.

Dewey entende por estético a relação da experiência como apreciação, percepção e deleite e, por artístico, o processo de fazer ou criar. Contudo, estes conceitos são indissociáveis, embora sejam de naturezas diferentes. Conceber esses termos de modo separado é assumir uma divisão entre produtor e consumidor, agir e sofrer a experiência. No campo da arte, a experiência de criação depende do estético e do artístico para se consumar enquanto tal, pois se a percepção do artístico “não for também de natureza

estética, será um reconhecimento monótono e frio do que foi produzido, usado como estímulo para o passo seguinte, em um processo essencialmente mecânico.” (DEWEY, 2010b, p. 127)

Para Duarte Junior (2010, p. 98), a percepção estética e a percepção prática são duas maneiras distintas de ver o mundo. “Enquanto a primeira busca a função – vale dizer, a utilidade – dos objetos, a segunda se compraz com suas formas e maneiras de aparecer, isto é, com os prazeres sensíveis e emoções que nos despertam.” Nenhum destes modos de ver precisa prevalecer sobre o outro, ambos são importantes, contudo na situação atual da sociedade com apreensão pragmática do mundo, ignoram-se a contrapartida da visão estética. Para o autor,

[...] o olhar que interessa ao nosso moderno sistema industrial, segundo confirmado e treinado com exaustão nas escolas e situações cotidianas, parece ser mesmo aquele orientado exclusivamente por intentos práticos e lucrativos. De onde decorre nossa intenção para com aspectos esteticamente significativos de nosso entorno diário, seja o lixo acumulado, seja a floração de um ipê amarelo no inverno. (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 99)

A percepção estética e técnica com a qual somos treinados orienta nosso olhar sobre as experiências que nos ocorrem. Neste rio o artista é aquele quem nada corrente e usa a arte para se expressar e tem a capacidade de transmutar um objeto, seja ele um quadro em branco, um pedaço de argila ou mármore, uma imagem ou notas musicais em arte, uma união entre a produção artística e a recepção do produto. Ao expectador cabe a interpretação, se entregar à experiência de ver um quadro, assistir a uma peça teatral ou uma orquestra, esse olhar de deleite também tem de ser desenvolvido nas pessoas para que possam nadar contra a corrente.

O artista, por sua vez, exprime somente a experiência daquilo que seu tempo e suas condições sociais podem lhe oferecer. Dessa forma, para Fischer (1976, p. 57) a arte é um meio individual, subjetivo, de retorno ao coletivo, trabalhando em favor da sociedade. Assim,

[...] a experiência do artista precisa apreender as novas relações sociais de maneira a fazer que outros também venham a tomar consciência delas. [...] Esse processo, todavia, nunca é um retorno à primitiva coletividade do passado; ao contrário, representa um impulso na direção de uma nova comunidade cheia de diferenças e tensões, na qual a voz individual não se perde numa vasta unissonância.

Acerca dessa relação entre produção artística e recepção, Dewey (2010b, p. 129) acrescenta,

[...] suponhamos, à guisa de ilustração, que um objeto finalmente elaborado, cuja textura e proporção sejam sumamente agradáveis à percepção, seja tido como obra de um povo primitivo. Depois, descobrem-se provas que revelam tratar-se de um produto natural acidental. Como coisa externa, ele continua a ser exatamente o que era antes. Mas deixa prontamente de ser uma obra de arte e se transforma em uma ‘curiosidade’ natural. Passa a ter lugar em um museu de história natural, e não em um museu de arte. E o extraordinário é que a diferença assim produzida não é apenas de classificação intelectual. Cria-se uma diferença na percepção apreciativa, e de maneira direta.

Compreende-se que o processo da arte como produção artística está relacionado com o estético na percepção. Para o autor a atuação dos sentidos, visão, tato, olfato e paladar, produzem sentido e se tornam estéticos ao classificar o que é percebido, assim “a mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante todo o tempo” (DEWEY, 2010b, p. 131).

Sobre essa dimensão ampla do saber Duarte Junior (2010, p. 127) ressalta a importância de uma diferenciação entre o inteligível, o conhecer, e o sensível, o saber.

[...] O inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da química, por exemplo; o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão, o passe preciso de um jogador de futebol que coloca, com os pés, a bola no peito de um companheiro a trinta metros de distância, ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com ase nas informações odoríferas captadas pelo nosso olfato. Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente. Neste sentido manifesta-se o parentesco consanguíneo do saber com o sabor: saber implica em saborear alimentos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja, trazê-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte).

Vivemos na contemporaneidade um modo de pensamento fragmentado que somente a arte pode oferecer uma forma de integralidade, uma unidade. Para Fischer (1976, p. 57),

[...] a arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não a suportá-la como a transformá-la aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitalar para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social.

Segundo Dewey (2010b) os sentidos, visão, tato, olfato, audição e paladar, também foram fragmentados, do mesmo modo se deu com as formas de vida em suas representações institucionais, econômicas e jurídicas, valorizando os que se subordinam ao intelecto e desprezando os que se distanciam da razão, os sensíveis. De um modo geral, usamos os sentidos de forma mecânica e inconsciente. Todavia, nesse contexto imediatista que vivemos o uso dos sentidos pode recuperar o seu valor originário ao envolver e transpassar por todas as coisas do mundo, impulsionando o homem a experimentá-las, apontado os seus significados por meio da valorização da experiência estética.

Segundo Larrosa (2008, p. 186-187),

[...] a experiência não é outra coisa que nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. Portanto, a experiência é esse modo de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho aos quais me referi. O desenho de realidade não é muito diferente do desejo de experiência. Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivante ou crítico, ou pelas regras da intencionalidade técnica ou prática. [...] O real da experiência supõe uma dimensão de estranheza, de exterioridade, de alteridade. Por isso, o desejo de realidade é também um desejo de alteridade. Mas de uma alteridade que não tenha sido anteriormente capturada pelas regras da razão identificante e identificadora. Uma alteridade que se mantenha como tal, sem identificar, em sua dimensão de surpresa.

O real não pode se remeter a uma lógica de tempo que direciona ao que já existe. Não há padrões, a realidade foge do determinismo, nenhum dia é igual ao outro, por isso a experiência também é única e não se repete, mesmo que possa, de alguma forma, reproduzir as condições e o objeto da experiência o sujeito já não será o mesmo. Já dizia Heráclito de Éfeso “Tu não podes tomar banho duas vezes no mesmo rio, pois aquelas águas já terão passado e também tu já não serás mais o mesmo”. Larrosa (2004, p. 189) afirma que,

[...] o real escapa ao princípio de razão suficiente, aquele que diz *nihil est sine ratione*, que nada existe sem razão, a esse princípio que quer que tudo tenha uma determinação, uma lógica, uma explicação dada ou possível, uma razão de ser, uma meta, um objetivo, uma finalidade. O real é gratuito ou absurdo, resiste à inteligibilidade. Por isso, a vontade de inteligibilidade, a vontade de explicação, também nos separam do real, também o desrealizam, também o desperdiçam, no sentido de que nos dão o real como algo racional. Daí que o desejo de realidade seja também um desejo de surpresa, entender surpresa como o modo de existência de tudo aquilo que é inexplicável, que não tem razão de ser.

Para Larrosa (2004, p. 189) não é a razão objetiva, nem a razão instrumental ou a razão explicadora que validam a intensidade e surpresa do real. E ressalta que o caminho a ser explorado é ainda maior, para compreendermos todas as formas das relações que estabelecemos com o mundo, com os outros e com nós mesmos, que possam fazer jus “ao acontecimento, à presença, à proximidade, à afirmação, à surpresa”.

De acordo com Pontes (2013) a dimensão estética da experiência, tanto na arte quanto nas experiências rotineiras, possibilita uma união do processo da experiência com a finitude. É essa dimensão estética da experiência que define a experiência como educativa.

O conceito de estético abordado por Dewey abrange um campo maior que o da estética na arte, pois nos remete também a dimensão estética do cotidiano, ao considerar o sujeito da experiência estética e sua relação com o mundo mobilizando-se organicamente para produção de sentidos, por meio da percepção. A percepção

[...] é um ato de saída de energia para receber, e não a retenção de energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos que mergulhar nela. Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividades de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos que reunir energia e coloca-la num tom receptivo para absorver (Dewey, 2010b, p. 136)

A reunião de energias, a disposição para a receptividade da experiência estética, se matizam na percepção estética que requer do espectador ou observador um aprendizado para conseguir produzir sentidos na interação com os produtos artísticos. Para Dewey (2010b, p. 137),

[...] todos sabem que é preciso aprendizado para enxergar através do microscópio ou um telescópio ou ver uma paisagem tal como o geólogo a vê. A ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós. O olho e o aparelho visual podem estar intactos, e o objeto pode estar fisicamente presente – a Catedral de Notre Dame ou o retrato de Hendrickje Stoffels pintado por Rembrant. Em sentido simples os objetos podem ser “vistos. Podem ser olhados e possivelmente reconhecidos, e ter os nomes corretos ligados a eles. Mas, por falta de uma interação contínua entre organismo total e os objetivos, estes não são percebidos, decerto esteticamente. [...] Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência.

Criar e recriar uma experiência demanda que o espectador ou observador tenha a percepção estética, para que possa experimentar relações semelhantes às que o produtor artístico vivenciou. O autor ressalta que tanto na criação do objeto pelo artista quanto na recriação de significados do observador ou espectador,

ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo, existe compreensão, na acepção literal desse termo – isto é, uma reunião de detalhes e particularidades fisicamente dispersos em um todo vivenciado. Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. (DEWEY, 2010b, p. 137)

A expressão acontece tanto no ato de construção como no resultado. Dewey (2010a) considera a expressão um ato que se inicia com uma impulsão, que é o movimento que mobiliza o organismo em todas as direções. O impulso é, para o autor, o estágio inicial de toda experiência completa em si:

[...] As impulsões constituem os primórdios da experiência completa por provirem da necessidade, de uma sede de uma demanda que pertencem ao organismo como um todo e que só podem ser saciadas pela instituição de relações claras (relações ativas, interações) com o meio. A epiderme é apenas de maneira mais superficial, a indicação de onde termina o organismo e começa o meio ambiente. Há coisas dentro do corpo que lhe são estranhas, e há coisas fora dele que lhe pertencem de jure, se não de facto – coisas, portanto, de que é preciso tomar posse para que a vida continue. Na escala inferior, o ar e o material que constitui o elemento são tais coisas; na superior, elas são as ferramentas quer se trate da pena no escritório ou da bigorna do ferreiro, dos utensílios e do mobiliário, da propriedade, dos amigos e das instituições – todas as formas de apoio e manutenção sem as quais a vida civilizada é impossível. A necessidade que se manifesta nas impulsões urgentes que pedem para chegar a uma conclusão, através daquilo que o meio – e somente ele – pode suprir, é um reconhecimento dinâmico dessa dependência do eu em relação ao que o cerca para atingir sua inteireza. (DEWEY, 2010b, p.145)

A impulsão move a interação do eu com o meio, o eu por sua vez, se depara com seus elementos internos e externos, podendo encontrar desafios. Como exemplificado por Dewey, precisamos dos alimentos para que nosso corpo funcione bem, estes também são elementos que posso utilizar no trabalho como cozinheiro, artista, nutricionista, degustador, esses materiais sustentam a vida em sociedade. Esses desafios incentivam o ser humano ao crescimento, na medida em que ele se desenvolve para resolver, criar ou controlar as oposições. Para Pontes (2013) é nesse movimento que a consciência da interação implícita da sua impulsão é construída e produz os sentidos para a experiência.

Dewey (2010b, p. 145) afirma que o processo se torna significativo ao conseguir o equilíbrio, entre os fatores favoráveis e os obstáculos. Assim,

[...] um ambiente que fosse ininterruptamente favorável à realização imediata de nossas impulsões, em toda parte, poria fim ao crescimento, tão certo quanto um meio sempre hostil seria irritante e destrutivo. Exortada o tempo todo em seu avanço, a impulsão seguiria seu curso sem pensar e ficar alheia a emoção. É que não teria de responder por si em termos das coisas com que deparasse e, por isso mesmo, elas não se

[...] transformariam em objetos significativos. Sua única maneira de se conscientizar de sua natureza e suas metas é através dos obstáculos superados e dos recursos empregados [...] Sem a resistência do meio, o eu também não se conscientizaria de si; não teria sentimentos ou interesses, medo ou esperança, desapontamento ou júbilo. A mera oposição que frustra por completo cria irritação e raiva. Mas, a resistência que invoca a reflexão gera curiosidade e empenho solícito, e, ao ser superada e utilizada resulta, numa alegria exultante.

A superação de obstáculos é essencial para o movimento de uma experiência completa. Para Pontes (2013) a junção de desafios novos com experiências passadas recria a impulsão atual e a resignificação das experiências já existentes no sujeito ao serem acionadas no enfrentamento de uma situação desafiadora. Assim, “essa dupla mudança converte uma atividade em um ato de expressão” (p. 119), existem também as expressões advindas das explosões passionais que podem ser consideradas como tal, pelo observador mesmo que quem age não considere como uma expressão.

Uma experiência é considerada completa quanto há uma relação entre a experiência atual e as experiências passadas em um movimento de reflexão. De acordo com Dewey (2010a), na teoria estética, se comete o equívoco de se considerar como expressão a vazão de impulsões comuns ou inatas. Ao contrário disso, a expressão se constitui das experiências que, por sua vez, tem seu conteúdo pensado, ordenado e incorporado as experiências passadas para dessa forma se tornar expressivo.

Deste modo, o ato expressivo depende até certo ponto, da habilidade do artista de captar os traços de seu tempo. Fischer (1976, p. 58) afirma que,

[...] numa sociedade em decadência, a arte, para ser verdadeira, precisa refletir também a decadência. Mas, a menos que ela queira ser infiel à sua função social, a arte precisa mostrar o mundo como passível de ser mudado. E ajudar a mudá-lo.

Para Dewey, a arte é uma condição para que o ato seja expressivo. O ato expressivo entendido como a transmutação consciente do ato impulsivo. Uma,

[...] atividade que era “natural” – espontânea e não intencional – se transforma, por ser exercida como um meio para atingir uma consequência conscientemente pretendida. Essa transformação marca todo ato artístico [...] Atos primitivamente espontâneos se convertem em meios que tornam a interação humana mais rica e gentil – do mesmo modo que o pintor transforma os pigmentos em meios para expressar uma experiência criativa. A dança e o esporte são atividades em que atos um dia praticados de maneira espontânea se separada se reúnem e passam de um material bruto e tosco em obras de arte expressiva. Somente quando o material é empregado como veículo é que existem expressão e arte. (DEWEY, 2010b, p. 150-151)

Segundo López-Quintáz (2016), as grandes obras literárias é um material que visto com a profundidade que possuem, podem lançar nosso olhar em direção à acontecimentos comuns da vida humana, como as relações amorosas, o papel da mulher na sociedade, guerras, morte, superação, política, piedade, história entre outros. As narrativas não são simples fatos, elas emocionam e despertam por meio de choque de realidades a reflexão de sua própria vivência.

Nesse sentido, a arte intensifica e amplia o nosso olhar para além do objetivo, do óbvio, mas em direção aos sentimentos que permanecem de alguma forma adormecidos dentro de cada um. Um artista como Dürer, em sua gravura “Mãos orantes” não teve a intensão de se limitar a reproduzir o traço de mãos humanas, ele expressa por meio delas o âmbito de súplica, que pode despertar nos expectadores diferentes referências quanto ao ato de suplicar e cada indivíduo não passará ileso por essa experiência.

Ainda que Dewey enfatize a necessidade da conscientização no processo de expressão, ele não desconsidera os impulsos espontâneos como veículos para atos expressivos, mas afirma que é preciso haver transformação desses materiais - naturais, inatos, primitivos, brutos, habituais - para que ocorra a expressão.

Duarte Junior (2010, p. 140) afirma que arte se coloca entre a experiência direta do real e a sua conceituação, pois

[...] faz-nos atentar para a especificidade de cada experiência frente a um objeto ou situação, ainda que eles possam ser classificados em categorias gerais de acordo com a linguagem, a filosofia ou a ciência. O objeto artístico é sempre uma concretização do conceito, o desvelamento de um caso particular e único que jaz subsumido na generalidade de uma ideia ou abstração. Assim, dentre todas as infinitas alegrias reais abarcadas pelo conceito “alegria”, Beethoven nos mostra uma, e somente uma, através do último movimento de sua Nona Sinfonia, o Hino à Alegria. Enquanto a arte se detém no único, o conhecimento intelectivo busca o genérico, o comum a todos; a cadeira de Van Gogh é aquela e apenas aquela, dentre as infinitas que o termo “cadeira” pretende representar.

Ressaltando a reflexão de Dewey, o sensível vem perdendo a credibilidade como um saber na modernidade, a qual afirma estar em um processo de crescente abstração. Para Duarte Junior (2010) a sociedade moderna, além dessa característica, se apoia no conceito, no conhecimento intelectivo, elevando-o à categoria de único saber digno. Nesse sentido, Paul Valéry (1998, p. 33) acrescenta que

[...] a maioria das pessoas vê com muito mais frequência com o intelecto do que com os olhos. Em vez de espaços coloridos, tomam conhecimento de conceitos. Uma forma cubica, esbranquiçada, mostrada em altura e vazada por reflexos de vidros é imediatamente

uma casa, para eles: a Casa! Ideia complexa, harmonização de qualidades abstratas. Se se deslocam, o movimento das fieiras de janelas, a translação das superfícies que desfigura continuamente as suas sensações, escapam-lhes – isso porque o conceito não muda. Percebem antes de conformidade com um léxico do que de acordo com suas retinas, aproximam tão mal os objetos, conhecem de maneira tão vaga os prazeres e os sofrimentos de ver que inventam os belos lugares. Ignoram o resto. Mas aí deleitam-se com um conceito que pulula de palavras.

O ato de expressão na arte se dá nas relações de continuidade, uma construção que não é espontânea ou instantânea, mas atemporal. Assim o ato de expressão não está separado do objeto e este não pode estar isolado da operação que o produziu. Para Pontes (2013, p. 121) pensar a expressão na relação ato-produto é considerar o sujeito pertencente ao processo, significando experiências e tornando-se consciente de seus atos “para a transformação de objetos e situações representativos para alguém, mesmo que esse alguém seja o próprio produtor”.

Segundo Reis e Bagolin (2011) a teoria estética de Dewey se aproxima de uma “teoria da arte como brincadeira”, pelo reconhecimento da necessidade da ação, da experiência. Experiência, a ação que possibilita a passagem do não ser para o ser que, para Dewey é um conceito fundamental para a noção de arte.

Os autores afirmam que essa noção de experiência como a que deflagra a atividade artística é preciso ser livre e prazerosa, implicando o trabalho sob a forma de experiência estética não está distante da reflexão de Kant, apesar de querer se distanciar. Kant critica e estabelece uma oposição entre a bela-arte, ou arte livre, e artesanato, ou arte remunerada. Reis e Bagolin (2011) afirma ainda que ao entendermos a arte como aproximação da brincadeira é possível reestabelecer o vínculo entre experiência estética e o desprendimento a intencionalidade.

O conceito de arte abordado por Duarte Jr. (2003) vai ao encontro da teoria de Dewey, ao conceber a arte em seu sentido amplo, como atividade humana que por meio de manifestações referentes à estética, à pintura, à música, ao teatro e à literatura expressam o sentimento do artista e atravessam, o expectador.

Segundo o autor, a arte é uma forma de conhecimento, através dela, o homem conhece e constrói significados para a realidade que somente a arte pode promover. Em seu entendimento a arte é um fator primordial na vida humana, a partir do momento que opera na educação dos sentimentos e no pensamento lógico, que refletem na vida e contribuem para o desenvolvimento de uma apreciação estética da realidade.

Nesse sentido, Proença Filho (2007, p. 15) afirma que,

A arte é um dos meios de que se vale o homem para conhecer a realidade. Esta última se efetiva na constante relação entre homem e mundo, vale dizer, entre sujeito e objeto, como costumam lembrar os filósofos. Nesse jogo dialético, o homem busca aceder à interioridade da sua essência, para melhor saber de si e situar-se. E, no seu percurso existencial, tem procurado conhecer a si mesmo, o mundo, a sua relação com os outros, a sua relação com o mundo.

A arte vai além da dimensão do divertimento, ou passatempo, para Perissé (2009) a arte é função essencial do indivíduo humano e da sociedade, bem como sinal dos nossos inconformismos mais profundos. Não queremos morrer pura e simplesmente, não queremos ser um “cadáver adiado”. (p. 28)

Para Fischer (1976) é somente por meio da arte que os seres humanos podem buscar, e quem sabe encontrar, a plenitude da vida. Ela é necessária para que as pessoas se tornem capazes de conhecer e mudar o mundo em que vivem; é também necessária em virtude da magia e do mistério encantatório que lhe é inerente.

