

COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

LITERATURA

VOLUME 20

ENSINO FUNDAMENTAL

## COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

- Vol. 1 – Matemática
- Vol. 2 – Matemática
- Vol. 3 – Matemática
- Vol. 4 – Química
- Vol. 5 – Química
- Vol. 6 – Biologia
- Vol. 7 – Física
- Vol. 8 – Geografia
- Vol. 9 – Antártica
- Vol. 10 – O Brasil e o Meio Ambiente Antártico
- Vol. 11 – Astronomia
- Vol. 12 – Astronáutica
- Vol. 13 – Mudanças Climáticas
- Vol. 14 – Filosofia
- Vol. 15 – Sociologia
- Vol. 16 – Espanhol
- Vol. 17 – Matemática
- Vol. 18 – Ciências
- Vol. 19 – Língua Portuguesa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

---

Literatura : ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson . – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.  
204 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20)

ISBN 978-85-7783-044-2

1. Literatura. 2. Ensino Fundamental. I. Paiva, Aparecida (Coord.) II. Maciel, Francisca.(Coord.) III. Cosson, Rildo.(Coord.) IV. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. V. Série.

CDU 373.3:82

---

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

# LITERATURA

Ensino Fundamental

Brasília  
2010

## **Secretaria de Educação Básica**

### **Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica**

#### **Coordenação-Geral de Materiais Didáticos**

#### **Equipe Técnico-Pedagógica**

Andréa Kluge Pereira  
Cecília Correia Lima  
Elizangela Carvalho dos Santos  
Jane Cristina da Silva  
José Ricardo Albernás Lima  
Lucineide Bezerra Dantas  
Lunalva da Conceição Gomes  
Maria Marismene Gonzaga

#### **Equipe de Apoio Administrativo**

Gabriela Brito de Araújo  
Gislenilson Silva de Matos  
Neiliane Caixeta Guimarães  
Paulo Roberto Gonçalves da Cunha

#### **Coordenação da obra**

Aparecida Paiva  
Francisca Maciel  
Rildo Cosson

## **Autores**

Adriana Silene Vieira  
Ana Arlinda de Oliveira  
Ana Carolina Perrusi Brandão  
Aparecida Paiva  
Aracy Alves Martins  
Bernadete Campello  
Célia Regina Delácio Fernandes  
Eliana Borges Correia de  
Albuquerque  
Ester Calland de Sousa Rosa  
Márcia Cabral da Silva  
Milena Ribeiro Martins  
Nilma Lino Gomes  
Patrícia Corsino  
Rildo Cosson  
Telma Ferraz Leal

## **Leitores Críticos**

Ligia Alves Cademartori  
José Helder Pinheiro Alves

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO  
PAULO – UNIFESP

Instituição responsável pelo processo  
de elaboração dos volumes

- 1) As opiniões, indicações e referências são de responsabilidade dos autores cujos textos foram publicados neste volume.
- 2) Em todas as citações foi mantida a ortografia das edições consultadas.

Tiragem 156.772 exemplares  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500  
CEP: 70047-900  
Tel.: (61) 2022 8419

# Sumário

APRESENTAÇÃO .....	7
INTRODUÇÃO	
Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis.....	9
FRANCISCA IZABEL PEREIRA MACIEL	
<i>Capítulo 1</i>	
Experiências de leitura no contexto escolar .....	23
MÁRCIA CABRAL DA SILVA	
MILENA RIBEIRO MARTINS	
<i>Capítulo 2</i>	
O professor como mediador das leituras literárias .....	41
ANA ARLINDA DE OLIVEIRA	
<i>Capítulo 3</i>	
O espaço da literatura na sala de aula .....	55
RILDO COSSON	
<i>Capítulo 4</i>	
A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... ..	69
ANA CAROLINA PERRUSI BRANDÃO	
ESTER CALLAND DE SOUSA ROSA	
<i>Capítulo 5</i>	
Literatura e formação de leitores na escola .....	89
TELMA FERRAZ LEAL	
ELIANA BORGES CORREIA DE ALBUQUERQUE	

*Capítulo 6*

O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades ..... 107

ADRIANA SILENE VIEIRA

CÉLIA REGINA DELÁCIO FERNANDES

*Capítulo 7*

A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem ..... 127

BERNADETE CAMPELLO

*Capítulo 8*

Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual ..... 143

ARACY ALVES MARTINS

NILMA LINO GOMES

*Capítulo 9*

Catálogos de editoras e escolhas docentes no contexto escolar ..... 171

APARECIDA PAIVA

*Capítulo 10*

Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações ..... 183

PATRÍCIA CORSINO

# Apresentação

A Coleção Explorando o Ensino tem por objetivo apoiar o trabalho do professor em sala de aula, oferecendo-lhe um material científico-pedagógico que contemple a fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas de conhecimento das etapas de ensino da educação básica e, ainda, sugerir novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor.