CAPÍTULO IV

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA SALA DE AULA

Aqui há um livro maravilhoso, ali há um grupo de crianças, o que acontece em seguida? Em seguida fala-se (...)

Quando nosso melhor amigo nos diz que leu um livro maravilhoso e pensa que nós também devemos lê-lo, o que faz para ajudar-nos a começar é dizer-nos o que nele encontrou. Assim nos familiariza com esse livro novo e, por isso, ameaçador. Diz-nos algo sobre seu enredo. Indica quais são as partes emocionantes. Diz-nos com outros livros se parece, livros que ele sabe que já lemos. E compara-os ou fala sobre suas diferenças. São similares nestes aspectos, diz, e diferentes nestes outros. Também prepara-nos para as dificuldades. “Siga adiante até o terceiro capítulo”, pode dizer-nos o amigo, “é difícil até esse ponto, mas depois você não poderá parar”. Em outras palavras, convence-nos a ler o livro por nós mesmos. Isso é, exatamente, o que os melhores promotores de leitura fazem sempre convencer-nos a ler.

Aidan Chambers

4.1- A leitura literária na prática pedagógica

O campo educativo é vasto. A aprendizagem pode acontecer em diversos âmbitos sociais: na família, no trabalho, na igreja, na rua, na política, nos meios de comunicação e na escola. Logo, de acordo com Libâneo (2001, p.159) não podemos reduzir o termo educação ao termo ensino e nem mesmo a Pedagogia aos métodos de ensino,

[...] a educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano.

A Pedagogia, enquanto área de conhecimento, se ocupa da formação escolar de crianças, dispõe de processos metodológicos e de maneiras de ensinar. Além disso, ela compreende um campo de conhecimentos que abrange a totalidade da problemática educativa e sua historicidade, ao mesmo tempo, é uma diretriz orientadora da ação educativa. [...] “Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno

educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo.” (LIBÂNEO, 2001. p. 158)

Libâneo (2001, p. 166) afirma que o termo *Pedagogia* se aplica tanto ao campo teórico-investigativo da educação como ao campo técnico profissional, pedagogo também é a designação desse profissional já na atuação docente. Essa definição alarga a limitada significação de *Pedagogia* como denominação do curso de formação de professores para as séries iniciais e espaço para requisitar

[...] a regulamentação do curso de *Pedagogia* destinado a oferecer formação teórica, científica e técnica para interessados em aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas – planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas.

A *Pedagogia*, no sentido postulado, é uma prática cultural, uma vez que é uma forma específica de trabalho dentro de uma determinada cultura, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. Para o autor é esse caráter de mediação cultural da pedagogia que explica a existência de vários campos em que a educação atua, suas modalidades e instituições escolares e não escolares. De onde decorrem também “[...] várias projeções do educativo em projetos nacionais, regionais, locais, que expressam intenções e ações logo materializadas nos currículos”. (LIBÂNEO, 2001. p. 160).

A educação em si é uma prática social realizada a partir das relações que estabelecemos com os outros no âmbito social e que busca realizar no homem a humanização plena. Deste modo, Freire (1984) afirma que a educação precisa ser corajosa e propor ao ser social a reflexão sobre si mesmo, sobre suas responsabilidades e sobre seu papel na cultura no momento em que vive. A reflexão sobre si e sobre o próprio poder de refletir é uma instrumentalização para que o homem se desenvolva no sentido de sua humanização.

Por sua vez, de acordo com Libâneo (2001, p. 161) a pedagogia “lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos”. É o caráter pedagógico que diferencia os processos educativos manifestados historicamente e socialmente. É por se desenvolver no seio das relações sociais que se acentua a “mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo.” (p. 161).

Portanto, o trabalho docente é pedagógico por sua intencionalidade e direcionamento, quando falamos sobre algo como o livro literário ser pedagogizado,

supõe-se que a mediação realizada teve uma direção pedagógica, intencional e consciente com objetivo de convertê-lo em matéria de ensino.

O ensino é a socialização do conhecimento, a comunicação é o instrumento de partilha do conhecimento, da cultura. Segundo Rios (2002) a aula é o espaço onde essa comunicação intencional, didática acontece, por isso embora afirmemos que “damos aulas” ela é algo que não se dá, mas se faz, no trabalho conjunto entre professores e alunos.

Dentro do espaço escolar, a Pedagogia visa o entendimento global e intencional dos problemas educativos e recorre a aportes teóricos promovidos pelos conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais. Assim como outras áreas científicas podem se ocupar de problemas educativos sob um olhar específico de investigação, como a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística, a Pedagogia não é a única que tem a educação como objeto de estudo. Libâneo (2001, p. 162) afirma que é a Pedagogia quem pode “postular o educativo propriamente dito e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. O que não quer dizer, todavia, que ela, por isso, possa ocupar lugar hierarquicamente superior às demais”.

Em sua formação inicial o pedagogo é habilitado para atuar em diversas áreas do campo educacional, sejam elas direta ou indiretamente ligadas ao ensino ou como a organização e gestão escolar. Libâneo (2001, p.163) defende a existência de três tipos de pedagogos:

[...] 1) pedagogos *lato sensu*, já que todos os profissionais se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, são, genuinamente, pedagogos. São incluídos, aqui, os professores de todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos *stricto sensu*, como aqueles especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos *ocasionais*, que dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes.

A partir dessa tipologia pensada por Libâneo, no campo de pesquisa, as professoras se encaixariam no tipo um, pedagogas *lato sensu* que se ocupam predominantemente da prática educativa, do ensino das crianças. Para Rios (2002, p. 53) o ato de ensinar caracteriza uma ação articulada à aprendizagem e sua desvinculação impossibilita que se possa falar apenas no ensino “[...] Se pensamos o ensino como gesto

de socialização – construção e reconstrução – de conhecimentos e valores, temos que afirmar que ele ganha significado apenas na articulação – dialética – com o processo de aprendizagem.”

As docentes - assim chamadas, pois *docente*, de acordo com Rios (2002), significa professor em exercício, aquele que está efetivamente atuando em sala de aula - participantes dessa pesquisa são licenciadas em pedagogia, com habilitação para o trabalho com a educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Segundo Libâneo (2001, p. 164) o curso de Pedagogia

[...] se destina a formar o pedagogo-especialista, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas (de tipo formal, não-formal e informal) decorrentes de novas realidades, tais como novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação do lazer, mudanças nos ritmos de vida, sofisticação dos meios de comunicação.

De acordo com o autor existe uma diferenciação entre o trabalho pedagógico e o trabalho docente aos quais o pedagogo é qualificado para exercer. No primeiro, o profissional atua em um amplo leque de práticas educativas, como coordenação pedagógica, orientador educacional e direção, o trabalho na sala de aula por sua vez, é uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola se limitando a sala de aula.

A essa distinção agregaram-se as críticas quanto à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão do trabalho na escola, à separação entre teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente. Segundo Pimenta (1998) essa questão vai ao encontro com outra também relevante, a do esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo. A autora constata que os egressos do curso de Pedagogia em sua grande maioria, não estudam a teoria e a prática da pedagogia. Nos cursos, de maneira geral, são oferecidos estudos disciplinares das ciências da educação e não abrangem a especificidade do fenômeno educativo de suas realidades histórico-sociais e tão pouco de sua multiplicidade.

Quanto à descaracterização do pedagogo Libâneo e Pimenta (1999, p. 245) afirmam que a formação do pedagogo é voltada aos estudos disciplinares das áreas metodológicas referente à docência em sala de aula, deixando em segundo plano os determinantes institucionais, históricos e sociais que também são parte do estudo da Pedagogia. Assim o objeto central que a princípio deveria ser abordado, o objeto de

investigação da Pedagogia que é a docência e as outras atividades de educar, se encontra fora das temáticas nos cursos de formação de pedagogos.

Para refletir a questão da formação do pedagogo dentro do campo de pesquisa foi aplicado um questionário, pelo qual pudemos conhecer um pouco da identidade profissional das professoras.

Obtivemos os seguintes dados das cinco pedagogas:

1. Todas eram formadas em Pedagogia.
2. As idades variavam entre 28 e 42 anos.
3. As professoras do 3º e 5º ano possuíam uma segunda licenciatura, respectivamente em Letras e Filosofia e também pós-graduação em Alfabetização e Letramento e a outra em Psicopedagogia e Neuropedagogia.
4. O tempo de docência era uma média de cinco anos de atuação dentro da instituição, com exceção da professora do 4º ano, recém chegada na escola.

Somente a professora do 5º ano atuava no trabalho pedagógico e no docente, todas as outras realizavam apenas o trabalho docente. A fragmentação do profissional apontada por Pimenta (1998) pode ser observada em campo. À primeira vista, as professoras não estavam preocupadas com as práticas pedagógicas em vigência na escola, mas sim em executar seu trabalho docente de forma a obter os resultados esperados pela instituição, como por exemplo, alfabetizar as crianças até meados de junho.

É necessário acrescentar que a identidade do pedagogo é um processo contínuo de construção. De acordo com Pimenta (1997, p. 08-09),

[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. [...] Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir das significações sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, [...] da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

Dentro desse processo é indispensável a mobilização dos saberes da experiência socialmente acumulada de cada professora, essa é uma das principais formas do Pedagogo construir sua identidade. A história de vida, os valores e os professores que tiveram foram pontos-chave que motivaram a escolha da docência enquanto carreira profissional das Pedagogas participantes. Contudo, os saberes da experiência precisam ser complementados e aprimorados, pois a sociedade e a cultura também estão em constante mudança.

Uma das questões da entrevista³ tinha como objetivo conhecer os motivos que levaram a escolha da profissão e o sentimento que tinham em relação ao exercício docente. Vale lembrar que as falas foram transcritas e de acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 1866) o sentido de transcrever é “escrever novamente (um determinado conteúdo) em outro lugar; transladar, copiar, reproduzir” ou “passar para o papel ou equivalente (algo) que está sendo ouvido (p. ex., um texto de discurso, uma música, etc.)”. Já o fato de citar as falas das entrevistadas é definido como o ato de se “transcrever, referir ou mencionar como autoridade ou exemplo ou em apoio do que se afirmar” ou “mencionar; fazer referência à”. (p. 475).

O ato de transcrever a fala para a escrita, por mais fiel que a transcrição possa ser, ele nunca substituirá a fala do entrevistado. Os silêncios, os gestos faciais, as entrelinhas percebidas pelo tom de fala vivenciados presencialmente não podem ser expressos pela pontuação. Assim buscamos com a transcrição integral da entrevista no apêndice do trabalho fornecer o máximo de informações para pautar nossas discussões. Ressaltamos também que as falas serão transcritas tal qual foram pronunciadas pelas entrevistadas, de forma fluida, quase como uma conversa. As respostas foram registradas em áudio e depois transcritas.

Ressaltamos que as professoras serão identificadas com a letra inicial do nome, como há professoras com as mesmas iniciais acrescentaremos uma vogal, logo temos a professora M do primeiro ano, P do segundo ano, L do terceiro ano, LI do quarto ano e MA do quinto ano.

4.2 – Constituição da identidade de professora

³ As questões e respostas das entrevistas se encontram no apêndice B

Nesse tópico abordaremos dois pontos a partir das questões das entrevistas realizadas com as professoras na escola pesquisada: como elas se tornaram professoras e o que significa ser educador. Dessa forma, a começar pela pergunta *O que é ser professora para você?* pode-se conhecer um pouco da trajetória profissional das professoras.

A constituição da identidade como professora é importante para compreendermos o envolvimento, a autonomia, a desenvoltura e a busca pelo aprimoramento das práticas pedagógicas das professoras pesquisadas em relação a literatura para crianças e métodos de ensino e incentivo à leitura literária.

Conforme esclarecemos no capítulo um, as professoras não serão identificadas pelo nome próprio para preservar seu direito ao anonimato, contudo pensamos que se referir a elas apenas como números ou letras para tabelar os dados, as desconceitualiza enquanto sujeito único que vive em um espaço, tempo e contexto específico. Para preservar a identidade e considerar cada uma em sua unidade de ser, utilizaremos a inicial do nome das professoras, formando a seguinte correspondência; M professora do 1º ano, P do 2º ano, L do 3º ano, L do 4º e M do 5º. É certo que cada leitor dessa dissertação imagine um nome que contenha essas letras como iniciais, mas o que podemos garantir é que essas professoras existem e que seu anonimato está garantido.

Começaremos pela professora M que leciona no 1º ano. Ela possui 38 anos de idade, trabalha mais tempo na instituição e tem mais experiência na docência. Começou a dar aulas por acaso, pois não era formada nem estava cursando ensino superior ou o curso de magistério; tinha apenas acabado o ensino médio. Foi esse convite que a motivou a cursar e se formar na área, afirmou:

Eu falei é para fazer o que? Ai eu vi lá o que era pra fazer e fiz, ai a pessoa gostou, ela, faz um planejamento pra mim? Cheguei fiz um rascunho, falei é mais ou menos isso aqui? Ela, não é isso aqui. Estou até hoje. (Informação verbal)⁴.

Para M ensinar seria passar conhecimento e também aprender, seria um ato de compartilhar o conhecimento socialmente produzido. Freire (1997, p. 19) concebe que o ensinar não existe sem aprender, este ato se dá

[...] de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

⁴ Entrevista concedida pela professora do 1º ano. Entrevista I. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

É por meio dessa relação dialógica entre professor, ensino e estudante que se faz o conhecimento. No âmbito universitário, como em qualquer outro espaço que se proponha ensinar, deve-se levar em consideração essa relação, principalmente para a construção de conhecimentos e saberes dos profissionais docentes.

Contudo, existe dificuldade de estabelecer uma relação dialógica, nas escolas, por exemplo, o posicionamento autoritário muitas vezes é priorizado e o diálogo com as crianças é cerceado. Poucos são os momentos, isso quando eles existem dentro das instituições escolares, do trabalho coletivo entre alunos e professores.

A professora P que leciona no 2º ano, tem 24 anos e trabalha na instituição há dois anos. Para ela a vontade de ser professora surgiu quando ainda cursava Psicologia, como não se identificou com o curso, por sugestões de amigos e familiares tentou cursar Pedagogia, enfrentou seu obstáculo particular de assumir uma sala de aula e se identificou com a profissão. Afirma que “ser professor é querer ensinar algo que você não teve oportunidade de aprender, ensinar às crianças coisas que elas muitas das vezes não terão acesso em nenhum outro lugar, o conhecimento científico” (informação verbal)⁵.

A professora L, que leciona no terceiro ano, tem 28 anos, formou-se em Letras e depois em Pedagogia. No período da pesquisa ela estava terminando uma especialização em Alfabetização e Letramento. Iniciou sua carreira docente na instituição onde permanece há quatro anos. Ela conta que desde sua infância a brincadeira preferida com as primas era a de ser professor. No ensino médio estudou em escola estadual e tomou como exemplo de docente uma professora de Língua Portuguesa chamada Valdene, a sua preferida. Afirma gostar de ser Pedagoga, mas se desabafou quanto à especificidade de atuar em uma escola particular.

pra mim hoje na escola particular o problema são os pais que põe tudo nas nossas costas, ai ao invés de falar diferente pros filhos deles, a culpa é nossa eles vem brigando não querem saber da nossa parte, mas tirando isso eu nem penso em outra profissão, eu escutei muito quando formei, porque eu não tento concurso público, você tem segurança, mas não na sala aula na administração, você já tem o superior ai não precisa ir pra sala de aula, e olha que eu tenho um monte de professor na família, um monte dos específicos geografia, história, matemática só uma pedagoga (informação verbal)⁶.

⁵ Entrevista concedida pela professora do 2º ano. Entrevista II. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 2 arquivo .mp3 (60 min.).

⁶ Entrevista concedida pela professora do 3º ano. Entrevista III. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 3 arquivo .mp3 (60 min.).

A professora LI leciona no quarto ano e tem 32 anos; é recém-chegada na escola. Apesar de ter se formado em Pedagogia aos 23 anos não havia efetivamente lecionado para crianças, pois teve uma filha e escolheu se afastar para participar de sua infância. Afirma gostar de crianças e de passar o que ela sabe. No ensino médio também teve uma professora que admirava muito, esta lecionava a disciplina de História. Considera que ser professor é “ter carinho e incentivar as crianças a aprenderem, para isso eu tento aprender e estudo as coisas que já me esqueci por ficar tanto longe dos estudos, sou dedicada quero aprender acho que professor é isso enfrentar os próprios obstáculos” (informação verbal)⁷.

A professora MA, do quinto ano, tem 42 anos de idade, é formada em Pedagogia, Filosofia e possui especialização em Psicopedagogia e Neuropedagogia. Contou que desde cedo gostava de ensinar, que viu na educação uma forma de se expressar, de passar para o outro o que se sabe. No exercício de reflexão sobre sua própria identidade profissional, MA tentou colocar em palavras o que sentia sobre o que é ser professor e afirmou:

[...] ser professor pra mim é.... não sei nem como expressar isso ai porque foi a vida inteira, nem eu sei falar o que pode ser, eu nunca pensei nisso... ser professor é como se fosse a vida ensinando e aprendendo... eu fui professora e o tanto que eu ensinei eu também aprendi é uma vida... ser professor pra mim é um aprendizado... como se você aprendesse todo dia eu gosto muito mesmo é a única coisa que eu sei fazer eu gosto de ver o resultado do meu trabalho depois (informação verbal)⁸.

De acordo com Nóvoa (2008), a formação docente é diferente de outras profissões como a do médico, por exemplo, a quem se destina um período de residência para trabalhar em casos simples e estudar os mais complexos, juntamente com seus supervisores, para somente depois exercer a sua profissão. O professor não passa por um período de atuação específica de docência na escola. Segundo o autor

[...] ensinar não é uma tarefa serena, não há idade de ouro do professor (exceto por ilusão retrospectiva). Mas esses universais nos permitem compreender melhor por que, no mundo inteiro e em todas as épocas, os professores vivem como profundamente legítimos e, ao mesmo tempo, sempre ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores de humanidade, portadores do essencial. Sentem-se, porém, ameaçados, mal considerados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados em um

⁷ Entrevista concedida pela professora do 4º ano. Entrevista IV. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 4 arquivo .mp3 (60 min.).

⁸ Entrevista concedida pela professora do 5º ano. Entrevista V. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 5 arquivo .mp3 (60 min.).

conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam. (NÓVOA, 2008, p.78).

Pensar a formação docente, para Nóvoa (2008), é considerar uma formação dentro da profissão. O entendimento é de que os professores sejam também parte do processo de formação de novos professores, pois acredita-se que tenham a competência e a experiência no assunto e por isso podem compartilhar suas experiências educativas. É inegável admitir que existam professores que não possuem competência para atuar nas diversas áreas da educação, é no intuito de diminuir profissionais incompetentes que a formação continuada na academia e a reflexão das experiências em sala de aula que se visa uma formação ampla e profícua.

A competência sobre a qual nos referimos tem seu sentido no latim: *compētere*, “aspirar”, “ir ao encontro de”. Segundo o dicionário de Maria Moliner (1998) o adjetivo competente se aplica a aquele que tem aptidão legal ou autoridade para resolver determinado assunto e conhece certa ciência ou matéria; também é experiente ou apto na coisa ou assunto referente ao fazer do sujeito competente. A competência se relaciona, pois, com a aptidão, capacidade, disposição. Uma pessoa apta, ou capaz, é útil, em geral, para determinado trabalho, serviço ou função.

Nesse sentido a competência do professor Pedagogo está no âmbito da pesquisa e avaliações educacionais, desenvolvimento de metodologias e técnicas de ensino aprendizagem, produzir e coordenar a construção de materiais didáticos e gestão educacional.

Charlot (2005) enfatiza o quanto a desigualdade de condições se inicia na família do estudante. Filhos de pais com condições econômicas elevadas e maior nível de escolarização, tendem a ter melhor desempenho escolar. O professor em sala de aula, por sua vez, tenta suprir a lacuna entre os estudantes, auxiliando aqueles que têm dificuldades. O debate que se impõe não é o de escola para todos ou a universalização do ensino, mas o de aprendizagem para todos. Educar é abrir novos mundos, perspectivas e possibilidades. É preciso ter consciência de que a escola é o lugar profícuo das aprendizagens, da aquisição das ferramentas culturais.

Entendemos que não cabe somente ao professor encontrar soluções para a miséria, fome, violência entre outras mazelas do mundo. A sociedade deve chamar para si as responsabilidades que lhe cabe e construir um espaço público da educação, formado por diferentes conjuntos de instituições, não somente educacionais, para assumir as missões que lhes competem e trabalhar por esse espaço deliberativo, onde as escolas

desempenhem seu papel, assim como todos os outros. Não podemos apenas manter esforços somente na escola, todos na sociedade educam.

Para Freire (1984, p. 58) é imprescindível colocar o educando em uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas concomitante aos sociais. Nessa perspectiva, Freire defende uma educação que por si só,

[...] haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização.

Coêlho (2009, p. 203), por sua vez, enaltece que, “as preocupações e interesses da sociedade, do Estado e dos próprios educadores vão se restringindo à esfera dos instrumentos, das coisas, do fazer, dos resultados, dos objetivos, das metas.” A lógica tecnicista, ainda atrelada às práticas educativas, impede o sujeito de vislumbrar o todo, perceber-se enquanto legitimador e construtor de cultura.

A luta de estudiosos na área da educação e de professores quanto à formação docente, vem ao encontro da perspectiva de Freire (1984, p. 93), um esforço para que a educação se distancie da “mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida” e aproxime cada vez mais da educação como pesquisa, como descoberta, como construção de conhecimento. Por uma “educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico””.

Pensando em uma perspectiva educacional que valorize o “eu me maravilho” evidenciada por Freire (1984) e na experiência estética à luz das reflexões de Dewey (2010a; 2010b) o processo de escolarização da literatura para criança que citamos acima realizado de modo inadequado na escola torna inviável uma educação do ser sensível.

Segundo Machado (2011) a postura comumente adotada pelas professoras que citamos repercute à uma educação e cultura brasileira em que a leitura de literatura é desacreditada por não ser utilitária. Logo não há interesse na leitura integral de livros, há pouco incentivo e são escassas as vivencias com a leitura literária nos diferentes âmbitos sociais. Isso fica claro quando é recomendado aos jovens vestibulandos, alunos do terceiro ano do ensino médio, a leitura das resenhas dos livros literários indicados pelas universidades.

De acordo com Coêlho (2009) ao pensarmos sobre a formação de professores, a escola e a educação como parte significativa da sociedade. Interrogar a educação é perguntar “qual o sentido e a finalidade da existência coletiva e individual, das obras de cultura, em sua complexidade, historicidade, contradições e ambiguidades, em seu fazer-se ao mesmo tempo múltiplo e inseparável do Uno”. (p. 204)

Durante a formação inicial dos docentes dentro das universidades e no decorrer de sua trajetória como profissional, grande parte não têm a oportunidade de apreciar os feitos do convívio com a arte e vivenciar uma experiência estética. Para Machado (2011), os professores que não tiverem oportunidade quando crianças de conhecer e vivenciar a literatura tem poucas chances, ou até nenhuma, de descobrir o texto literário com a intensidade do efeito mobilizado emocional, no contato com sua família, e ao mesmo tempo intelectual.

Machado (2011) coloca que esse contato, mesmo que não seja como leitor criança, mas depois de adulto na formação acadêmica é resultado da formação fragmentada e desvinculada que ocorre nos centros de formação. No senso comum, arraigado na cultura do povo brasileiro, que os atos de leitura de livros literários são para poucos, os mais abastados, pois demanda ócio, pensamento este que de certa forma afasta os possíveis leitores de classes econômicas mais baixas.

É imerso nesses contextos sociais diferentes que o professor atua, sendo ele mesmo sujeito participante dessa sociedade que apesar de ser alfabetizado não sente falta de leituras literárias. Entretanto, depois de conhecer e ter contato com a literatura e mesmo assim tratar com indiferença a leitura literária e distanciar-se dela por achar o ato de ler árduo e não conseguir ver/sentir o prazer nas palavras, seria um modo egoísta de negar a cultura de seu povo que de certa forma está contida na literatura.

4.3 – As professoras e as suas relações com o texto literário

No espaço de conversa estabelecido durante a entrevista entre pesquisador e cada uma das professoras, foi possível perceber que algumas se esforçaram para recordar quais livros leram, outras se espantaram ao perceberem em suas próprias falas que não liam o tanto quanto gostariam. Dessa forma, a pergunta se estendeu abrangendo também quais eram suas atuais leituras literárias.

Ao cruzar as respostas do questionário⁹ - sobre qual a frequência que visitavam a biblioteca da cidade e se adquiriam livros para consumo próprio - com as da entrevista é possível afirmar que a leitura de livros literários não é uma prática comum adotada por todas as professoras na vida pessoal nem profissional.

Todas as professoras afirmaram que tiveram experiências de leitura literária no ensino fundamental, porém não se lembravam dos títulos e autores. Apenas a professora M se recordou de ter lido o autor Ganyméndes José, que escreveu uma coleção distribuída para os alunos de escola pública. As leituras obrigatórias para o vestibular estavam vivas nas recordações das entrevistadas.

Como leitura literária realizada no período de formação inicial, as docentes P e L tiveram contato com leituras obrigatórias nos respectivos cursos, como por exemplo, Kafka *O processo*, Jostien Gaarder *O mundo de Sofia*, Machado de Assis, Clarice Lispector e Ligia Fagundes Teles. As outras professoras manifestaram que não se lembravam ou não houve a proposta de leitura literária, nem por incentivo, nem como dever de uma determinada disciplina.

Na entrevista foi revelado que o material de leitura das professoras consistia em grande parte de notícias jornalísticas publicadas em meio digital ou impresso. Em segundo plano apareceram os textos teóricos científicos da área educacional. Os livros literários foram citados apenas pelas professoras M e a P. Também apareceram leituras de textos religiosos e receitas culinárias.

O investimento financeiro para a aquisição desses materiais de leitura se concentra nos livros teóricos e paradidáticos. Somente as professoras P e MA adquiriam livros literários para consumo próprio e construção de uma biblioteca pessoal do professor.

Observou-se que o hábito - na concepção ampla do seu significado discutido anteriormente com base em Dewey (2010a) - como a continuidade da experiência de leitura literária, no caso das professoras, não se estendesse para a vida profissional e pessoal. A leitura de livros literários que elas tiveram durante o ensino básico e o ensino superior não viabilizaram experiências significativas ao ponto de fazer do ato de ler literatura uma prática cotidiana, embora compreendam a importância da leitura literária para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e emocionais.

Para Petit (2009, p. 289),

[...] Ninguém deveria ser obrigado a “gostar de ler” (além do que nada dissuade mais a se aproximar de um livro do que tais injunções). Que

⁹ Questionário completo está disponível no apêndice A.

[...] cada um seja livre, bem entendido, para preferir os trabalhos manuais, os esportes ou o pôquer à leitura e à escrita: estamos aí no campo dos “lazer”, socialmente construído, onde as inclinações pessoais prevalecem. Todavia, cada um deveria poder ter a experiência de que a apropriação da cultura escrita é desejável, e de que ela é possível, por pelo menos três motivos.

Desses três motivos, Petit (2009, p. 287) apresenta como o primeiro a habilidade com a escrita. Ela é um fator essencial para a vida social e profissional do indivíduo, “[...] ser inábil com a escrita é hoje uma pesada desvantagem em uma grande quantidade de setores, na medida em que, com a aceleração das mudanças, cada um, ao longo de sua vida, será sem dúvida chamado a exercer sucessivamente diversas profissões”. A segunda razão está intrínseca a primeira, ser inábil no uso da cultura escrita torna a voz ativa do sujeito no espaço público mais difícil e até mesmo impossível.

[...] No momento em que a visibilidade midiática, os signos exteriores de riqueza, a cultura técnica ou o desempenho esportivo parecem ter prevalecido há muito tempo sobre os valores literários, o poder permanece, o que quer que digam, ligado à escrita. (PETIT, 2009, p. 288)

O último motivo é que o ser humano, de acordo com Petit (2009 p. 288), sente a necessidade de mediações ficcionais e simbólicas, “[...] somos seres de linguagem e seres de narrativas, e estas possuem um valor reparador.” Neste sentido,

[...] compreendemos que a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, e furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências. Elaborar um espaço onde encontrar um lugar, viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos, e não apenas ser o objetivo de avaliações em um universo produtivista. Conjugar os diferentes universos culturais de que cada um participa. Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com outros de modo menos violento, menos desencontrado, pacífico. (p. 289)

A fala de Petit (2009) vai ao encontro com a de Cândido (2011) concebendo a literatura como direito do cidadão um bem incompressível, aquele que não pode ser negado a ninguém. Cândido (2011) diferencia os bens incompressíveis, como alimentação, moradia e saúde, dos bens compressíveis, cosméticos, jóias e roupas supérfluas. Ele afirma que

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a

integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestiário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CÂNDIDO, 2011, p. 176)

Na mesma direção, afirma Petit (2009, p. 292) que “a literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção”, todos precisam ter acesso a esses bens para que assim possam saciar a sede de simbolização do ser humano com as palavras, as metáforas, a ficção, aventura, o drama com o texto literário.

Retomando Bamberger (1977) é preciso que a literatura ocupe um espaço de relevância, de necessidade na vida não só do professor, mas de toda sociedade. Essa proposta de investigação é pensar estratégias e práticas que viabilizem experiências de leitura literária para as crianças na escola, no intuito de auxiliar o professor que com esse embasamento teórico venha refletir e reestruturar suas práticas com o livro de literatura em sala de aula.

Na escola, literatura destinada à criança é utilizada de forma fragmentada, pedaços de texto para fazer um exercício de gramática ou ortografia, por exemplo. Vez ou outra utiliza-se os textos literários para avaliar a fluência da leitura da criança, um dos motivos advém da compreensão de que a literatura, à medida que é uma aproximação do real com a cultura letrada é difícil para o entendimento da criança ou para o manejo do professor. Longe disso, a experiência com o livro literário nos abre horizontes, nos possibilita conhecer outras formas de sermos felizes e a desenvolver a empatia, compreender como é estar no lugar do outro.

Machado (2011, p. 19) assegura que a vivência da literatura é essencial, pois “além de toda a força da experiência estética vivida, de intenso conteúdo emocional, nos dá algo extraordinário: ensina a tolerância a cada indivíduo e nos facilita o convívio com a diversidade cultural e social.” Por meio da literatura percebemos que somos semelhantes uns aos outros em diferentes contextos culturais e históricos.

A leitura de um livro literário não é isolada do indivíduo diante do escrito do outro. Magnani (2001, p. 49) entende que a dimensão do trabalho do professor na mediação da leitura se faz pelos subsídios históricos, geográficos, políticos e culturais. O docente pode proporcionar a criança o entendimento de que existem contextos de escrita, de leitura, de atribuição de valores que são dinâmicos e que ela pode experimentar emoções e sensações para além do que os especialistas conjuram como correto.

4.4 – O conhecimento das professoras acerca literatura para criança

Em outra questão da entrevista buscamos explorar qual o nível de experiência no estudo teórico sobre literatura infantil que as professoras possuíam, formulada da seguinte forma: Se lembra de algum texto teórico lido sobre literatura infantil na sala de aula, ou disciplina sobre esta temática, na faculdade? Em que momento de sua vida entrou em contato com a literatura infantil?

A professora P do 2º ano teve uma disciplina, de estágio durante o curso de Pedagogia na qual estudou um pouco sobre a temática, afirmou que

Lemos alguns textos sobre a temática, mas foram poucos... da Fanny Abramovich se não me engano. Entrei em contato com a literatura infantil mesmo na sala de aula quando tive a necessidade de usar livros literários em sala e não sabia o que fazer comecei a lê-los e ler sobre como se dá o trabalho com isso em sala de aula. (Informação verbal)¹⁰

L do 3º ano ressaltou que mesmo tendo sua primeira formação em Letras, na grade curricular do seu curso não tinha uma disciplina específica e identificada como literatura infantil, contudo relata: “vi pouco na pós-graduação em Alfabetização e Letramento, mas não lembro foi bem por cima” (Informação verbal)¹¹.

As professoras M e a LI, não se lembraram de nenhuma leitura teórica ou disciplina que abordasse a temática. Já a MA afirmou que não havia em seu curso uma disciplina com essa denominação, literatura infantil, mas sim a disciplina metodologia do ensino da língua portuguesa que também não se referiu a livros de literatura para crianças.

A leitura literária, propriamente dita, pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico do leitor, o que pode influenciar diretamente na escolha de textos de qualidade lapidando a preferência por gêneros e estilos de escrita literária. Machado (2011) coloca que essas habilidades são desenvolvidas por uma leitura autônoma e solitária. Quando o professor é leitor ele reconhece que este tipo de leitura é necessário para a criança, um momento de individualidade, sem que ninguém escolha por ela ou a controle com perguntas sobre a história.

Cosson (2014, p. 32) reitera a importância do professor leitor de literatura,

¹⁰ Entrevista concedida pela professora do 2º ano. Entrevista II. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 2 arquivo .mp3 (60 min.).

¹¹ Entrevista concedida pela professora do 3º ano. Entrevista III. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 3 arquivo .mp3 (60 min.).

[...] o professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou não leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade aquele livro, o professor tende a indicá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se fez professor.

Quanto maior for o repertório de leituras literárias do professor, mais facilidade de selecionar, indicar livros e conhecer as referências textuais que o livro pode trazer. Segundo Machado (2011, p. 26) a partir do momento em que o professor não tem claro para si próprio, a necessidade de se trabalhar a literatura, ele fica sem opções e passa a “repetir fórmulas ou receitas alheias, muitas vezes até transformando ideias que deviam ser material para reflexão num receituário rígido a ser seguido” impedindo a liberdade de uma atuação pensante e crítica do contexto que o cerca.

De acordo com Machado (2011, p. 27), somente assim o professor em sua prática docente “terá condições de evitar uma abordagem esterilizante de leitura, mais próxima de uma autópsia que de um enamoramento”, despertando no aluno o prazer de ler um texto uma vez que o professor já conhece essa experiência.

4.5 – Concepção de leitor para o docente

A metodologia utilizada por cada professor é a exteriorização dos conceitos que ele possui sobre as coisas que ele ensina. Outra questão levantada às entrevistadas foi: E o que é ser um leitor em sua concepção?

A professora M considera que ser um leitor é

aquele que lê e sabe interpretar, ter um ponto de vista, tirar uma ideia sobre aquela leitura ali. Eu sempre que estou lendo tenho que tirar um proveito daquela leitura, o que aquela leitura pode me trazer? Até filme que eu assisto, desenho, qual é a mensagem daquilo? O que aquilo vai trazer para mim de útil, de vivência que a gente pode aprender? Por isso que eu vejo isso, é para fazer o que? Você não vê quando chegam os meus livros de literatura infantil? Eu vejo o que é que vai tirar, o contexto, vai aprender o que de matemática? Vai aprender o que de português? Vai aprender o que de socialização? Eu acho que a leitura tem que passar uma mensagem, não é só besteirol não, igual cinquenta tons de cinza. (Informação verbal)¹²

¹² Entrevista concedida pela professora do 1º ano. Entrevista I. [Setembro. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

Durante a resposta dessa pergunta, a entrevistada M intervém com outra questão; “Você não vê quando chegam os meus livros de literatura infantil? ” Nesse momento ela se refere aos livros literários que são comprados pelos pais na secretaria da instituição, e depois são repassados às crianças.

A dualidade que entremeia essa pesquisa aparece, a do sujeito pesquisador e o sujeito professor, mesmo no contexto da entrevista com uma postura diferente da assumida comumente, as professoras ainda viam-me como uma colega de profissão, trazendo ocupações e responsabilidades de outros momentos. Ao utilizar como campo de pesquisa o mesmo espaço em que trabalha pode-se ter uma aproximação maior com as participantes causando pouco desconforto para as professoras e para os alunos nas observações. Em contraponto, o esforço de distanciamento para entender a realidade conhecida com outros olhos é maior.

Retomando, a concepção da professora M é a de que a literatura utilizada em sala de aula precisa conter temas para o trabalho nas diversas disciplinas do currículo escolar. Para a professora é necessário dissecar o livro literário, retirando dele o que pode ensinar ou ajudar a criança a pensar sobre uma disciplina, por exemplo. Esse modo de percepção da literatura para crianças na escola é a base para uma prática docente em que os textos com qualidade literária são deturpados ou se preza escolha de livros que não são possuem elementos literários.

Um aluno que não consegue extraír essas “mensagens” que estão nas obras literárias, por exemplo, não alcançaria o êxito de ser um leitor. Esse é um modo de escolarização errôneo. O texto precisa ser interpretado e analisado pelo leitor. De acordo com Cosson (2014, p. 29) a análise de um texto literário é como um “processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-las sob os mais variados aspectos”. Um leitor não se limita a entender o que o texto diz, ele aceita o convite de se apropriar dos sentidos, das palavras e resignificar o texto.

A resposta da professora P vai ao encontro do pensamento do que é ser leitor na visão de Cosson (2014). Para a professora do 2º ano ser leitor

é ler e entender tudo o que cair em suas mãos, seja literário ou não. É expressar essa leitura e seu entendimento na forma escrita ou oral, para compartilhar com os outros de alguma forma, conseguir se divertir,

viajar, chorar e sorrir com um livro e suas histórias. (Informação verbal)¹³

O ato de compartilhar a leitura de um livro literário confirma que P entende a leitura como produto de inserção na sociedade. De acordo com Cosson (2014, p. 28), a relação de proximidade entre a leitura e a sociedade se faz por resultado do diálogo que o texto literário nos permite manter com o mundo e com os outros. “Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece.”

Por isso, a releitura de um livro é sempre diferente, pois estaremos em etapas diferentes da vida. Cada vez que conversamos com alguém ampliamos nossos sentidos, por isso a leitura literária é significativa. Transformamo-nos nas relações uns com os outros e quando relemos um livro podemos encontrar nele algo que antes não tínhamos condições de entender. O autor coloca que

[...] é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceita-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. (COSSON, 2014, p. 27).

As professoras L e M também ressaltaram a leitura da multiplicidade de gêneros textuais. Segundo L ser leitor “é ler tudo sem discriminação, porque cansa também, tem que ler de tudo e ter uma visão de tudo”. (Informação verbal)¹⁴. Quando ela diz “cansa também” está se referindo a oferecer ao aluno somente o texto literário como material para leitura. Na entrevista foi possível alcançar um nível de fluidez próximo ao que acontece em uma conversa, mesmo que guiada por perguntas-chave, fato que possibilitou o esclarecimento de alguns pontos como esse.

A fala professora MA se aproxima da anterior ao afirmar que ser leitor

é aquele que não escolhe o que ler. Lê tudo e tem um tiquinho de tudo, como se o leitor tivesse um sobrenome tiquinho, tudo ele tem que saber um pouquinho, porque foi através disso que eu sei o que sei e não troco por nada. (Informação verbal)¹⁵

MA explicou que ler literatura é importante, contudo na escola também é necessário que as crianças aprendam a estrutura dos tipos de textos como o poético, o

¹³ Entrevista concedida pela professora do 2º ano. Entrevista II. [Setembro. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 2 arquivo .mp3 (60 min.).

¹⁴ Entrevista concedida pela professora do 3º ano. Entrevista III. [setembro. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 3 arquivo .mp3 (60 min.).

¹⁵ Entrevista concedida pela professora do 5º ano. Entrevista V. [setembro. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 5 arquivo .mp3 (60 min.).

jornalístico e a receita. No que se refere à leitura de textos literários ela afirma que a criança também precisa ler e conhecer todos os gêneros, narrativo, dramático e lírico.

Podemos interpretar a afirmação de MA “*não escolhe o que ler*” de duas formas. A primeira entende que a criança precisa de uma larga quantidade de experiências de leituras literárias, para somente depois construir suas próprias preferências. A segunda interpretação seria a de que a criança não tem capacidade para escolher o que ler, ignorando que ela pode gostar de determinados tipos de histórias como, contos de fadas, aventura, romance ou suspense.

Para a professora L ser leitor “é ler e entender o que está lendo, conseguir falar sobre uma leitura para alguém, não decorar trechos, nomes de personagens, essas coisas, mas saber do que o livro fala”. (Informação verbal)¹⁶. Esta professora define como leitor somente aquele que entende o texto.

As professoras M, LI e MA apreendem o ato de leitura literária como uma atividade de compreensão do que o autor do texto queria dizer, com exercícios de gramática e ortografia. De acordo com Cossen (2014, p. 39), professoras que consideram a leitura como um processo de decodificação, centrada no código textual, assim a leitura só se faz quando o leitor decifra as palavras. “O domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá apreendido o conteúdo do texto”. O texto literário é desperdiçado em sua potencialidade estética e significativa ao restringi-lo a decodificação.

De acordo com Barros (2006, p. 126) o ato de ler pode significar tanto a decodificação da palavra escrita, de forma mecânica, como também uma “[...] relação comprehensivo-crítica com o texto, geradora de novos significados.” Cabe ao professor enquanto mediador entre o leitor e o texto realizar este equilíbrio. Segundo Orlandi (1983, p. 8) é

[...] na modificação das condições de leitura do aprendiz, que resulta no reconhecimento de que há leituras previstas para um texto, importa cuidar-se para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a descoberta, a leitura nova, tanto quanto possível. Isto só pode se dar, a nosso ver, se não absolutizar o previsto através do conceito de autoridade.