Planejada em 2004, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a Coleção foi direcionada aos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e encaminhada às escolas públicas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal e às Secretarias de Estado da Educação. Entre 2004 e 2006 foram encaminhados volumes de Matemática, Química, Biologia, Física e Geografia: O Mar no Espaço Geográfico Brasileiro. Em 2009, foram cinco volumes – Antártica, O Brasil e o Meio Ambiente Antártico, Astronomia, Astronáutica e Mudanças Climáticas.

Agora, essa Coleção tem novo direcionamento. Sua abrangência foi ampliada para toda a educação básica, privilegiando os professores dos anos iniciais do ensino fundamental com seis volumes – Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, Geografia e História – além da sequência ao atendimento a professores do Ensino Médio, com os volumes de Sociologia, Filosofia e Espanhol. Em cada volume, os autores tiveram a liberdade de apresentar a linha de pesquisa que vêm desenvolvendo, colocando seus comentários e opiniões.

A expectativa do Ministério da Educação é a de que a Coleção Explorando o Ensino seja um instrumento de apoio ao professor, contribuindo para seu processo de formação, de modo a auxiliar na reflexão coletiva do processo pedagógico da escola, na apreensão das relações entre o campo do conhecimento específico e a proposta pedagógica; no diálogo com os programas do livro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a legislação educacional, com os programas voltados para o currículo e formação de professores; e na apropriação de informações, conhecimentos e conceitos que possam ser compartilhados com os alunos.

*Ministério da Educação*

# Introdução

## Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis

*Francisca Izabel Pereira Maciel\**

Buscar a clareza demanda um simples gesto de abrir janelas. Começar um diálogo demanda simplesmente pronunciar a primeira palavra. É o que, modestamente, intenta este livro, reunindo reflexões sobre a prática pedagógica da leitura, propondo trazer mais clareza e mais diálogo para o estreitamento da relação entre educação, leitura e literatura.

Diante da complexidade que esse tema pode alojar, reunimos, aqui, análises e vivências, propostas e respostas, acreditando que os professores do ensino fundamental terão, com os ensaios elaborados para esta edição, uma excelente razão para não temer os fantasmas deformadores das boas intenções que norteiam a prática da leitura em sala de aula. São dez trabalhos que não demandam grande esforço para a compreensão clara e objetiva de que, na relação entre texto, contexto e intertexto, muitos mitos precisam ser exorcizados, muitos signos precisam ser reassinalados, muitas linhas precisam ser redefinidas e muitas questões precisam ser debatidas. São textos, enfim, que hão de suscitar desdobramentos.

Os ensaios gravitam em torno de dois eixos temáticos, onde o trabalho com a literatura se evidencia mais fortemente: na sala de aula e na biblioteca, complementados por alternativas de trabalho com a literatura para a formação dos leitores. Ainda que unidos pela proposta nuclear encerrada nos eixos temáticos, esses estudos exibem

---

\* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Minas Gerais.

diversidade de ângulos e heterogeneidade de visões e de argumentos, de tal maneira que o professor, ao ler tais considerações, sairá enriquecido e bem abastecido de sugestões e de abordagens críticas, que lhe franquearão um horizonte mais vasto para a possibilidade fecunda de a escola ser, com efeito, a casa da palavra.

O primeiro ensaio, *Experiências de leitura no contexto escolar*, de Márcia Cabral da Silva e Milena Ribeiro Martins, traz uma série de considerações a respeito das experiências de leitura no contexto escolar. Não só a biblioteca é considerada fonte de formação, mas a sala de aula e o mundo ao redor, uma vez que a inexorabilidade do tempo pedagógico e a fragmentação inerente nesse contexto prejudicam o caráter polifônico que caracteriza o ato de ler. As ensaístas insistem na ideia de que é possível diminuir as grandes diferenças que existem na demarcação dos espaços da escola e do mundo. As autoras retomam o emblemático conceito de Paulo Freire de que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. Identificam que o processo de formação do leitor aproxima-se do processo de formação para a percepção da realidade circundante.