Segundo Barros (2006) a leitura comprehensivo-crítica se faz após a compreensão da consciência do leitor que é um dos elementos básicos para a formação de um leitor

¹⁶ Entrevista concedida pela professora do 4º ano. Entrevista IV. [setembro. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 4 arquivo .mp3 (60 min.).

com amplas habilidades sendo a criticidade uma delas. A consciência do leitor sofre maturação em função do conhecimento de mundo que adquire em seus vários estágios evolutivos, desenvolvendo a leitura da palavra. Compreendê-la é uma questão determinante para a construção da própria história de leitura.

A literatura destinada à criança permite que o leitor em formação conheça novas possibilidades existenciais, como também da sociedade, da política e de sua própria educação. Cadermatori (2006, p. 19) ressalta que “é nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família, como instituições, não podem oferecer”.

Silva e Bortolin (2006, p. 76) enfatizam que “[...] ler é um direito que toda criança deve ter assegurado, uma vez que a leitura, principalmente a literária, contribui para o desenvolvimento e o crescimento intelectual”. Na mesma direção Bamberger (1986, p. 9) explicita que “[...] o direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir”.

Na fase da infância, o incentivo à leitura de todos os tipos inclusive a literária é comprovadamente necessária para o desenvolvimento da criança. Silva e Bortolin (2006, p. 80) afirmam que

[...] Na infância, a criança necessita ter contato com a maior diversidade de obras, literárias ou não, uma vez que ela estará buscando encontrar a leitura que mais lhe apeteça. Assim, reafirmamos que a relação da criança com o livro passa, num primeiro momento, pela presença física do mesmo, até chegar ao texto escrito.

Essa relação física entre criança e livro como objeto material não se restringe apenas a primeira infância, mas nela principia uma espécie de ‘namoro’, uma estratégia para prolongar o prazer que a leitura do texto e da ilustração possa proporcionar.

Para Silva e Bortolin (2006, p. 80) a relação entre a criança e o livro

[...] deve ser pautada pelo prazer, pela descoberta sem qualquer mácula de didatismo, pois a literatura é a expressão da vida, do próprio ser humano, construída de maneira artística, capaz de proporcionar ao leitor o estímulo à sensibilidade, à fruição estética, sem que haja qualquer indício de cobrança.

No entanto, a escola ainda encontra dificuldade para trabalhar com essa questão, pois sempre procura distorcer o texto literário para utilizá-lo em suas atividades conteúdistas de Língua Portuguesa e de discursos moralizantes. Cabe ressaltar que nos posicionamos a favor de um trabalho sensível e preciso com o texto literário para crianças. O embate está quando o professor ou a escola prioriza um em detrimento do outro, estético ou didático. O desafio consiste em analisar se essa atitude digna de um

equilibrista é viável dentro do sistema educacional e da escola que possuímos na sociedade atual.

De acordo com Coêlho (2009, p. 207), o Estado e parte dos educadores idealizam a escola e a formação de professores em termos de socialização, distribuição e apropriação do conhecimento sistematizado, inserção no mercado de trabalho. Desta forma, fogem do caminho do verdadeiro sentido da escola, de formadora do homem, contribuindo para sua humanização e continuidade e elevação da espécie humana no sentido sociocultural. Afirma que “a presença da escola na vida dos alunos deve significar, concretamente, um movimento de superação dos limites, da pobreza e da banalização da existência coletiva e pessoal, em termos de cultura e humanização.”

Compreendemos também o sentido e a importância do livro literário, da leitura, das bibliotecas pessoais, bem como a criação e constante atualização das bibliotecas públicas da cidade e das escolas, que de acordo com Coêlho (2009, p. 207) são “bens públicos fundamentais à constituição da existência coletiva, da vida pública, do bem comum e da escola como instituição por excelência da formação humana”. Visando um efetivo aprendizado, cultivo da leitura e compreensão do que se lê, fala e ouve.

4.6 – Quem deve incentivar a criança a ler?

O exemplo familiar de leitor foi um elemento recorrente nas entrevistas. Com a pergunta: A seu ver, existe alguém que seja o responsável por incentivar as crianças a lerem livros literários? Se sim quem seria?

A influência dos pais no incentivo à leitura e na obtenção de livros literários foi ressaltada por grande parte das professoras.

M afirma que existe um agente responsável, este seriam os pais, pois a criança começa a ler vendo os pais lerem, se “[...] a criança não vê o pai ler, a mãe ler. A mãe ler para o filho, dar o livro para manusear, ele não vai. [...] começa em casa porque quando chega na escola a professora tenta incentivar, mas ai só querem saber de carrinho, boneca, tablete”. (Informação verbal)¹⁷. Ela expôs como exemplo sua própria realidade familiar,

¹⁷ Entrevista concedida pela professora do 1º ano. Entrevista I. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

em que lê os livros recomendados pela escola dos seus filhos primeiro que eles, contudo esses, mesmo com a mãe de exemplo, não são leitores assíduos.

A fala da professora M é contraditória. Ao ser questionada sobre quem deve ser o responsável pelo incentivo à leitura, a família foi referenciada como a principal agente. Todavia durante a conversa trouxe seu exemplo pessoal, que desfaz todo seu discurso anterior sobre o exemplo familiar como elemento fundamental na constituição do leitor.

Ter como exemplo de leitor o pai ou a mãe é realmente importante para incentivar o pequeno leitor, mas não garante que o processo de formação desse leitor culmine em sucesso.

De acordo com a professora P o incentivo à leitura literária

[...] deve partir de casa e continuar em casa, nossa sociedade não ajuda muito nessa parte de incentivar as crianças a ler em casa, partindo do exemplo ou valorizando este hábito, quando chegassem na escola a professora teria o trabalho de levá-los a outras leituras não de ter que iniciar todo o processo de formação e incentivo do leitor. (Informação verbal)¹⁸

A professora L também ressalta a presença da família nesse processo e exemplifica com sua experiência de vida enquanto leitora. Ela afirma:

[...] eu sempre fui muito incentivada a ler muito muito em casa pelos meus pais, e olha que meus pais coitados não tinham muito estudo, por isso que eu não tinha contato com livros, mas com gibis era demais porque eu acho que era mais fácil muito, mais fácil, meu pai comprava muito, mas livro não, acho que eles nem sabiam comprar, mas hoje é totalmente diferente, hoje mudou da nossa época, hoje tem muito mais acesso ao livro, tem muito mais livro voltado a criança, na livraria mesmo antes eu não lembrava de ter, e até para a criancinha bebe acho que começa em casa mas continua na escola. (Informação verbal)¹⁹

O mesmo acontece ao analisarmos a fala da professora LI.

Acho que tudo começa em casa, se as crianças verem os pais lendo e ganham livros de presente elas podem se tornar leitoras mais fácil porque, deixar só para a escola é fácil para os pais, que depois culpam o professor pelo filho não gostar de ler. (Informação verbal)²⁰

A professora MA concorda que a participação dos pais é essencial principalmente no início da infância para construir o hábito de leitura das crianças. Acrescenta que na escola o responsável por esse processo é o professor, contudo sem o auxílio dos pais as

¹⁸ Entrevista concedida pela professora do 2º ano. Entrevista II. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 2 arquivo .mp3 (60 min.).

¹⁹ Entrevista concedida pela professora do 3º ano. Entrevista III. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 3 arquivo .mp3 (60 min.).

²⁰ Entrevista concedida pela professora do 4º ano. Entrevista IV. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 4 arquivo .mp3 (60 min.).

crianças iniciam a vida estudantil sem gostar de ler. Para ela, os alunos “[...] não gostam de ler um livro, dá sono, quase caem da cadeira, não tem interesse e na escola é o professor... ele tem por obrigação trabalhar isso”. (Informação verbal)²¹

Durante a entrevista ao responder a essa questão as professoras carregavam na voz um tom de indignação, sobretudo nas afirmações de que a responsabilidade da formação do leitor literário, no fim, estava sob os ombros das docentes.

De fato, uma criança que possui como exemplo um adulto leitor certamente é influenciada a iniciar-se no mundo das palavras, pois terá um ambiente propício com livros literários, ganhará livros de presente e adultos se disponibilizarão a ler para ela. Contudo nem todas as crianças têm esse privilégio. Segundo Petit (2009, p. 58),

[...] quando a luta pela sobrevivência, ou pelo trabalho, toma todo o tempo cotidiano, quando a mão, frágil ou consternada, é insuficientemente amparada por sua família e seus amigos, não tem condições de improvisar uma parlenda, de contar uma história, menos ainda, de ler (o que pressuporia que ela mesma tivesse podido se apropriar dos livros). Muitas vezes, esquece até as lendas que lhe foram transmitidas na infância. Ou a linguagem serve simplesmente para designar coisas. Então, faltará às crianças uma etapa para que assimilem os diferentes registros da língua e se apropriem um dia da cultura escrita: aquela em que a literatura, oral ou escrita, prepara para um uso da língua tão essencial e vital quanto “inútil”, o mais perto possível da vivacidade dos sentidos e do prazer compartilhado, longe do controle e da nota.

No âmbito escolar, o professor não tem uma turma homogênea, são indivíduos com suas singularidades vivendo em realidades sociais, econômicas, culturais e familiares extremamente diferentes, aspectos esses que o ser humano leva para qualquer outro lugar da sociedade.

Entendemos que a escola é por excelência a instituição que cultiva a cultura, o saber crítico e o consciente, sendo o professor a figura experiente e conhecedora, que de forma profissional convida os alunos a aprenderem. Coelho (2009) atesta que para esse processo ser contínuo e eficiente, deve-se garantir o lugar e a importância do livro, da leitura, do estudo e das bibliotecas pessoais. Papel que também cabe ao poder público, sobretudo na criação e constante atualização das bibliotecas públicas e nas escolas, como a valorização do trabalho docente. O autor assevera que

[...] sem um efetivo aprendizado e cultivo da leitura, da compreensão do que se lê, se fala e ouve; sem uma formação para o pensar e o criar

²¹ Entrevista concedida pela professora do 5º ano. Entrevista V. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 5 arquivo .mp3 (60 min.).

e uma educação preocupada em formar indivíduos capazes de interrogar as ideias, o conceito, o real, a prática, a vida coletiva [...] sem professores que formem crianças, jovens e adultos nesse sentido, dificilmente haverá escola, pessoas e sociedades autônomas, livres e justas. (COELHO, 2009, p. 207).

Ao acolher uma perspectiva de formação do ser humano valorizando o ato de pensar, de questionar e de se perceber como parte ativa na sociedade é possível criar, modificar a realidade. Compreende-se que a literatura destinada à criança pode ter um papel nessa empreitada como também na formação estética do sujeito. O professor seria, nessa perspectiva, um agente mediador indispensável.

Termos como mediação, intervenção, estímulo, familiarização ou animação são frequentemente associados com a leitura literária no ambiente escolar, na formação de professores, por bibliotecários e em diversas instituições públicas. Colomer (2007, p. 102) afirma que “[...] todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças”. Neste quesito entram tanto os professores, os pais, os bibliotecários e outros agentes que tem o objetivo de formar leitores.

Dessa forma, não se pode afirmar ou determinar quem seriam os culpados pelo fracasso do estímulo à leitura e qual grau de responsabilidade por isso se confere a cada um. Para Colomer (2007, p. 102) há inúmeras hipóteses sobre a causa desse insucesso,

[...] talvez ocorra porque conseguir uma população altamente alfabetizada seja um desafio de uma exigência sem precedentes na história da humanidade, um desafio que requer um esforço social tão elevado em custos e agentes que, até agora, não se tinha tomado consciência dele. Ou talvez porque, contrariamente ao que se afirma, a sociedade não vê de maneira tão clara que seja necessário certo tipo de alfabetização; não há consenso, por exemplo, sobre para que é útil, já que agora existem outros meios, como os audiovisuais, que cumprem funções que antes pertenciam à literatura, como o consumo de ficção ou a posse de referências compartilhadas. Ou então, porque se trata, na realidade, de um objetivo “utópico”, no sentido de que as crianças não se incorporam a uma sociedade que funcione já como letrada, com elevados hábitos de leitura, por exemplo, senão que se supõe que são elas que deveriam alcançar no futuro essa sociedade alfabetizada em sua totalidade. Ou porque ao nos encontrarmos numa situação nova não sabemos através de que meios poderemos lograr esse objetivo, enquanto que, ao contrário, existe, tomemos ao acaso, um conhecimento social sobre o que se deve fazer para ensinar bebês a falarem. Ou porque o funcionamento social desenvolveu valores e formas de vida que vão contra as condições favoráveis à leitura, como a concentração ou a solidão.

Os aspectos que a autora aborda são alguns dos obstáculos vivenciados não só por leitores iniciantes, crianças e adolescentes, como também os leitores considerados fluentes os afastando da leitura de livros literários devido à rapidez do cotidiano, e que

antes aludimos ao mencionar a edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil e também pelas respostas das professoras que dão preferência para leitura de textos informativos e didáticos em detrimento ao literário.

4.7 – Projetos de leitura

Com interesse de contrapor as práticas pedagógicas com o livro literário em sala de aula e as dificuldades que as professoras enfrentam no processo de incentivo à leitura, foram propostas duas questões: Há algum projeto na instituição ou de sua autoria sobre incentivo à leitura? Você enfrenta alguma dificuldade neste trabalho?

A professora M, do primeiro ano, conta que possui um projeto cujo objetivo é fazer com que os alunos escrevam um livro literário e no final do ano a produção seria entregue aos pais em uma noite de autógrafos, contudo este trabalho só começaria no segundo semestre no momento em que as crianças já conhecessem grande parte das famílias silábicas contidas na cartilha que trabalhavam. A interpretação de texto foi apontada como a maior dificuldade enfrentada por ela com sua turma:

[...] o aluno hoje tem dificuldade em interpretar, ler, entender o que está lendo, parece que não entra, eles estão lendo você acaba de perguntar e eles não sabem responder, tem uns que até respondem, mas quando faz uma pergunta sobre sentimento, de expor o que eles querem, a opinião própria não sabe nem falar. (Informação verbal)²²

A professora P relata que possui projetos de sua autoria alguns já concluídos e outros por começar. Expressou que o fato de as crianças não gostarem de ler é um obstáculo para o trabalho com a leitura literária em turma, pois “[...] muitos não gostam de ler em si, gostam quando euuento histórias, mas quando a atividade é para que leiam, mesmo sendo uma leitura livre eles não se interessam e também não sei se cabe avaliação e como ela seria.” (Informação verbal)²³

No terceiro ano, de acordo com L foram desenvolvidos, até o momento da entrevista, dois projetos sendo um de poesia e outro de contação de histórias. Aponta que

²² Entrevista concedida pela professora do 1º ano. Entrevista I. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 1 arquivo .mp3 (60 min..).

²³ Entrevista concedida pela professora do 2º ano. Entrevista II. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 2 arquivo .mp3 (60 min.).

sua maior dificuldade está em avaliar e em escolher qual metodologia utilizar para ensinar leitura aos alunos,

[...] se for leitura livre os meninos vão sempre pegar os que têm menos textos sempre e mais gravuras os mais facinhos, muitos têm preguiça de ler muitos, muitos e quando é pedido a dificuldade é o pai querer comprar o livro literário, tudo é caro, pra que livro? Vai usar uma vez na vida e acabou, acho que esse é o problema são poucos os alunos que querem ler e gostam de ler, pelo menos na minha sala... incentivados é só uma só. (Informação verbal)²⁴.

A professora L esclarece que não há nenhum projeto em andamento em sua turma, até a data da entrevista, e que estava pesquisando na internet a fim de encontrar algo interessante para trabalhar com sua turma. Destaca a avaliação como uma dificuldade que enfrenta.

[...] não tenho claro como avaliar a leitura que eles fazem do livro, como vou saber que eles leram, se entenderam, por isso eu utilizo as fichas que vem nos livros eu xeroco e entrego para que eles preencham, mas não é sempre. (Informação verbal)²⁵

Já MA conta que tinha um projeto em andamento cujo objetivo era a montagem de um mural com os desenhos e resumos feitos pelos alunos a partir dos livros literários que haviam lido e iriam ler. Ela ressalta a questão financeira dos professores e, consequentemente, sobre o acervo de livros literários que a escola possui e volta a chamar atenção quanto à participação dos pais.

[...] para todos os professores é financeiro, porque não tem como comprar livros constantemente e não tem o mesmo livro para todos, são duas coisas o financeiro e o desinteresse dos pais, porque o pai não se interessa em saber o que o filho está lendo, não pede para que ele leia uma folha, não interessa, não tem interesse. (Informação verbal)²⁶

A assertiva contida nas respostas de que o aluno não gosta de ler esteve presente praticamente em todas as falas das professoras. Isso também comprova o quanto o incentivo à leitura literária é deixado em segundo plano na prioridade dos pais. Todavia os projetos que afirmaram ter desenvolvidos com diferentes propostas foram, a nosso ver, poucos ante o desinteresse das crianças para com a literatura.

²⁴ Entrevista concedida pela professora do 3º ano. Entrevista III. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 3 arquivo .mp3 (60 min.).

²⁵ Entrevista concedida pela professora do 4º ano. Entrevista IV. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 4 arquivo .mp3 (60 min.).

²⁶ Entrevista concedida pela professora do 5º ano. Entrevista V. [agosto. 2015]. Entrevistador: Kethullin Rezende Trindade. Goiânia, 2015. 5 arquivo .mp3 (60 min.).

O contato com a literatura sob mediação dos pais é um estímulo importante, mas mesmo esse contexto favorável à leitura literária não é determinante para que essa criança se torne uma leitora no período escolar. Segundo Petit (2009, p. 58),

[...] o gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades se deve muito à voz. Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece de fato decisiva. [...]

Estabelecer uma relação afetiva, emotiva e sensorial com os livros literários e também com os próprios alunos foi um dos desafios observados no campo de pesquisa. A relação hierárquica entre professor e alunos era bem estabelecida, mas isso não é um problema, pois não há educação sem disciplina. Estudar não é fácil; é um trabalho árduo e é o professor que se encarrega de gerir todo esse processo. De acordo com Freire (1997, p. 28),

[...] Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, que prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira, ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina.

A função do professor como mediador da leitura literária e entre o conhecimento comum e o científico na escola é de extrema importância, pois é preciso uma constantemente busca e pesquisa de bases teóricas e práticas para construir metodologias de ensino e de aprendizagem cada vez mais profícias para as formas singulares de aprender que nos deparamos dentro de uma sala de aula.

Para Colomer (2007, p.109),

A escola tradicional se baseava em uma evidência quando se afirmava cruelmente que “a letra com sangue entra”. Esforço para dominar o código primeiro e esforço para analisar (ou constatar) o significado, mais tarde. Mas, durante as últimas décadas reagiu-se a esta situação apostando em acentuar o efeito prazeroso da leitura como motivação, o que deslocou a aprendizagem e o exercício de ler para uma posição secundária. Menos esforço, menos leitura canônica e menos orientação em favor do imediatismo, da diversificação e da criatividade espontânea. Da “leitura como dever” passou-se a “o dever do prazer” e o problema chega ao ponde de ser proposto em termos invertidos.

A autora ressalta o quanto difícil é projetar um itinerário de leitura literária que envolva “[...] os esforços escolares e familiares e que equilibre a motivação e a

aprendizagem [...].” (p. 110). Nesses quebra-cabeças de muitas peças que podem melhorar o ensino das crianças, são traçadas algumas linhas que podem fazer o encaixe delas, são elas: dedicar tempo escolar para a leitura autônoma; criar espaços e rotinas nos procedimentos para a leitura escolar e familiar; introduzir melhorias nos programas de aprendizagem escolar da leitura. Tudo isso se apresenta no esforço contínuo que o docente mediador de leitura precisa fazer para seduzir o leitor na escola.

Os momentos de observação foram disponibilizados de acordo com o planejamento semanal de cada professora, sendo que havia uma aula destinada à leitura no horário das crianças. Cada professora se organizava de um modo, a escola não exigia uma carga horária para essas aulas, pois a ideia era que as aulas de leitura fossem um complemento, assim comentou a auxiliar da coordenação pedagógica. Via-se que a escola estava tentando implantar essa aula para que a atividade leitura fosse efetivamente trabalhada.

A postura adotada por cada professor mediador frente a leitura literária e as crianças era peculiar, a relação construída entre educador e educando também era diferente, nas turmas do 2º e 5º anos havia disciplina dos alunos, mas eles tinham voz e expunham suas opiniões e participavam das aulas, no 1º ano eram indisciplinados nem a professora, nem os alunos conseguiam falar a não ser nos momentos em que a turma era intimidada a ficar sem recreio, no 3º e 4º a disciplina exercida de modo autoritário emudeceram os alunos que quando convidados a participar não o faziam, não expressavam seus sentimentos e opiniões com segurança ou clareza.

Nas observações da turma 1º ano, M utilizava metodologias similares que consistia na escolha, por parte dos alunos, de um dos livros que estavam sobre a mesa da professora. Em seguida faziam a leitura silenciosa e depois leitura individuais para que a docente os avaliassem. As crianças faziam um desenho e havia um ditado com palavras retiradas dos livros. Estas ações eram rotineiras. Os livros literários escolhidos pela professora pareciam não despertar o interesse dessas crianças, percebia-se que os alunos pegavam qualquer livro, sem nenhum critério de escolha, consumidos pelo objetivo de cumprir uma tarefa.

As crianças da turma do 1º ano internalizaram que sempre depois de ler um livro a professora iria chamá-las para realizar uma leitura individual e em seguida fariam um ditado. Percebia-se que estas etapas eram cumpridas pelas crianças mecanicamente e como todo esse processo demorava, pois eram 17 crianças, os alunos ficavam impacientes e a indisciplina aflorava na sala, causando desconforto e irritabilidade, fato que acarretava o cancelamento da aula de leitura pela professora.

Diferente da turma do 2º ano, P optava por atividades variadas ao trabalhar com o livro de literatura que incluíam o desenho, a música, a dança, a leitura livre e a declamação de poemas. Em uma aula as crianças chegavam e poderiam encontrar os livros sobre um tapete, no chão ou em uma estante, em outra não havia o livro literário, mas apenas poemas ou músicas, assim eram surpreendidos em cada aula.

As crianças demonstravam interesse e participavam das atividades. Os livros literários disponibilizados na sala de aula eram folheados, analisados e parcialmente lidos antes de serem escolhidos pelo pequeno leitor. As aulas aconteciam tranquilamente e parecia que as crianças esperavam por elas com anseio, principalmente para mostrar aos colegas os livros literários que alguns alunos traziam de casa.

No recreio ao escutar as crianças que conversavam sobre a aula, notava-se empolgação em suas palavras. Alguns alunos pediam os livros literários emprestados para ler ou mostrar para os colegas de outras turmas.

Retomemos os dados do quadro apresentado no primeiro capítulo os momentos de observação das aulas de leitura e especificamente daquelas em que o livro de literatura era utilizado.

Do total das observações com práticas de leitura literária, a professora M do 5º foi quem realmente utilizou as aulas de leitura efetivamente para a leitura. Nas outras turmas a aula de leitura, geralmente, era utilizada para que os alunos terminassem as atividades das outras disciplinas.

O estudo, a leitura e a curiosidade são elementos indispensáveis para o exercício da docência. Esses elementos devem ser trabalhados com os professores desde sua formação inicial e também com as docentes que já atuam. O ato de estudar, segundo Freire (2001, p. 264) “é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com os outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.” O professor precisa ser eterno aprendiz, essa frase é considerada romântica, mas a partir do momento em que o docente se estagna no tempo e não aprimora e não desenvolve seus conhecimentos ele deixa de lado seu potencial de criar metodologias para o ensino e se desmotiva em um trabalho automático.

Neste trabalho não iremos entrar no mérito dos avanços tecnológicos na formação do professor devido ao espaço que dispomos de escrita. É importante salientar que estar a par das inovações, conhecer, ser disposto a aprender é uma das responsabilidades do

professor. Ignorar e demonizar as evoluções e descobertas tecnológicas da sociedade é parar a educação no tempo e descontextualizar o mundo em que os alunos estão vivendo.

4.8 – Análise de práticas pedagógicas nas aulas de leitura

O objeto livro, considerado literário ou não, está dentro da escola e faz parte dos planejamentos didáticos das professoras. Como referimos no capítulo anterior, a escolarização do texto literário é inevitável podendo ser adequada ou inadequada, nessa perspectiva a experiência estética pode acontecer na escolarização adequada da literatura.

A amostragem de duas práticas observadas em duas turmas diferentes a do 1º ano e a do 2º ano que discutiremos a seguir é um recorte das observações realizadas. Retomando informações anteriormente citadas, as observações foram realizadas em uma determinada escola particular, em um período histórico único na cidade de Goiânia. Contudo, pode contribuir para a discussão, uma vez que, algum dos questionamentos das professoras, das práticas dessa realidade em específico pode vir a coincidir com outras em diferentes cidades e momentos históricos do país.

No campo de pesquisa foram realizadas observações das aulas do 1º ao 5º anos²⁷ em que o livro literário era utilizado. Optamos por trazer nesse momento apenas algumas dessas práticas observadas e uma análise dos livros literários envolvidos, com o objetivo de refletir se as práticas e os livros encontrados nos dão pistas de uma possibilidade de experiência estética, contribuindo assim com a formação humana das crianças.

Retomando o que foi exposto no capítulo anterior, a escola pesquisada ao organizar o horário das disciplinas dos alunos, orientou que as professoras destinassem aulas específicas para promover a leitura literária em sala de aula, dessa forma cada professora, a seu modo, construiu seu horário de aula semanal com aulas de leitura. Acontece que cada docente determinou um número de aulas, pois não havia uma carga horária definida anteriormente. Acarretando poucas aulas em algumas turmas e muitas em outras.

²⁷ Tabela 1- Quantidade de observações realizadas situada na página 18 no primeiro capítulo.

São as práticas observadas nessas aulas de leitura articuladas pela direção, fruto de uma tentativa de incentivar a leitura literária e desenvolver a habilidade de leitura das crianças, que trazemos nesta parte do estudo.

Antes de iniciarmos a análise dos livros para crianças propriamente dito, é essencial diferenciar o que é um livro ilustrado de um livro com ilustração. Na maioria dos livros desse gênero, as ilustrações são abundantes e contribuem, ou não, na composição do todo.

Segundo Nikolajeva e Scott (2011, p.327), os livros ilustrados são aqueles “cujas palavras e imagens trabalham de fato juntas para criar o impacto do livro”. Os dois, palavra e imagem colaboram mutuamente “em vez de apenas repetir de forma redundante o que é comunicado no outro modo de expressão”.

As imagens do livro ilustrado são signos icônicos, “aqueles em que o significante e o significado estão relacionados por atributos comuns, ou seja, quando o signo é uma representação direta de seu significado” (2011, p. 13). Já as palavras são signos convencionais, que não tem nenhuma relação direta com o objeto significado, o seu significado é ambivalente. Nikolajeva e Scott (2011) afirmam que

[...] os signos convencionais se baseiam em um acordo entre os portadores de determinada língua que comprehende tanto a língua falada como as comunicações por gestos, códigos de vestuário ou emblemas. (p. 13)

Ambos os signos, convencionais e icônicos existem na cultura humana. No livro ilustrado eles coexistem e se relacionam no mesmo nível. De acordo com as autoras, “a função das figuras, signos icônicos, é descrever ou representar. A função das palavras, signos convencionais, é principalmente narrar” (p. 14). A linearidade dos signos convencionais e a não linearidade dos signos icônicos geram uma tensão entre as funções, possibilitando assim inúmeras interações entre a palavra e a imagem em um livro ilustrado.

Para Nikolajeva e Scott (2011) o processo de ler um livro ilustrado pode ser representado por um círculo hermenêutico, que parte do todo, depois observa os detalhes e então se volta ao todo novamente com um entendimento melhor. Desse modo, o signo verbal ou visual, geram expectativas um sobre o outro, instigando o leitor a novas experiências e novas expectativas de leitura. Portanto,

[...] o leitor se volta do verbal para o visual e vice-versa, em uma concatenação sempre expansiva do entendimento. Cada nova releitura, tanto de palavras como de imagens, cria pré-requisitos melhores para uma interpretação adequada do todo. Presume-se que as crianças sabem

disso por intuição quando pedem que o mesmo livro seja lido para elas em foz alta repetidas vezes. Na verdade elas não leem o mesmo livro; elas penetram cada vez mais fundo em seu significado. (p. 14)

Os dois tipos de textos, verbal e visual, possuem lacunas que podem ser preenchidas pelas palavras ou imagens mutuamente, em sua totalidade ou parcialmente. Podendo deixar para o leitor completar usando tanto as palavras quanto as imagens a seu modo e independentes entre si.

Segundo as autoras, os livros com ilustração são aqueles que contém somente imagens sem texto. Esses sem dúvida estimulam as crianças leitoras menos experientes, como também podem ser lidos em qualquer idade. No entanto os livros ilustrados,

[...] são projetados especificamente para comunicar por palavra, por imagem e pela combinação de ambas. Essa forma tem revisto fronteiras e ao assim fazer desafia padrões aceitos e expectativas eruditas. Aqueles não tão presos às convenções de decodificação de textos tem mais liberdade para aceitar obras menos tradicionais, e por isso a própria ingenuidade das crianças as ajuda muito bem nessa arena, tornando-as parceiras autênticas na experiência de leitura. (NIKOLAJEVA; SCOTT. 2011, p. 329)

Linden (2011, p. 24) atribui outros significados aos termos; livro ilustrado e livro com ilustração. Os livros com ilustrações são definidos como aqueles que apresentam um texto acompanhado de ilustrações, onde o texto é predominante e autônomo quanto ao sentido, o qual sustenta a narrativa. O livro ilustrado, por sua vez, é aquele que a imagem espacialmente maior que o texto, podendo estar ausente, a narrativa é sustentada de maneira articulada entre o texto e as imagens.

Para a autora, o texto do livro ilustrado tem determinadas características específicas. A primeira se refere a brevidade do texto escrito, que “pode ser explicada pela questão do espaço e da prioridade do discurso verbal num suporte em que a imagem é o destaque”. (p. 47) Outro quesito é a diagramação do livro ilustrado, os textos dependem do suporte, do tamanho das imagens para que possa haver a articulação entre eles, “além disso, a leitura se elabora por idas e vindas entre a mensagem do texto e a da imagem; um texto curto permite manter um ritmo de leitura relativamente equilibrado entre as duas expressões, (p. 47)” texto e imagem.

Dentro da mesma definição, o livro ilustrado também pode se apresentar sem o texto, configurando assim o que conhecemos com o livro somente com imagens, e não são menores pela isenção da expressão verbal. Para Linden (2011, p. 49),

[...] não que a ausência de texto implique ausência de discurso. Muito pelo contrário, várias dessas obras foram concebidas dentro de uma perspectiva pedagógica e requerem enunciação. Os livros-imagem

pedem uma representação em palavras das ilustrações oferecidas. O discurso implícito do livro-imagem ou a expressão verbal gerada tão somente pelas imagens se mostram um tanto óbvios quando se trata de um esquema narrativo já conhecido.

O critério das professoras de seleção de livros literários era a quantidade de texto, não a qualidade da imagem, mas havia uma preocupação em levar livros ilustrados. No primeiro ano, por exemplo, pode-se observar no ato de escolha que os livros literários eleitos possuíam um texto simples e curto, com no máximo duas frases por página e ilustrações. Nos outros anos, haviam textos de diversos tamanhos, sempre ilustrados.

Segundo Linden (2011) outro fato primordial de um livro ilustrado é que ele precisa cativar, emocionar, surpreender leitores de idades bem diferentes. Afirma que

[...] a história não deve necessariamente fluir: ela é constituída de pequenas unidades bem marcadas, acentuando palavras que, nos parece, a criança decerto irá gostar de repetir. Daí o interesse, dentro do texto, de achar a palavra deliciosa e insubstituível. Pensamos e visualizamos a página que se vira: é uma regra muito excitante que não pode aproximar o texto do livro ilustrado de um poema, de seu recorte em versos, em estrofes, de suas quebras. (p. 50)

Embásado nas autoras acima citadas, assumiremos o termo livro ilustrado para delimitar o objeto de pesquisa, pois os livros para crianças que encontramos no campo de pesquisa e os que foram lidos como referência para refletir sobre a literatura para a infância possuem as características que Nikolajeva e Scott (2011) e Linden (2011) atribuem como livro ilustrado.

Camargo (1995) ressalta que a ilustração como técnica abrange toda imagem que acompanha o texto. Esta imagem pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico entre outros, que estejam ao lado ou intercalando o texto de um livro.

A ilustração é uma linguagem única, seja ela quando dialoga com o texto ou em um livro somente de imagens. Ela pode ter várias funções: a função de pontuação, a função descritiva, a narrativa, a simbólica, a expressiva/ética, a estética, a lúdica e a metalinguística. Uma imagem pode se corresponder com mais de uma dessas categorias ou com todas, as quais funcionam como qualidades, virtudes, forças, e podemos analisá-la na ilustração.

Em seus estudos, Camargo (1995) busca uma caracterização das formas e as preferências temáticas das ilustrações frequentemente utilizadas nos livros literários para crianças, que geralmente se associam a uma visão de mundo. Afirma que, as mudanças na ilustração, principalmente na ilustração infantil não é ousada, o estilo dominante remonta à estética do século XIX, não tem sido objeto de estudo ou crítica, o que

enfraquece a qualidade das ilustrações. Nesse contexto, as ilustrações possuem um estilo figurativo, em que predominam os elementos descritivos e narrativos, em prejuízo da estética.

Para Camargo (1995, p. 41), o estilo é como um “conjunto de determinados traços formais próprios de um autor ou grupo de autores de um período ou de uma região. Este é um conceito comum à literatura, às artes visuais, à música, dentre outras”, sendo o traço de contorno uma convenção arraigada nas ilustrações infantis.

Diante disso, o autor delimita alguns conceitos, embasado nas modulações feitas por Wölfflin, e faz uma ressalva prol do bom senso, “não se trata de querer enfiar as ilustrações a todo custo nessas caixinhas, digo, categorias, mas apropriar-se delas na medida em que possam ser úteis: nem descartá-las por antigas e estrangeiras, nem submissão acrítica.” (1995, p. 42). Os elementos que constituem o estilo são:

- 1- Linear e pictórico: valoriza a linha, o contorno, o aspecto plástico e tangível dos objetos. “É um estilo pictórico e não está preocupado com a forma e o volume dos objetos, mas com as impressões visuais que essas formas e volumes provocam.” (p. 43)
- 2- Plano e profundidade: neste estilo os elementos condidos da ilustração, “podem ser dispostas em camadas planas, paralelas às margens, ou enfatizar a profundidade.” (p. 47)
- 3- Forma fechada e forma aberta: é o tipo de representação que apresenta a imagem como uma realidade limitada em si mesma. “O estilo de forma aberta, ao contrário, extrapola a si mesmo em todos os sentidos e pretende parecer ilimitado.” (p. 48)
- 4- Pluralidade e unidade: é um “estilo clássico que obtém a sua unidade atribuindo às partes uma função autônoma, onde há uma coordenação de acentos.” (p. 49)
- 5- Clareza e obscuridade (clareza absoluta e relativa): O primeiro modo de representar busca apresentar as formas em sua totalidade e clareza. Já o segundo, não é “bem realizado artisticamente, não se preocupa em apresentar a forma em sua totalidade, mas apenas seus elementos mais característicos.” (p. 174)

Na análise dos livros literários serão abordados alguns dos aspectos das ilustrações dos livros encontrados, contudo, não será possível um aprofundamento teórico acerca da ilustração nos livros para crianças. Compreendemos que urge a necessidade de estudos na área dos livros ilustrados, para a visibilidade e problemática da recente produção. Neste

sentido, estabeleceremos relações com base nos aportes teóricos, que foram possíveis cotejar para esse início de conversa sobre os livros ilustrados.

Serão destacadas duas observações, uma realizada no 1º ano e outra no 2º ano no para que se possa fazer um contraponto entre a arte literária ou pedagógica, a partir da reflexão teórica sobre as práticas das professoras com o livro de literatura. Primeiramente, serão apresentadas as obras, uma breve análise das ilustrações e do texto, depois a prática em que esses livros literários forma utilizados. As vozes das professoras permeiam o texto, pois houve conversas informais durante as observações em sala de aula.

4.8.1 – Um olhar sobre as práticas pedagógicas do 1º ano

Na observação das aulas do primeiro ano, do ensino fundamental selecionamos dois livros que consideramos contribuir para o contraponto entre práticas. O cotejamento se deu após ler todos os livros literários, disponibilizados naquele dia de observação, enquanto a aula ainda não havia iniciado.

Totalizaram-se seis observações das práticas pedagógicas em que estes livros foram utilizados ao longo do segundo semestre, período em que a pesquisa se desenhou. Pode-se adiantar ao leitor que a compreensão das professoras quanto à necessidade tanto da leitura literária quanto da arte na escola é um ponto crucial que será desenvolvido no próximo capítulo, o que se pretende agora é refletir sobre alguns dos livros que elas utilizaram dentro da sala aula.

A professora disponibilizou duas coleções, oito livros da coleção Bichos & Fantasia e oito da coleção Fantasia dos Vegetais para os alunos. Todos os livros eram do mesmo tamanho, com textos curtos, com uma média de três frases por página, com até cinco folhas. Os textos eram ilustrados e apresentavam personagens animais ou vegetais. Para a análise a seguir, foram escolhidos dois, um de cada uma das coleções.

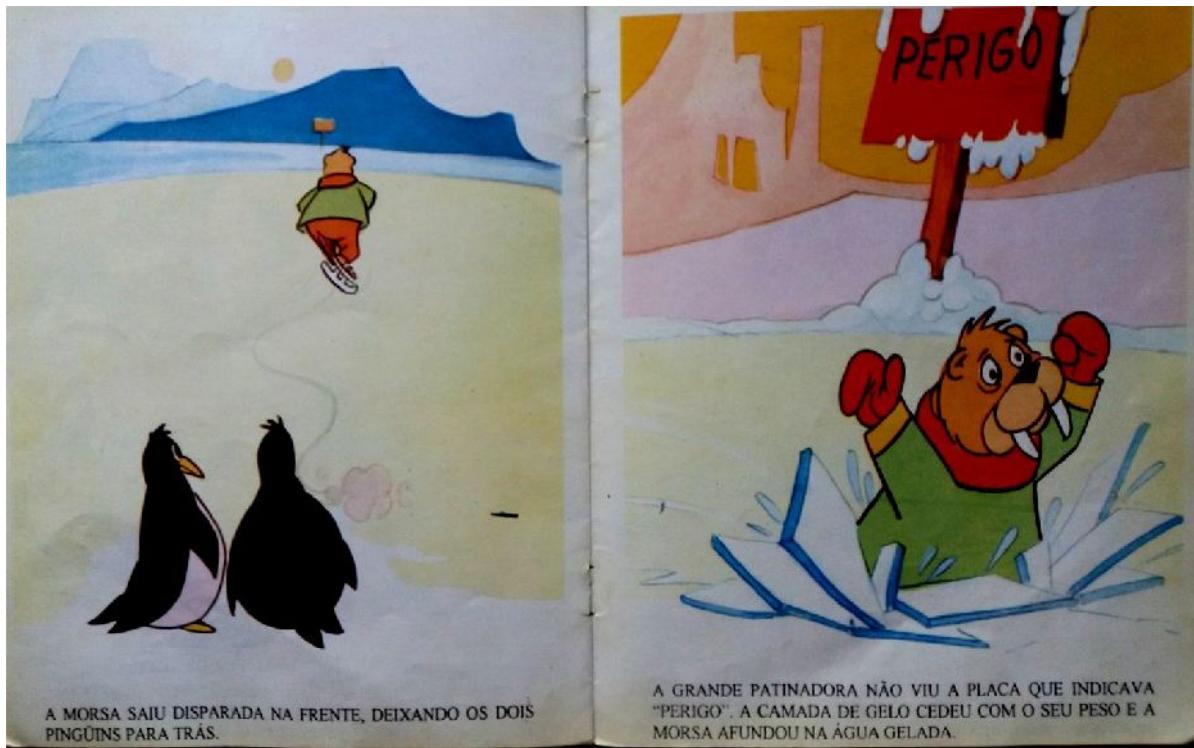
O primeiro livro foi *A morsa patinadora*, da coleção Bicho & Fantasias, da editora Difusão Cultural do Livro – DCL, série Papagaio. Os outros livros expostos na mesa da professora para que as crianças pudessem escolher e ler, eram volumes das mesmas coleções citadas anteriormente.

O texto *A morsa patinadora*, possui três frases por página, escritas em caixa alta embaixo das imagens. As ilustrações são coloridas, ocupam a maior parte da página, este

tipo de diagramação chama-se associativa, de acordo com Linden (2011, p.68) esse tipo de organização “reúne pelo menos um enunciado verbal e um enunciado visual no espaço da página”. A capa era colorida e envernizada por fora, do lado interno era de papel, a gramatura da folha que foi feita a capa era maior que a do miolo, mas ainda sim frágil para manusear.