O ensaio, por conseguinte, leva em consideração a complexidade de aspectos envolvidos na leitura, pois o espaço de ler é interativo e se prende a ações culturais, históricas e sociais. Para o estreitamento das relações entre o espaço da escola (que jamais pode deixar de ser a agência nuclear de letramento) e o espaço social ou do mundo circundante, o artigo dá relevância aos diferentes suportes e gêneros de discursos. Traz depoimentos de escritores e de professores, recorre a páginas de ficção, ordenando um consistente painel sobre leitura e experiência. A escola é a instituição em que as práticas de leitura são mais sistematizadas, mas os textos que aí se garimpam não devem apenas se pautar pelo caráter didático. Assim, propõe-se no ensaio uma prática de leitura em consonância com aquelas práticas desenvolvidas na vida social, tornando mais significativa, mais viva e dinâmica a ação pedagógica.

As ensaístas consideram a complexidade da leitura na vida social, mas ainda assim a escola só tem a ganhar ao inteirar-se com esse mundo híbrido de discursos e produções textuais. A leitura de textos jornalísticos, textos científicos, textos publicitários e textos literários, em geral, é decisiva na formação do leitor, mesmo aquele que ainda não domina a leitura e a escrita, uma vez que se sabe que a leitura é anterior à alfabetização.

O ensaio assume eficaz caráter pedagógico na orientação do professor, trazendo perguntas incisivas que muito se prestam à formação do leitor nos anos iniciais do ensino fundamental. São perguntas sobre o objetivo de se escolher esse ou aquele texto; o que se espera dos alunos com a leitura de tal texto; que texto é indicado para se desenvolver determinada habilidade de leitura; qual a relação entre o texto e o projeto pedagógico da escola; que relações podem ser estabelecidas entre o texto e o mundo.

Como se vê por essas considerações, as ensaístas têm consciência de que numerosos são os objetivos no ensino da leitura. Se Guimarães Rosa, num dos prefácios de *Tutameia*, afirmava que “às vezes, quase sempre, um livro é maior do que a gente”, o processo que leva à leitura também é imenso, dificultoso, mas repleto de compensações.

O segundo ensaio, *O professor como mediador das leituras literárias*, de Ana Arlinda de Oliveira, elege como epígrafe uma citação de Alberto Manguel, que considera o livro um mundo onde se busca um refúgio. O artigo desenvolve-se abrangendo a dissociação entre os efeitos da literatura e os propósitos pedagógicos e enfatiza a força da ficção para a mobilização do imaginário, sugerindo ao professor-mediador procedimentos para que, de fato, a obra literária atinja em cheio o leitor infantil.

O texto dirigido à criança, entendido como literário, não deve ser circunscrito à ação pedagógica, sob pena de se deixar dominar por uma temática asséptica e deixar escapar a essência estética, normalmente “suja” de vida. Daí a preocupação que a ensaísta demonstra ao constatar que a escola, muitas vezes, busca cercear textos que exibem temas existenciais e se envolvem com a maldade humana e a sexualidade. Salienta que “nem tudo o que se lê na escola precisa ser discutido, interpretado e avaliado dentro dos padrões estabelecidos pelo contexto escolar”.

Como há, nas escolas, circulação de textos literários e aqueles que, em verdade, nada apresentam de riqueza estética, cumpre ao professor ser consciente mediador para discernir uns dos outros e encontrar o momento adequado para a inserção daquelas obras que, de modo geral, a escola poderia julgar “perigosas”. A ensaísta atenta para o risco que o texto literário corre ao ser trabalhado em sala, qual seja, o de se submeter a uma impiedosa escolarização, o que pode acarretar preconceitos e rejeições. Entretanto, se o professor é

o sujeito que promove a fantasia ao indicar a obra a ser trabalhada, e se essa obra oferece a qualidade própria dos bons textos literários, o imaginário do estudante será sempre acionado e fertilizado.

O lúdico e o sensorial, aliados ao emocional, estão no bojo da proposta do professor que, em suas mediações, poderá recorrer a estratégias variadas para obter seus objetivos junto ao leitor infantil. Em vez de insistir no caráter utilitário do texto, o professor há de prover seus alunos com dramatização, contar histórias e resumir filmes baseados em narrativas literárias, recorrer a fantoches, ler com entusiasmo passagens de romances, contos e poemas, enfim, possibilitar que a criança se envolva na miniatura de mundo que é cada livro. Deduz-se daí que a ação do professor torna-se efetiva e afetiva.

A questão da restrição e/ou cerceamento do texto literário em sala de aula é tratada sob dois aspectos no desenvolvimento do ensaio: de um lado, a autora dá seu depoimento sobre determinado livro censurado em uma escola por abordar um tema supostamente amedrontador (vampiros); de outro lado, há o problema da qualificação do professor, de sua história de leitura, o que será determinante para que os objetivos sejam cumpridos. O professor não deve apenas ser mediador de leitura, deve ser leitor, deve ser visto lendo, o que motivará seus alunos. Sendo usuário assíduo de seu objeto de trabalho, o livro, o professor torna-se responsável pela interação entre a criança e o livro. Ele deve ter a chave concreta de onde estão os livros disponíveis pelo acervo recebido pela escola além da chave metafórica para conduzir a criança pelo portal do imaginário.

*O espaço da literatura na sala de aula*, de Rildo Cosson, é o título do terceiro ensaio, que faz um rastreamento histórico para tratar da relação entre a educação e a arte da palavra. O autor levanta considerações a respeito da revolução tecnológica e seus efeitos no ensino e investiga a ênfase que se dá ao prazer de ler e os equívocos que aí se cometem. Ao articular os eixos do texto, contexto e intertexto, o ensaísta prioriza a experiência direta do aluno com a leitura.

O espaço da literatura na sala da aula, afirma o ensaísta, confunde-se com o próprio ensino da leitura e da escrita na formação cultural do aluno; textos infantis e obras canônicas da literatura sempre conviveram no espaço escolar, incrementando o diálogo com a cultura do passado e do seu tempo, configurando a essência da formação humanista. Com mudanças tecnológicas, o literário foi cedendo espaço para o linguístico e gramatical; insossas fichas

de leitura substituíram o diálogo incisivo com as obras; textos não literários passaram a fazer sombra aos textos artísticos.

A literatura não desapareceu da sala de aula, mas passou a ser tratada de forma equivocada, com certo abuso na questão do prazer da leitura, “proposta muitas vezes mal interpretada”, segundo o autor, que não admite o caráter puramente espontâneo e natural no processo da aprendizagem pela leitura. Recentemente, é perceptível um amplo movimento de resgate da leitura literária no espaço escolar, como a própria instituição do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e de outras estratégias de incentivo ao ato de ler. Aliás, numa crônica recente de Affonso Romano de Sant’Anna, o escritor mineiro cita o Congresso de Leitura do Brasil (Cole) e outras universidades brasileiras que investem em pesquisas sobre as práticas leitoras<sup>1</sup>.

Para o autor do ensaio em questão, a literatura tem um papel fundamental a cumprir na sala de aula, principalmente se o seu ensino for adequado. O texto literário é imprescindível, assim como sua análise, que, feita com espírito lúcido, só tende a aproximar cada vez mais o aluno do universo literário. Um livro infantil é detidamente analisado como exemplo da prática da interpretação, realçando a importância do papel mediador do professor.

Ao tratar do contexto, o ensaísta recorre a Malba Tahan e Monteiro Lobato para demonstrar os limites entre a obra essencialmente literária e a que se torna pretexto para oferecer uma face didática. Salienta que o texto literário traz sempre um “desenho do mundo” que será decodificado no ato da leitura. Citando Marisa Lajolo, o autor esclarece que “o texto não deve ser pretexto, mas sua leitura é sempre contextual”.

O intertexto é tratado sob dois aspectos: a intertextualidade externa, que o leitor pode fazer com a leitura da obra e de outros textos que com ela podem se relacionar, e a intertextualidade interna, que é processada no interior mesmo do texto que se lê. O autor recorre a exemplos de obras de autores como Graciliano Ramos para exemplificar os procedimentos comentados e demonstrar que a exploração consistente e sistemática do intertexto solidifica o conhecimento da literatura, concluindo que “o espaço a ser ocupado pela

---

<sup>1</sup> SANT’ANNA, Affonso Romano de. Lendo o que acontece. *Estado de Minas*, 26 jul. 2009. Caderno de cultura, p. 8.

leitura intertextual na sala de aula é fundamental para a construção do repertório social e cultural do leitor”.

O tema da leitura de literatura é ampliado no quarto ensaio, *A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende*, de Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa, que dá enfoque à conversa, capaz de estimular no leitor a produção de novos significados para a redefinição do papel do texto. A conversa estabelece uma preparação para a criança saber ouvir, antes de se efetivar a apropriação da escrita. As ensaístas conferem importância à recuperação da história pessoal de leitura do professor e exibem variadas maneiras de perguntas de compreensão do texto. A qualidade da conversa, propiciada pela leitura dos textos literários em sala de aula, fornece aspectos essenciais que processam reflexões e alastram descobertas.