A narrativa se passa no Polo Sul, onde moram as personagens; morsa e dois jovens pinguins. Tudo começa quando a morsa, travessa e exibida resolve patinar e provocar os pinguins com sua habilidade e velocidade de patinadora e acaba por jogar gelo na dupla. Os pinguins, zangados, arquitetaram um plano para dar uma lição à morsa, decidiram apostar uma corrida na pista de gelo, como se pode observar na figura abaixo.

ILUSTRAÇÃO 1 – Livro A Morsa patinadora



Fonte: A morsa patinadora

ILUSTRAÇÃO 2 – Continuação livro A morsa patinadora



Fonte: A morsa patinadora

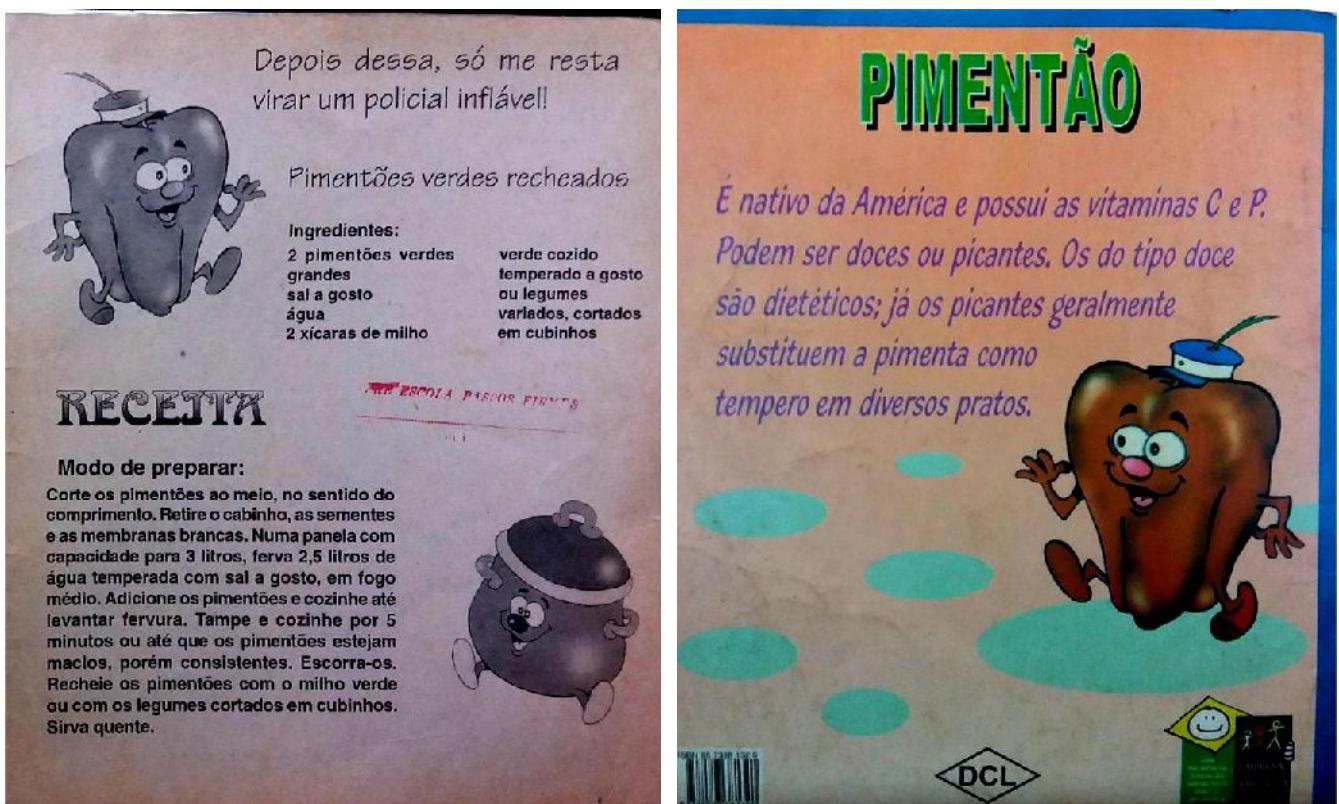
No final da história os pinguins se divertem com o fato e dão muitas risadas. A morsa por sua vez, se conformou e aceitou o acidente como uma lição para que ela se tornasse uma morsa menos exibida.

O outro livro chama-se *Pimentão, o policial*, da coleção Fantasia dos vegetais, impresso pela mesma editora do livro anterior, DCL. O livro tem o mesmo estilo gráfico, o mesmo material do miolo e da capa do primeiro livro, *A morsa patinadora*.

Nas ilustrações desse livro foram utilizadas mais cores, os traços de contorno são mais fortes, contudo segue a repetição pela imagem do modo expressivo textual.

Na contracapa interna do livro há uma receita de Pimentões verdes recheados e na capa externa podemos encontrar dados nutricionais sobre a origem do pimentão vegetal. Esse padrão se repete em todos os outros livros dessa coleção. O texto é apresentado no padrão gráfico de imprensa – caixa alta e caixa baixa.

ILUSTRAÇÃO 3 – Capa e contracapa do livro Pimentão, o polícia



Fonte: Pimentão, o policial da esquerda para direita, contracapa interna e contracapa

A narrativa apresenta um pimentão que se tornou um policial, a profissão de seus sonhos, e ansiava em multar os infratores. Contudo, no povoado onde morava e trabalhava, não havia carros, todos caminhavam para chegar ao seu destino, logo não havia infrações para autuar. Passava os dias aborrecido e seu único trabalho era dar informação aos transeuntes, era esse o trabalho monótono de Pimentão, até que um dia

Avistou um veículo estacionando.

- Oba! Vou aplicar minha primeira multa.

Qual não foi a surpresa de Pimentão ao aproximar-se: era um carro inflável!

Tudo não passou de uma brincadeira do Abobrinha.

Peguei você Pimentão! Há, há, há. (Trecho do livro, *Pimentão, o policial*)

O texto *Pimentão, o policial* traz questões como trapaça e gracejos entre os personagens, o que comumente pode ser visto em desenhos transmitidos em TV aberta e fechada. Na perspectiva que temos adotado nesse trabalho esse livro leva a criança mais do mesmo que ela já vem consumindo na indústria cultural, por sua vez o intuito de um texto literário vem a ser ampliar e acrescentar experiências ao leitor.

No que tange ao texto, as duas amostras são simples, curtas e objetivas. A narrativa é fechada, limita o espaço do leitor para o texto em si, sem lugar para as multissignificações, um exemplo disso é a morsa estigmatizada como exibida, no final este estigma é confirmado quando a personagem aceita desse adjetivo para si.

O texto visual é descrição do texto verbal, essa repetição proporciona apenas formas fechadas e objetivas. Cabe ressaltar que um livro pode ser lido, por meio do texto, como também há a possibilidade de observar e criar uma história observando somente a imagem. Contudo, como já definimos, a premissa da ilustração nesse caso, que é um livro ilustrado, é o de trabalhar em conjunto com o texto e a partir dessa colaboração mútua, cria-se uma experiência de leitura e entusiasma o leitor a outras leituras. Assim refletiremos sobre a ilustração e o texto enquanto unidade colaborativa e constitutiva do livro enquanto produto final.

A postura fechada dos textos e das ilustrações, não deixam espaço ou incompletude para que o leitor, de certa forma, se sinta parte da história e da experiência de leitura. Larrosa (2004) deixa claro que só se pode dizer que ouve uma verdadeira experiência se o indivíduo sentiu, de corpo e alma, modificando a si mesmo internamente, o texto não é tão importante quanto a sua relação com o leitor. Essa possibilidade é viável quando há liberdade de interpretação proporcionada pelo signo convencional e toda sua ambiguidade e jogo semântico.

A linguagem conotativa, simbólica é pouco explorada, prevalecendo o significado literal da palavra, a linguagem denotativa. O jogo semântico das palavras se dá no segundo livro em forma de anedota, o gracejo no diálogo entre as personagens Pimentão e o Abobrinha. No primeiro texto o significado literal das palavras é direto, tem o intuito de demonstrar à criança um valor cultural, a modéstia, e as consequências da falta dele.

O jogo semântico das palavras, para Hunt (2010), possui regras no que diz respeito as ambiguidades e elementos que encontramos nas entrelinhas do texto. Esse significado só é claro para os adultos, leitores fluentes que tem consciência de que tudo que lemos envolve questões ideológicas, padrões culturais, e podem conter sarcasmo, ironia ou valor moral.

No entanto, as crianças são leitoras em desenvolvimento, ainda estão constituindo a bagagem de vida que será construída com base nos conjuntos de padrões culturais a que são expostas. Hunt (2010) afirma que a leitura de textos fechados se torna perigosa, pois a criança tem uma criatividade fértil e está disposta a viver a fantasia que lhe é proposta, assim ela passa a possuir os textos. Na incorporação do texto pela criança, ela toma o

papel da personagem principal, vilão ou mocinho, e passa a fazer parte do jogo, da brincadeira de ler.

Em três dessas seis observações a professora M, optou por utilizar os livros literários dessas coleções, mas alternando as abordagens didáticas. Na primeira atividade as crianças eram livres para escolher os livros, pré-selecionados pela professora. Os alunos os liam individualmente.

Na segunda observação os livros eram escolhidos pela professora, que colocava um por um sobre a mesa das crianças. Estas eram orientadas a realizar uma leitura em voz alta, um por vez lia para toda a classe.

A última ação observada foi a da prática de “tomar leitura” individualmente. Cada criança com seu livro, anteriormente escolhido e lido na carteira, era chamada pela professora, que ouvia a leitura, enquanto as outras crianças liam silenciosamente seus livros esperando sua vez.

O texto é escrito sob um ponto de vista utilitário, tem por objetivo incutir um modo de comportamento para as crianças, ser exibido não é apropriado para uma boa convivência social. A morsa se conforma e aceita a lição, nem questiona o fato dos pinguins colocarem sua vida em risco ao retirar a placa de perigo da pista de patinação.

Livros, como os citados anteriormente, são, para Machado (2016), conformistas e autoritários, podem ser usados como ideal de sociedade, vistos como alternativa para formar uma geração submissa e acomodada. Todo livro traz em si uma ideologia que precisa ser discutida com os professores, pois ao escolher um livro podem não se atentar a tais aspectos, ou até mesmo não compreender o que há por trás daquele discurso.

Com base nas observações, foi possível constatar que a professora escolheu os livros com um único objetivo, o pedagógico. Ao priorizar o ensino e desenvolvimento da fluência na leitura, a preservação de animais e a alimentação saudável, perde-se o livro como suporte de um texto literário que desperta a curiosidade, diverte e consequentemente propicia a experiência literária.

Durante as observações as crianças da classe não demonstraram interesse nos livros. A motivação, se assim pudermos chamar, para a leitura era a tarefa passada pela professora e que deveria ser realizada. O momento da leitura com os mesmos livros era uma obrigação cotidiana.

Na pesquisa o livro literário foi decisivo na constituição de uma problemática na relação entre texto e leitor. Como a leitura desses livros pelas crianças não foi palpável para compreender a recepção pelo leitor, durante as observações, não foi possível

observar alguma experiência de leitura como acontecimento. Isso aconteceu devido ao pouco tempo da pesquisa e os obstáculos encontrados no campo de pesquisa.

Para Larrosa (2011) o texto literário precisa funcionar como um acontecimento da experiência, assim

[...] ainda que um livro se ajustasse muito bem ao que já sabemos (ler), ao que já podemos (ler) ao que já (queremos) ler, seria um livro inútil desde este ponto de vista. Seria um livro demasiado comprehensível, demasiado legível. O texto, que aqui funciona como acontecimento, como o *isso* do “*isso que me passa*”, tem que ter alguma dimensão de exterioridade, de alteridade, de alienação. O texto tem que ter algo de incompreensível para mim, algo de ilegível. De todo modo, o decisivo, desde o ponto de vista da experiência, não é qual é o livro, mas o que nos passa com sua leitura. (p. 9)

Suspeitamos que disponibilizar somente os mesmos livros, visto que da primeira experiência eles não atingiram os leitores, pode ser outro fato que agravou o desinteresse da turma perante a atividade de leitura.

Nos momentos de observação, os livros eram escolhidos com indiferença pelas crianças, algumas escolhiam pelo vegetal ou animal representados na capa. Outras pegavam sempre mesmo livro, o deixavam sobre a carteira e iam desenhar no final da página do caderno, quando chamados, eles iam em voz alta para classe ou para a professora.

Esses dois livros que citamos acima, *A morsa patinadora*, *Pimentão, o policial*, são uma amostra da coleção que possuía outros exemplares com o mesmo padrão textual quanto de ilustração. Durante as observações, a pesquisadora buscava conversar com a professora no intuito de compreender melhor os motivos pelos quais ela optou por estes livros. Uma vez que, como pesquisadora e professora da escola também conhecia o acervo que a sala de leitura dispunha, muitos deles com qualidade literária e de ilustrações de nível superior aos daquela coleção.

Após se sentir mais a vontade, a professora M explicou-me que escolheu esses livros, devido aos textos curtos e que continham poucas palavras diferentes das quais as crianças estavam aprendendo no momento. A professora dispõe de liberdade, da direção da instituição, na escolha da forma como irá ensinar e os materiais didáticos para tal, optou pelo método silábico e pelo uso da cartilha. No período pesquisado as crianças estavam finalizando o livro didático, tendo aprendido as silabas simples e terminando as silabas complexas.

O método silábico surge como facilitador da aprendizagem. De acordo com o significado do verbete no Glossário Cale, Isabel Frade aponta que para desenvolver este

método há uma ordem de apresentação nas cartilhas, com as silabas mais simples, consideradas fáceis primeiro e depois as mais dificeis, as silabas complexas, entendendo que a consoante só pode ser emitida e considerada como uma unidade linguística dando início a leitura se tiver apoiada na vogal.

A autora afirma que em grande parte das cartilhas,

o trabalho inicial deste método centra-se nas vogais e em seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das silabas. Muitas delas apresentam desenhos e palavras-chave cujas silabas iniciais, realçadas em outras cores e tipos gráficos, são apenas apresentadas e depois destacadas das palavras e memorizadas em grupos silábicos, são apenas apresentadas e depois destacadas das palavras e memorizadas em grupos silábicos. [...] Gradativamente, pequenas frases e textos são propostos, a partir de combinações entre silabas já estudadas. Em geral, a preocupação em focar a silaba é maior do que a preocupação com o sentido e as estruturas das frases e dos textos. (s/n)

É por adotar esse viés do ensino da leitura e da escrita, que guiou a escolha dos livros foram escolhidos para trabalhar com as crianças do primeiro ano. Acreditamos que a preocupação da professora nesse caso se limitava a avaliar o desenvolvimento de aprendizagem das silabas e não no sentido propriamente do texto. Pode-se pensar que esse tipo de trabalho se estenderia a outros livros sendo eles de qualidade literária ou não. Fato esse que não isenta o livro de sua pobreza sentidos e de possibilidade de experiência aos pequenos leitores.

Outro motivo mencionado pela professora para escolha dessa coleção para seus alunos, foi que os livros continham ensinamentos éticos e morais que a classe estava precisando aprender naquele momento.

Para Ricardo Azevedo (1999, p. 96) o livro literário destinado à criança aborda qualquer temática, “todos os abordados pelos paradidáticos por exemplo, desde que o mesmo seja visto pelo ângulo da ficção, da subjetividade e da poesia”. Os livros didáticos e paradidáticos são escritos no intuído de ensinar algo ao leitor, são comprometidos com a lição em que todos os leitores aprendam o que se o livro se propôs a ensinar. Em contrapartida, o autor afirma que

[...] os livros de literatura infantil colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo) através da ficção e da linguagem poética. São, em outros termos, ligados à “especulação”. (p. 96)

O que questionamos é o fato de o livro literário se tornar num meio para aprender os conteúdos disciplinares ou valores. Cada leitor comprehende e resgata da leitura literária

o que tem condição dentro de seu nível de desenvolvimento, desta forma é praticamente impossível prever o que a criança tomará para si depois de uma leitura.

De acordo com Reyes (2011) ensinamentos não são parâmetros para a escolha de livro literários para crianças. Assim como não procuramos ensinamentos explícitos ao leremos um romance clássico *Os miseráveis*, as crianças também não o fazem. A literatura está na esfera do simbólico, da alienação, da fantasia e recorre para experiência profunda dos seres humanos. Afirma que

[...] o mercado está cheio de livros infantis que "disfarçam" – sob o título de "conto" – as intenções didáticas dos adultos. [...] A literatura não pretende explicar valores, letras do alfabeto, regras de polidez ou mensagens ambientais. Desconfie dessa linguagem pseudoinfantil, cheia de diminutivos e de histórias *light*, onde os protagonistas são tão perfeitos como ursos de pelúcia. [...] Os livros infantis podem ser atrevidos, transgressores, irreverentes, sutis, inteligentes, tristes... Todas essas nuances, que constituem a infinita variedade da experiência de um ser humano, alimentarão o mundo interior das crianças e lhes darão as chaves secretas para descriptografar muito sobre sua própria vida e sobre as emoções, sonhos e pesadelos sobre fantasia e realidade. (S/N)

Segundo Azevedo (1999, p. 96) o leitor iniciante ou jovem leitor, pode em sua inexperiência com a leitura literária confundir os livros “que pretendem ensinar coisas objetivas, com outros que pretendem, principalmente, de forma poética e lúdica, especular sobre a existência terá, a meu ver, boas chances de afastar-se da literatura”. Este afastamento acontece ainda quando a criança e o jovem estão na fase escolar, lendo apenas os livros indicados pela professora para a realização de trabalhos em classe.

Por outro lado, é preciso reconhecer que há casos em que a escola é o ponto de partida para a leitura literária de diversas crianças e jovens. Azevedo (1999) afirma a necessidade desses leitores entrarem em contato com “textos de ficção, emotivos e lúdicos, que se espantem diante da complexa e ambígua paisagem representada pelo que chamamos “realidade”” (p.96), deste modo cabe a escola

[...] muito mais que ensinar gramática e coisas assim, é a de possibilitar, no plano da expressão, o contato do leitor com uma linguagem expressiva, renovadora e poética, e, no plano do conteúdo, a discussão de temas que, no fundo, acabam sempre especulando sobre a construção do significado da existência. (AZEVEDO, 1999. p.101)

Das nuances que constituem a literatura apontadas por Reyes (2011) os dois livros citados podem suscitar algo em cada leitor, que pode variar dependendo da experiência e da relação que este pode construir entre eles. No momento em que assumimos o posicionamento de que após uma leitura literária cada leitor se apegue a algo que o texto

apresenta, uns poderiam ficar intrigados por uma morsa patinar ou um pimentão falar e trabalhar como policial, outros poderiam ter lembranças despertadas de viagens em que patinou, ou ainda, reviver o desconforto de uma abordagem policial, caso tenham vivido ou presenciado.

Compreendemos que a pretensão do professor ou mediador de leitura que seu interlocutor aprenda com qualquer texto literário é equivocada, porque não é palpável ou mensurável o que passará por cada leitor após a leitura de um livro literário, esteja ele em qual for o nível de leitura que dispõe.

Após a leitura de alguns dos livros, a professora perguntou para a classe qual a mensagem que o livro trazia e o que aprenderam com aquela ‘lição’. A conversa entre as crianças e a professora resultou em lições de moral, ressaltando que todos devem ser humildes, generosos, obedientes e ter hábitos alimentares saudáveis. Esse tipo de conduta didática menospreza e limita a livre leitura, mais ainda, anula a literariedade do texto literário.

Os livros *A morsa patinadora*, quanto *Pimentão, o policial* e todos os outros da coleção que estavam expostos na mesa para que as crianças lessem durante as aulas de leitura são desprovidos da estética literária. Para Machado (2011, p. 31) em uma obra realmente literária “as palavras se organizam de um modo distinto do que encontramos na prática cotidiana. Assim, elas ajudam a liberar uma energia específica – a energia estética.” Reprodução de estereótipos e de informações sobre valores sociais e alimentação saudável não são nada mais do que ouvimos no nosso cotidiano, em jornais, programas televisivos e na fala dos familiares. Por esta razão, esses livros não poderão nos fazer avançar em nossa discussão sobre o potencial das obras literárias para crianças.

4.8.2 – Uma invasão de sacis na prática pedagógica do 2ºano

O livro utilizado na prática do segundo ano foi *Dez sacizinhos*, em sua sexta edição, publicada pela editora Paulinas da autora Tatiana Belinky e ilustrado por Roberto Weigand. As capas são de folhas com gramatura maior e colorida, o miolo é colorido com três versos em cada página.

Para Correa (2006, p. 333), a narrativa poética

[...] pode-se assemelhar a uma *dança* literária das palavras, atravessada pelo movimento do ritmo e das sonoridades. A recriação contínua e interação concordante entre as palavras, ritmos e sons por meio dos versos, estimula a re-descoberta dos significados inseridos como mensagens essenciais das coisas conta.

O livro conta a saga de dez sacizinhos. Cada um deles passa por experiências letais, como ficar imóvel e permanecer assim para sempre, comer biscoito velho, sofrer um acidente de charrete, cometer um crime e precisar fugir, ser perfurado por um brinco de metal enferrujado, morrer em um incêndio, ser preso, comer arroz mofado, comer urucum, que não é próprio para a alimentação e ficar muito tempo em jejum. Desta forma, todos os dez sacizinhos foram dizimados, contudo inesperadamente são resgatados por outra personagem folclórica, a Cuca, que os salva trazendo-os de volta a história.

ILUSTRAÇÃO 4 – Livro Dez sacizinhos



Fonte: Dez sacizinhos (p.1)

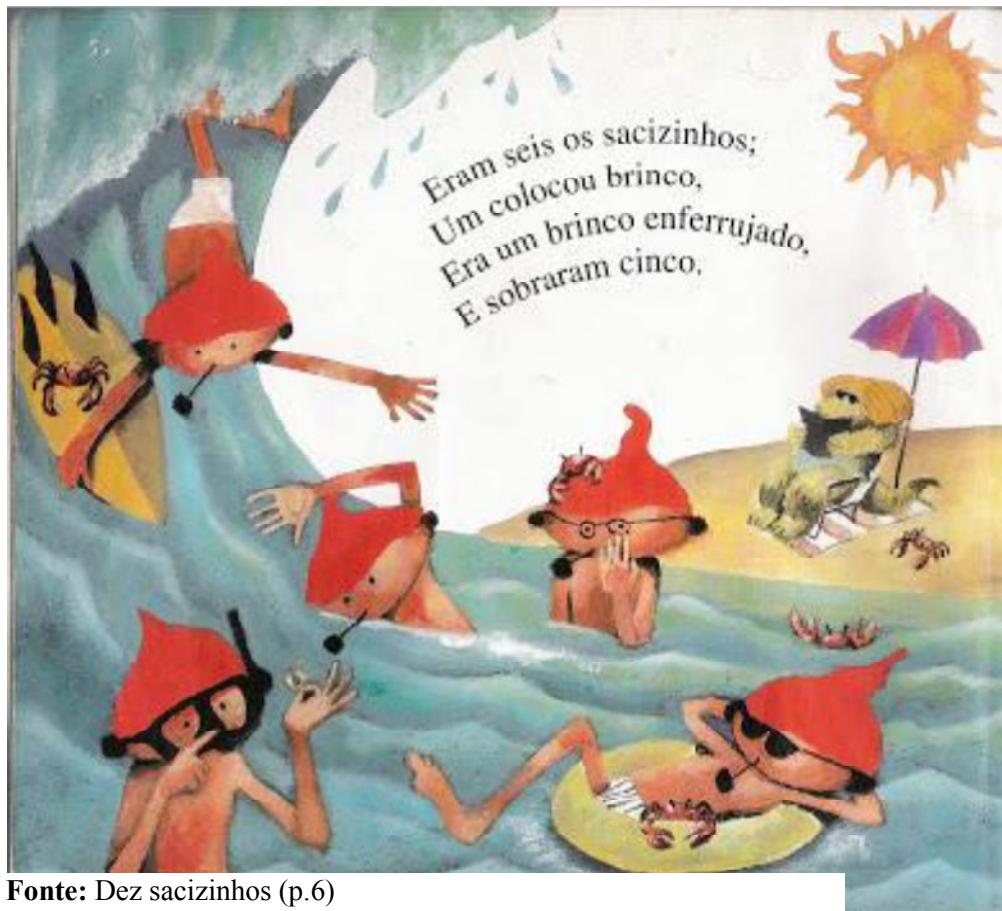
As ilustrações dessa edição foram realizadas pelo paulista Roberto Weigand, que concentra em grande parte de seus trabalhos em livros de literatura para criança, utiliza

texturas sobrepostas em camadas, formando ilustrações que se parecem com um trabalho manual. A diagramação do texto e das imagens também é associativa, o texto possui seu espaço reservado no centro, podendo ser no topo da página ou no final, enquanto a imagem fica ao redor. Mesmo que em algumas páginas o fundo mude de cor, o texto permanece com seu espaço.

Esta narrativa poética é a recriação de uma antiga parlenda brasileira do lendário saci. Em seu site, Weigand conta que o fato dos sacis desaparecerem dava a impressão que estavam morrendo, o que o deixava preocupado em como mostrar isso para as crianças de um modo brando. Para esse desafio o ilustrador resolveu criar várias histórias dentro da história principal, dando dicas que os sacizinhos continuavam vivos, para que ficasse mais divertido.

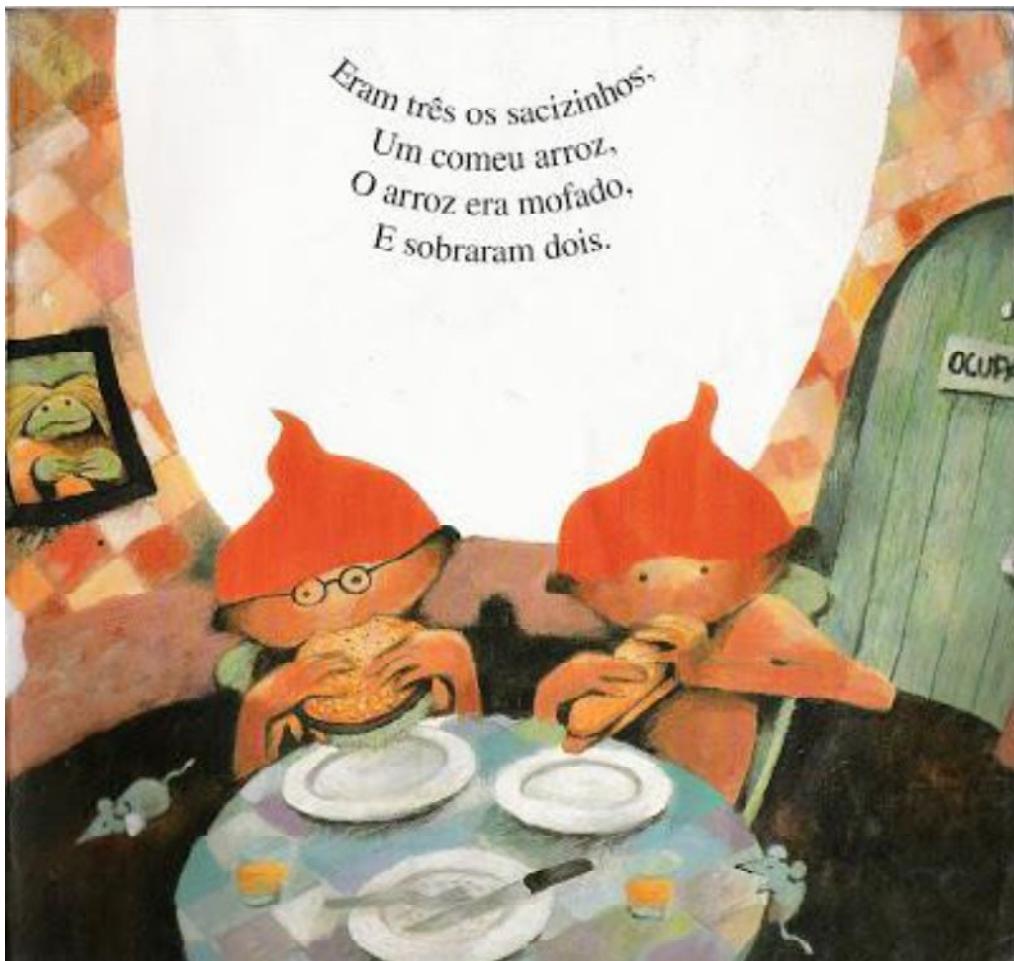
No livro ilustrado, a Cuca aparece disfarçada como turista, banhista na praia e em uma fotografia num quadro. O ilustrador fez com que a personagem Cuca estivesse presente em toda a narrativa por meio da ilustração, que atua como elemento independente do texto, tornando a leitura um ato ainda mais divertido e inusitado.

ILUSTRAÇÃO 5 – Sacizinhos na praia



Cadermatori (2008, p. 87) afirma que ao mesmo tempo em que esse acesso por meio da imagem é facilitador, o leitor é também convidado a pensar analiticamente sobre o tema do livro fato que “exerce papel determinante na percepção e na produção da literatura endereçada à criança.” As imagens, quando são ricas, deixam espaço para o leitor criar e resolver ambiguidades. As ilustrações do livro literário em questão permitem esta abertura ao leitor, não necessariamente de ambiguidades, mas de preenchimentos no caso da personagem Cuca “intrusa” nas imagens, dentro de um quadro por exemplo.

ILUSTRAÇÃO 6 – Cuca escondida



Fonte: Dez sacizinhos (p.09)

A partir das funções da ilustração concebidas por Camargo (1995), aquelas presentes em os *Dez sacizinhos* se encaixam nas seguintes funções: 1. narrativa, pois mostram as ações dos personagens em uma cena; 2. estética, marcada pelas sobreposições, textura e enquadramento das imagens e 3. função lúdica se dá pelo modo como os personagens foram representados, a carapuça e o cachimbo permanecem, mas introduz novos elementos como roupas de banho e atividades que o saci em seu habitat folclórico, a floresta, não poderia realizar.

A ilustração sugere espaços como, por exemplo, os sacizinhos no mar, acrescenta elementos como a bandeira do Japão no mastro do navio, a roda da charrete por trás do fusca ou na ilustração que mostra os companheiros de mesa do saci que comeu arroz mofado deixando ver somente o prato vazio, como se o leitor estivesse na perspectiva do sacizinho que se foi.

ILUSTRAÇÃO 7 – Um passeio de charrete



Fonte: Dez sacizinhos (p.03)

ILUSTRAÇÃO 8 – Fuga no navio



Fonte: Dez sacizinhos (p.05)

A ilustração para Cadermatori (2008, p. 85) pode se constituir em um acontecimento narrativo, ou “ser de natureza descritiva e ter como tema uma personagem, um espaço ou uma circunstância; ou, então, privilegiar o contíguo e o que permanece à margem, partindo da escolha de pormenores, para lograr sugerir uma clave de leitura”. A clave que na música é a linguagem utilizada pelo músico para ler a partitura, de um signo escrito pode-se transformar nas notas e depois na música. Assim como brincar com as palavras as transforma em poesia, fantasia, aventura, sentimento em literatura.

No livro literário que analisamos a ilustração e o texto constituem uma unidade que passa a ser um acontecimento no sentido abordado por Larrosa (2011) uma leitura como experiência. “Uma experiência de linguagem, uma experiência de pensamento, e também uma experiência sensível, emocional, uma experiência em que está em jogo nossa sensibilidade, isso que chamamos “sentimentos”. (p. 10)

A partir do livro *Os dez sacizinhos*, podemos relacionar a características apresentadas por Cadermatori (2008) como a imagem que traz a tona uma personagem longínqua, no caso a Cuca, o leitor observador de início pode se questionar sobre essa personagem a mais, que mesmo escondida se revela em algumas características físicas: cauda, focinho de jacaré e seus cabelos. Somente no fim da narrativa nos surpreendemos ao perceber que ela estava o tempo todo com os sacizinhos em suas peripécias.

ILUSTRAÇÃO 9 – O retorno dos sacis



Fonte: Dez sacizinhos (p.12)

Esse livro foi utilizado na primeira observação da sala do 2º ano que ocorreu dia 18 de agosto de 2015, a professora mostrou o livro e conversou com as crianças sobre o que havia planejado para aquele dia. Não tivete acesso ao planejamento por escrito, apenas uma visão da proposta da professora.

Segundo a professora a leitura do livro literário pelas crianças seria inviável, pois ela só possuía uma edição, a de sua biblioteca pessoal e não havia mais nenhum exemplar do mesmo título na escola. Então, optou pela contação da história, que de acordo com suas palavras era um recurso que sempre fazia uso e as crianças gostavam.

A docente usou uma luva de lã preta em cada uma das mãos e em cada um dos dedos tinha um gorro vermelho na ponta, simbolizando assim os dez sacizinhos. Nas costas dessas luvas havia uma imagem da Cuca dividia em duas e quando as mãos se juntavam a imagem se unia tornando o desenho compreensivo.

Assim conforme a história ia sendo contada por ela um por um dos sacis, que eram representados pelos dedos das mãos, após uma peripécia desapareciam, os dedos iam se abaixando até não sobrar mais nenhum dedo levantado, não restando nenhum sacizinho, com os punhos cerrados e as costas das mãos juntas a Cuca se revelava trazendo de volta os dez sacizinhos para a história, deixando claro a pluralidade de interpretações.

Ao final, a professora conversou com as crianças, deixou que comentassem e trocassem experiências entre elas. Lembrou as crianças da lenda brasileira do Saci Pererê, a maioria delas já conhecia.

Após, foi proposto as crianças que escolhessem um dos sacis para alterar o final que ele teve na narrativa, em forma de desenho e escrita em uma folha de chamex. Todos participaram, capricharam, conversaram entre si para recordar a história e trocar ideias sobre o que iriam realizar. Os desenhos foram expostos em uma parede da sala preparada para este fim.

Em uma conversa informal a docente afirmou que somente depois de um trabalho árduo e continuo as crianças aprenderam a sentar e ouvir uma história. Durante o segundo semestre foi intensamente trabalhado com a turma o incentivo à leitura e a disciplina de escutar uns aos outros, esperar seu momento de falar e respeitar a opinião dos colegas.

O ato de contar histórias é uma prática antiga que podemos encontrar em todas as partes do mundo em diferentes culturas. A tradição oral transmite aos indivíduos de um povo o conto ou causo que se constituiu por experiências de vida em outros tempos. O

contador de história possui em sua voz força e carga de emoção que atrai a atenção do receptor. Segundo Patrini (2005, p. 108),

no ato de contar, ele utiliza habitualmente seu corpo, seus gestos, sua voz ou seu silêncio para embelezar e desenrolar sua história. As formulas inaugurais fazem parte do ritual; elas abrem o mundo do conto e privilegiam uma ordem diferente daquela que rege o cotidiano dos homens.

Um vínculo emocional entre professor e aluno pode ser criado e fortalecido por meio da contação de histórias. Nesse caso, o elemento textual da contação de histórias não foi um causa, nem experiências da professora, mas um texto literário que traz como personagens as principais figuras folclóricas brasileiras, o saci e a cuca.

A força e a emoção na entonação da voz como também a postura da professora, realmente puderam ser percebidas e sentidas. As crianças estavam sentadas no chão formando um semicírculo, as carteiras foram afastadas e encostadas nas paredes, estavam atentas e quietas. A professora em nenhum momento retomou o texto, pois havia decorado a história para contá-la. O livro e a autora foram apresentados pela professora depois da seção de contação. Ela deixou as crianças manusearem a obra.

Machado (2004, p. 27) afirma que a atividade de contar histórias desenvolve o exercício da imaginação e, por isso, desempenha no processo de construção do todo oportunidades de aceder ao conhecimento. Assim, ao trabalhá-la como uma atividade em si possibilita um contato “com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiências”.

Tendo em vista a contação de histórias no trabalho pedagógico como ponto de partida para a aprendizagem de conteúdos escolares, Machado (2004, p. 29) considera que,

é importante que não sejam reduzidos a meras estratégias didáticas. É fundamental que o movimento de aprender parte da busca da significação do conto para o estudo da gramática e não o contrário. O conhecimento assim conquistado torna-se maior do que o simples aprendizado de mecanismo de composição de elementos em uma sequência narrativa.

A relação entre as personagens o Saci e Cuca foi encontrada nos escritos de Monteiro Lobato (1964), na obra Sítio do Pica Pau Amarelo, que possui um volume intitulado *Viagem ao céu/ O saci*. Nesse volume Pedrinho captura o saci, mas tornam-se companheiros de aventura. O leitor da história é convidado, assim como o menino, a desvendar os mistérios do Saci desde seu nascimento.

Em sua narrativa Lobato (1964) apresenta esses dois seres mitológicos pertencentes ao folclore brasileiro. Eles não eram amigos nem se quer tinham uma convivência pacífica. A Cuca, que segundo o saci, era uma bruxa horrível e megera com cara de jacaré, sempre era alvo das peripécias do capetinha negrinho de uma perna só e carapuça vermelha que sabia como derrotá-la.

Diferentemente de Lobato, Belinky resgata as figuras folclóricas do Saci e da Cuca, mas transforma a megera em uma bruxa que resgata os dez sacizinhos, tornando-se assim a heroína da história. Este final inesperado rompe com o que muitas crianças e adultos têm já estabelecido em relação à história da Cuca.

Segundo Cadermatori (2008), diferentemente da escrita que impõe a linearidade na narrativa, a ilustração tem a potencialidade de cativar e comunicar de imediato, pela força e riqueza figurativa que possui e permite que o pequeno leitor tenha acesso fácil a história, pois as imagens dão pistas durante a narrativa, como o significado da palavra urucum.

A opção da professora de utilizar a contação de histórias como recurso para esse texto também foi interessante, pois no momento em que as crianças pegaram o livro nas mãos era como se fossem realizar outra leitura da mesma história que havia escutado. Muitas acharam que não era aquele texto que a professora havia proferido anteriormente, outras ficaram interessadas pelas ilustrações quando identificaram a Cuca “escondida” nas imagens.

CONCLUSÃO

‘Ler pode tornar as pessoas perigosamente mais humanas...’

Guimar Grammont

Essa pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar as possibilidades de experiências estéticas nas práticas com o texto literário considerando-o como parte do processo de escolarização. Analisamos as práticas de cinco professoras Pedagogas que lecionavam nas turmas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola particular na cidade de Goiânia.

Com a investigação em campo procurou-se repostas às questões: 1) Seria possível uma experiência estética com o livro literário para a criança? 2) A Literatura Infantil dentro da escola tem a potencialidade de auxiliar nesse processo de formação enquanto arte? 3) Como os professores pensam as questões do incentivo à leitura literária? Entretanto, durante o percurso de construção da escrita, análise de dados e discussões teóricas surgiram outras indagações e problemáticas quanto ao texto literário e as respostas buscadas inicialmente transformaram-se em voz de denúncia quanto as relações com o texto literário na escola

Retomemos as vertentes da arte literária e da pedagogia, observamos que na escola campo dessa pesquisa, a vertente pedagógica tem maior predominância sobre a literária, fato que pode se repetir em outras instituições de ensino do país. Coelho (2000, p. 49) afirma que esta realidade se dá devido a “indissolubilidade que existe entre a intenção artística e a intenção educativa incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil”, é neste ponto que estudos e pesquisas podem realizar mudanças significativas em desconstruir esse pensamento sobre o texto literário para criança.

Como referido anteriormente, a experiência estética literária é a soma da percepção e apreensão de uma criação literária, bem como as muitas reações que ela suscita (emocionais, intelectuais ou outras), essas são marcas deixadas pelo autor em sua produção que visa fazê-la única e inconfundível para o leitor.

O contato com uma dada obra é diferente para cada leitor, pois cada indivíduo possui conhecimentos prévios e sensibilidade singulares. Para a experiência estética toda essa relação com a arte literária é necessária e insubstituível. A fruição que surge a partir do contato direto com a obra literária seja ela por audição, leitura individual ou teatro -

formas utilizadas como mediadoras do encontro entre o leitor e a obra - não substituem o contato corpo a corpo com o texto literário.

A experiência estética acontece quando somos estimulados, sensorial, intelectual e emocionalmente. A criação artística e literária é uma maneira de se alcançar uma experiência estética devido à complexidade de seus procedimentos de criação. Segundo Intrator (2003) de modo geral, as escolas não desenvolvem nossas capacidades perceptivas. “Nós damos mais atenção a aprender e processar o que os outros disseram em vez de desenvolver a capacidade de prestar atenção àquilo que observamos e experimentamos”. (p. 35). Para o autor é importante criarmos, em sala de aula, encontros com as propriedades estéticas de um objeto artístico, que podem influenciar nossa compreensão e experiência de mundo.

No sentido de criar um ambiente em sala de aula propício à leitura literária, à experiência estética e à arte, demanda uma prática em sala de aula com embasamento teórico e metodológico e a formação do docente é um fator importante. Os dados obtidos demonstraram que as professoras possuem defasagem em conhecimentos sobre a experiência estética, a estética (filosófica), a leitura literária e apreciação artística em sua formação inicial como Pedagogas. Demonstraram dificuldade em estabelecer uma relação entre teoria e prática no que tange ao trabalho com a literatura para crianças.

As metodologias utilizadas pelas professoras para o trabalho com o texto literário que foram observadas durante a pesquisa se baseavam na leitura livre, na leitura individual, no desenho sobre o que foi lido ou preenchimento de ficha literária. Percebemos que essas atividades se tornaram cotidianas e enfadonhas de modo que as crianças pegavam o livro, liam e esperavam a ordem da atividade.

Isso reflete negativamente nos momentos em que a apreciação e a conversa informal sobre a leitura literária eram estimuladas. As crianças do primeiro e segundo ano, inicialmente tímidas e receosas, participavam e contribuíam com falas sensíveis e curiosas, contudo as crianças do terceiro, quarto e quinto ano não conseguiam entrar na brincadeira das palavras, eram acanhadas ao expressar seus sentimentos e opiniões sobre as leituras, eram sucintas e diretas ao responderem oralmente às professoras.

A cada avançar de ano na escola a criança é tolhida em seus atos e pensamentos para corresponder a expectativa da professora, da escola, dos pais, dos amigos e da sociedade, um arsenal de regras para boa convivência, uma forma em que devem ser adequadas. É nesse caminho que são perdidas a criatividade, a curiosidade, a vontade de conhecer o desconhecido, de aprender e querer saber cada vez mais, de sentir e de se

emocionar, nossas crianças não são criaturas robóticas programadas para o sucesso na faculdade e na vida profissional, elas são seres humanos que ao crescerem buscarão incessantemente a felicidade no consumismo, nas horas excessivas de trabalho, em noites sem dormir e não conseguirão perceber que a felicidade não se adquiri ela é um sentimento, uma perspectiva de vida, o modo de olhar para as coisas, os outros e para si mesmo.

As práticas observadas das professoras MA do quinto ano e a P do segundo ano foram as que se aproximaram de uma construção, tanto de planejamento quanto em promover situações em sala de aula com o livro literário que favoreciam a experiência estética literária. Ao conceber um momento de compartilhamento de opiniões acerca das leituras com os outros colegas, promover a troca de livros literários, incentivar a leitura individual e silenciosa, ao contar com entusiasmo um livro lido, surpreender o pequeno leitor com diversos modos de contar as histórias e também de privilegiar o contato físico com o livro literário MA e P proporcionaram práticas que estimulam o desenvolvimento da autonomia e emocional do leitor iniciante.

A experiência estética com o texto literário é um momento que não pode ser delimitado por horas ou minutos, ela é um acontecimento. A partir do momento em que o sujeito é “tocado” por algo a leitura solitária, ao compartilhar suas impressões, ao contar a história para alguém ou a partir de uma intervenção feita pelo mediador de leitura. Logo, não é algo imediatista e palpável. O que está no controle do mediador é a disponibilização desses momentos para que se crie um ambiente favorável à experiência estética literária, pois seus resultados qualitativos estão no campo subjetivo do leitor, que precisa ser instigado.

A produção de literatura para crianças é também um produto da indústria editorial que pretende encantar os adultos, para que estes levem o texto literário para as crianças. Essa exigência mercadológica da literatura infantil como também sua vinculação com a escola e com as preocupações didáticas dos professores compromete a qualidade literária dos textos para esse público.

Entretanto, a literatura para criança é uma produção cultural que viabiliza a comunicação do adulto com a criança. Há escritores comprometidos com a produção de obras literárias de qualidade que apuram o senso estético, que desprezam o discurso pedagógico e valorizam o discurso questionador. Nomes como Ana Maria Machado, André Neves, Sylvia Orthof, Sérgio Caparelli, Tatiana Belinky são alguns exemplos de autores que se valem de uma postura de liberdade ideológica e de seriedade profissional.

Há comprometimento com o pequeno leitor na produção de alguns críticos literários como Cecília Meireles, Marisa Lajolo, Ricardo Azevedo, Regina Zilberman, Ligia Cademartori, Peter Hunt, alguns dos referenciais teóricos, utilizados nessa dissertação.

Observamos que os catálogos que as editoras entregam para a escola e nas vitrines das livrarias os livros de literatura para crianças são selecionados de quanto ao seu valor mercadológico, isto é, se fala de alguma temática em voga, se há algum personagem retirado da TV ou que tenha sido requisitado por uma quantidade significativa de escolas. Poucos são os livros oferecidos de caráter estético, lúdico e libertador de textos dogmáticos e maçantes tendem a focar nestes últimos classificando-os como uma amostra representativa da literatura destinada à criança. Podemos dizer que a crítica literária assume uma posição tendenciosa considerando os textos de “alta literatura” como sem interesse mercadológico e acusam a literatura para crianças do oposto, ou melhor, não a consideram como literatura.

A literatura para criança muitas vezes classificada como “menor” é vista pela cultura dominante e, muitas vezes também pela academia, como um gênero vulgar ou subliteratura. De acordo com Carlos Drummond de Andrade (1964 p.59),

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz.

Retomando as palavras de Cecília Meireles (2016) escritas no primeiro capítulo, é mais pertinente afirmar que a Literatura Infantil é uma Literatura que interessa à criança. Ela própria criança deve gerenciar essa escolha que é despreocupada com o julgamento ou anuência do adulto.

No sistema de educação ensino escolar que estamos inseridos, observamos cada vez mais uma tendência de instrumentalizar as atividades educativas e destacar a importância das recompensas extrínsecas ao sujeito, como bens materiais. Eisner (2004) afirma que uma valiosa lição que as artes podem ensinar à educação é que as satisfações intrínsecas, dentro do sujeito como o desenvolvimento do ser sensível, aprender a empatia ao próximo, constituir-se enquanto sujeito complexo e único, são muito importantes. À medida que o rendimento nos estudos se define por pontuações obtidas nas provas, à

medida que se empregam mais e mais objetivos artificiais para motivar os alunos, necessidade de atividades e situações que gerem motivações intrínsecas para o real envolvimento do estudante é cada vez menor.

O cultivo de condições que fomentem a satisfação intrínseca por meio da experiência estética é uma maneira de semear o entusiasmo, isto é, semear no aluno a vontade de continuar por aquele caminho aprendido, de “ser mais” e ir além, mesmo quando nós professores nos ausentamos.

Duas das professoras, a L e M, que possuem pós-graduação e investem em sua formação continuada tiveram desempenhos diferentes no incentivo à leitura e letramento literário. O que nos permite compreender que a formação continuada é essencial para o exercício docente, contudo não é determinante na competência e constituição da identidade do professor enquanto profissional atuante na educação de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental.

A contradição presente na entrevista da professora M do 1º ano ao afirmar que o principal agente responsável pelo incentivo à leitura das crianças é a família e, ao mesmo tempo dizer que, embora seja leitora, seus filhos não se interessaram pela leitura literária. Este dado particular levanta a questão de que exemplos de leitores de literatura dentro da família não garantem a formação da criança enquanto leitora. Isso confirma nossa hipótese de que o gosto, a preferência, o hábito pela leitura literária é uma formação social que precisa ser conjunta entre escola, família e bibliotecas.

Ressaltamos que a influência do exemplo familiar de leitor literário é indispensável para a criança e o jovem leitor. O que nos leva as respostas da professora M, uma vez que em sala de aula, durante as observações, em nenhum momento ela foi vista lendo um livro literário ou qualquer outro material de leitura. Ela não levava acervo de sua biblioteca pessoal para sala de aula, nem oferecia livros diferentes às crianças.

A promoção da leitura literária é um problema de todos. Passa pela família, pela escola, pela biblioteca, pela comunidade e pela sociedade, não é um presente ou uma dadiva, é um direito do cidadão, da criança. É preciso lembrar que o contato com a literatura para crianças passa da audição, deciframento de imagens e do código escrito. Assim a tradição da contação de histórias seja em casa ou na escola é essencial para integração de professores e alunos, além de recuperar o estatuto de liberdade e de prazer na leitura.

Observamos o consenso que parece existir entre os professores em torno da existência de uma crise da leitura literária ou uma crise de leitores de literatura na escola

e fora dela. Uma crise de leitura se produz pela crise econômica que atinge principalmente a classe média, diminuindo seu poder de compra e possibilidade de tempo livre e de lazer, condições indispensáveis à leitura especialmente a literária. Por outro lado, está a crise de leitura gerada pelo descaso das políticas públicas brasileiras que colocam crianças em situações precárias desde a estrutura das instituições até os materiais pedagógicos, alimentação das crianças e, inclusive, na formação do corpo docente.

O descaso pelo espaço literário, por parte de algumas das professoras, reforça a ideia de que a ausência de comprometimento do educador aliada a precariedade da sala de leitura da escola é determinante para o fracasso da construção de condições reais e profícias de leitura literária na formação do leitor.

Como dito anteriormente, o processo de formação do leitor na escola está articulado a um cotidiano onde existe um conjunto de mecanismos que explorem a prática da leitura literária como geradora de experiência estética e de reflexão. Investir na formação acadêmica do Pedagogo; em políticas de incentivo à leitura da população não somente da criança em fase escolar, mas dos adultos que já passaram por essa fase; em políticas efetivas para a erradicação do analfabetismo, ainda existente no Brasil; na construção e manutenção das estruturas das instituições escolares, evitando o sucateamento e a defasagem, são saídas possíveis para que a leitura literária entre cada vez mais nas casas e esteja nas mãos de mais pessoas.

Acreditamos que a possibilidade da experiência estética no processo de escolarização da literatura destinada à criança é viável e praticável dentro de condições materiais, ideológicas e de corpo docente que vivenciem, valorizem e acreditem em uma formação integral do homem, no desenvolvimento de suas capacidades emocionais, cognitivas, de relacionar-se socialmente e compreender-se como indivíduo complexo e em constante transformação.

A experiência estética também é um direito do cidadão assim como a leitura, literária ou não. Reivindicamos nesse estudo um espaço para levantar a experiência estética no cerne do processo de escolarização da literatura destinada a criança, por ser a mais difundida no âmbito escolar e da infância e onde a qualidade literária é subestimada ou ausente.

Essa pesquisa deixa em aberto algumas indagações. Desde o princípio, sabíamos que não conseguiríamos responder a perguntas de forma objetiva e definitiva como fazem as ciências duras. O questionamento e reflexões embasadas em leituras teóricas, as

condições de pesquisa permitiram esse modo de pensar, expresso ao longo da dissertação, nesse momento de minha formação acadêmica.

Para encerrar essa reflexão acadêmica, remetemo-nos a uma fala de um personagem da obra *Ilusões Perdidas* de Balzac (2010, p.118):

se a finalidade da poesia é colocar ideias no ponto preciso onde todos podem vê-las e senti-las, o poeta deve incessantemente percorrer os degraus da inteligência humana a fim de satisfazer a todas elas; ele deve esconder sob as mais vivas cores a lógica e o sentimento, duas potências inimigas, é preciso que ele encerre todo um mundo de pensamentos em uma palavra, resuma filosofias inteiras em uma pintura; enfim, seus versos são grãos cujas flores devem desabrochar nos corações, ali buscando os caminhos cavados pelos sentimentos pessoais. Não é preciso ter todo sentido para tudo poder dar? E sentir vivamente não é sofrer? Por isso as poesias não nascem senão após penosas viagens realizadas em vastas regiões do pensamento e da sociedade. (BALZAC, 2010 p.118)

A Literatura exerce uma relação complexa entre o leitor e o texto literário. Poder-se-ia então percorrer os degraus de inteligência de uma criança, desabrochando flores em seus corações? Crianças podem sentir vivamente e sofrer? Acreditamos firmemente que sim. As crianças podem, devem e precisam experimentar e vivenciar diversos tipos de sentimentos e sensações seja por meio do teatro, da música, da dança, do cinema, do poema e da literatura.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AMORIM, Verussi Melo de. **Por uma educação estética**: Um enfoque na formação universitária de professores. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. PUC-Campinas, São Paulo, 2007.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Literatura infantil. In.: _____ **Confissões de Minas**. Rio de Janeiro, Aguillar, 1964.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista “Signos”** Ano 20 n^a 1, Lajeado, Univates, 1999, p. 92- 102.
- BALZAC, Honoré. **Ilusões Perdidas**. Vol. I. Tradução Leila de Aguiar Costa. São Paulo, Abril, 2010.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix: Brasília, INL, 1977.
- BARBOSA, Begman Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Revista Educação Foco**. V. 16, n. 1. Juiz de Fora, 2011, p. 145-167. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>> Acesso em 27 de dezembro de 2016.
- BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. O bibliotecário e o ato de ler. In.: BARROS, Maria Helena Toledo Costa de (org.); SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: Ed. FA, 2006.
- BARTHES, Roland. O prazer do texto. Edições 70: Lisboa, 1974.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2016.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. A leitura como função pedagógica: o literário na escola. **Revista ACB**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 20-33, ago. 2005. p. 20-33. Disponível em: <<https://revista.acb.org.br/racb/article/view/371/443>>. Acesso em: 14 out. 2016.
- _____. **A poética da voz e a letra na Literatura Infantil (leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças)**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduação em Literatura, Florianópolis, 2001.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- _____. **Literatura e formação do homem**. Revista Remate de Males; UNICAMP, 1999. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/3560>. Acesso em: 09 de dezembro de 2016.
- _____. Literatura como direito. In.: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CAMARGO, Luís Camargo. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1995.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil?** 2^a edição. Brasiliense: São Paulo, 2010.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre - Artmed, 2005.
- COÊLHO, Ildeu M. **Educação, cultura e formação**: o olhar da filosofia goiana. PUC Goiás, 2009.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, Analise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COMPAGNON, Antonie. **Literatura para que?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- CORREA, Julio Enrique. A narrativa poética: a recriação e interação pela concordância. **Revista ACB**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 333-343, dez. 2006. ISSN 1414-0594. Disponível em: <<https://revista.acb.org.br/racb/article/view/482/617>>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- DAMÁSIO, António R. **O Erro de Descartes**: Emoção, Razão e o Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.
- _____. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5^o edição. Curitiba, Paraná: Criar edições, 2010.
- _____. **Por que arte-educação?** Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.
- ECO, Humberto. Sobre algumas funções da literatura. In.: _____. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FISCHER, Eisner. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.
- FRADE, Isabel Cristina Alves de. Método silábico. **Glossário Cale**. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-silabico>>. Acesso em: 24 de novembro de 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15^o ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 31^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- FREITAS, L.C. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FRIEDRICH, Janete. **Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- GIZBURNG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia histórica. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro. Editora DP&P, 2000.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura para crianças e jovens: panorama de linhas investigativas. **Revista Via Atlântica**. São Paulo. N° 14 DEZ/2008.
- HOUAISS, A. VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnai, 2010.
- INTRATOR, Sam M. **Tuned in and Fired up: how teaching can inspire real learning in the classroom**. Yale University Press, 2003.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2007.
- _____. MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In.: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história & histórias. São Paulo: Ática, 2011.
- LARROSA, J. Experiência e paixão. In: LARROSA, J. **Linguagem e educação depois da torre de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.151-165.
- _____. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In.: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradutor Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, n. 17. Editora da UFPR, Curitiba; 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva e mudanças. **Educação & Sociedade**, [online]. vol.

- 20 , nº 68, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci_abstract&tlang=pt> Acesso: dezembro de 2016
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LOBATO, Monteiro. **Viagem ao céu e O Saci**. São Paulo; Brasiliense, 1964.
- LÓPEZ-QUINTÁS, A. A experiência estética, fonte inesgotável de formação humana.
- VIDETUR. – 19. s/d. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur19/quintassilvia.htm>>. Acesso em: 08 novembro. 2016.
- MACHADO, Ana Maria. Literatura – o direito a uma herança. In.: _____. **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. A ideologia da literatura. In.: **Ponto de fuga** : conversas sobre livros. 1º ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2016.
- _____. **Abrindo Caminho**. São Paulo: Ática, 2004.
- MACHADO, Regina. **Acordais**: Fundamentos Teóricos – Poéticos da Arte de Contar Histórias. São Paulo: DCL, 2004.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti, 2001. **Leitura, literatura e escola**: Sobre a formação do gosto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MEIRELES, Cecilia. **Problemas de Literatura Infantil**. São Paulo: Global, 2016.
- MINAYO, Maria Cecilia de (Orgs.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOLINER RUIZ, M. **Diccionario de Uso del Español**. Madrid: Gredos, 1966-67.
- NIKILAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2011.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In.: PAIVA, Aparecida. SOARES, Magda (Orgs.). **Literatura Infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autentica, 2008.
- PAIO, Maria J. ; OLIVEIRA, Maria R. **Literatura infantil**: voz de criança. 4ª.ed. São Paulo : Ática, 2006
- PAULINO, Graça. Para que serve a Literatura Infantil? **Revista Presença Pedagógica**. v.5 n.25, jan./fev. 1999 p. 51 – p. 57
- _____. COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In.: ZILBERMAN, Regina. ROSING, Tania M. K. **Escola e Literatura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- PATRINI, M. de L. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

- PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2009.
- PENAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro. Rocco. 1993.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo. Ed. 34, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**; vol. 3, São Paulo. 1997.
- PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **Arte na educação da infância**: saberes e práticas da dimensão estética. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2013.
- PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 8.ed. 2007.
- REICHER, Maria E. **Introdução à estética filosófica**. São Paulo: Loyola, 2009.
- REIS, Magali; BAGOLIN, Luiz Armando. Arte Como Experiência. **Cad. Pesqui. [online]**. 2011, vol.41, n.142, pp.314-319.
- REYES, Yolanda. Como escolher boa literatura para crianças? Buscando critérios para a escolha de livros. **Revista Emilia**. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=9>>. Acesso em: 22 de novembro de 2016.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROBLEDO, Beatriz Helena. A literatura infantil ou a cultura da infância: um mundo por meio da palavra. **Revista Barataria** nº 2, Editorial Norma, Caracas 2004. Disponível em: www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=256. Acesso em: 25 de novembro de 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Educação, São Paulo, 1984.
- SILVA, Rovilson José. Das prateleiras às mãos. In.: BARROS, Maria Helena Toledo Costa de (org.); SILVA, Rovilson José da; BORTOLIN, Sueli. **Leitura: mediação e mediador**. São Paulo: Ed. FA, 2006.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. BRANDÃO, Heliana Maria Brina. MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria da educação de John Dewey. In: WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.) **John Dewey**. Vida e educação. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1973. p. 13-41
- VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo. Editora 34, 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite a estética**. Tradução Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

VIEIRA, William. Caçada ao racismo. **Revista Carta Capital**, n° 716, n° ano XVII (09 2012): 50-55.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: Anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Martins; BRANDÃO, Heliana Brina Brandão; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

APÊNDICE

Apêndice A – Questões do questionário



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado/Doutorado

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

1. Conhecendo o professor participante (D1)

- Idade: _____

- Formação:

Magistério () Curso superior () Qual? _____

Tempo de magistério: _____

Série que leciona atualmente: _____

Série em que lecionou por mais tempo na carreira: _____

Quanto tempo de carreira docente: _____

- Vai ao cinema? Se sim com que frequência?

Não () 1 vez por semana () 1 vez por mês () 1 vez por semestre () Ocasionalmente ()

- Prefere assistir filmes legendados ou dublados? _____

- Você vai ao teatro?

Não () 1 vez por semana () 1 vez por mês () 1 vez por semestre () Ocasionalmente ()

- E quanto a shows? Você frequenta? Se sim quais recentemente?

-
- Frequentava alguma biblioteca?

() Sim

() Não

Se sim, qual? _____

- Costumava comprar livros? Quais?

-
- Faz uso de algum site específico?

() Sim

() Não

Se sim, qual? _____

Apêndice B – Questões semi-estruturadas da entrevista



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado/Doutorado

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

2. Teve alguma experiência com leitura de livros literários na formação escolar do Ensino Fundamental e Médio? Se lembra de algum de livros ou autores lidos e o porquê foram lidos?
3. E quanto suas experiências com leitura literária no Ensino Superior? Pode citar alguns livros ou autores lidos e comentar suas impressões sobre ele?
4. Se lembra de algum texto teórico lido sobre literatura infantil na sala de aula, ou disciplina sobre esta temática, na faculdade? Em que momento de sua vida entrou em contato com a literatura infantil?
5. O que você lê?
6. Porque tornou-se professora?
7. O que é ser professor para você?
8. E o que é ser um leitor em sua concepção?
9. Você utiliza livros literários em seu planejamento? Em quais momentos?
10. Como é o trabalho com os livros literários em sala de aula ou na biblioteca?
11. Você enfrenta alguma dificuldade neste trabalho?
12. Há algum projeto na instituição ou de sua autoria sobre incentivo à leitura?
13. Na sua opinião existem na instituição livros em quantidade e qualidade para se trabalhar com as crianças?
14. Ao seu ver, existe alguém que seja o responsável por incentivar as crianças a lerem livros literários? Se sim quem seria?