As ensaístas observam que produzir perguntas após a leitura dos textos possibilita a retomada da comunicação na interação com o texto como objeto do discurso, o que contribui decisivamente para formar leitores que buscam produzir significados nas divertidas e produtivas “rodas de leitura”. As crianças se transformam em ouvintes ativos e se engajam na aventura de construir sentidos dos textos lidos pela professora. A consequência disso é que, de *ouvintes ativos*, os alunos passem a ser *leitores ativos*.

Insistindo na técnica da conversa sobre os textos, as ensaístas ratificam a importância da construção de significados e a estratégia do professor para ensinar a compreensão, que deve ser objeto de ensino e de aprendizagem. O ensino da compreensão consiste na formulação de perguntas precisas.

O ensaio resvala num assunto também tratado em outro capítulo desta obra, que diz respeito à história pessoal do professor enquanto leitor. As autoras propõem um pequeno exercício para que os professores escavem de suas memórias os resíduos dos textos marcantes e, a partir daí, remontem discursos que possam provocar a sedução sobre o ouvinte. Assim, retomando leituras remotas e atualizando o acervo com novos textos, o professor deve buscar um material capaz de provocar boas conversas.

É relevante, no ato da conversa, o papel da memória, o repertório das lembranças que sempre aproximam a criança do adulto. Basta o adulto se despir de seu patamar, reviver o menino que ouvia casos e histórias de uma avó, para que a interação se faça. As autoras

também sugerem o critério recomendado por Cecília Meireles, que é o de ouvir as próprias crianças.

Na abordagem do critério de escolha de leituras literárias, o ensaio traz (mais uma vez) a importância dos acervos disponíveis na escola, destacando o papel do PNBE, o qual, muitas vezes, não é devidamente conhecido pelo professor.

Para que tenha eficiência pedagógica, a conversa em sala de aula precisa ser ativada com perguntas que abordem conhecimentos prévios, previsão de acontecimentos, considerações literais ou objetivas, inferências ou subjetivas. As autoras atentam para o risco de perguntas de conhecimento do mundo que cortam o fio do texto, ou de questões que possam dispersar as crianças. Quanto às perguntas de caráter inferencial, estas devem ter mais espaço na conversa sobre textos literários, pois melhor se assentam para a compreensão global da obra. Notam as autoras que as perguntas não devem parecer interrogatório, mas conversa planejada que aborde o texto de forma reflexiva.

O ensaio seguinte, *Literatura e formação de leitores na escola*, de Telma Ferraz Leal e Eliana Borges Correia de Albuquerque, estrutura-se a partir de entrevistas sobre experiências de leitura de alunos. Valorizando a promoção do livro na escola para a formação dos leitores, o artigo se desenvolve analisando respostas e estabelecendo propostas, sempre tendo como meta o diálogo entre leitura e inserção social.

O texto leva em consideração a necessidade de se compreender os motivos que levam uma criança ou um jovem a gostar ou não de ler. Identifica-se que a atração pela leitura está diretamente ligada às descobertas do corpo, da vida, sem que se descarte as inclinações para o sonho e para a fantasia. Para que a motivação perdure, as ensaístas propõem que a oferta de livros aos jovens e crianças se pautem pela diversidade, diferentes obras e leituras cada vez mais diversificadas, sem jamais desqualificar o aluno pelo gosto manifestado por este ou aquele gênero. Segundo o balanço feito na pesquisa, a biblioteca escolar deve estar aberta às preferências dos alunos e não somente à imposição das leituras propostas pelos professores.

A constituição de uma comunidade de leitores é uma sugestão dada pelas ensaístas, que veem na tertúlia literária uma forma de integração e formação de um ambiente leitor. Realçam, ademais, a dialética entre o espaço escolar e o espaço da sociedade, um

alimentando o outro com informações e experiências. A socialização da leitura é tratada com ênfase, uma vez que o trabalho com livros de literatura em sala de aula pode ser ampliado e efetivado por meio de diferentes pessoas da comunidade escolar.

O ensaio destaca experiências para a inserção do estudante no mundo da literatura, como a organização de feiras literárias no espaço escolar, pesquisas biográficas sobre autores, socialização da leitura com mediação do professor, produção de textos dos alunos inspirados nas obras lidas e, o que é relevante, a participação de familiares e amigos dos estudantes, constituindo uma verdadeira comunidade que transcende a da escola. Outra proposta interessante foi a da organização de um livro de contos de assombração, constituído pelos estudantes a partir de leitura de vários textos desse gênero. A leitura, enfim, como permanente atividade em sala de aula, é o procedimento infalível para a consolidação do diálogo da criança e do jovem com o mundo.

Uma forma de tornar rotineiro o ato de ler na escola é a sugestão da “leitura-deleite”: sempre um livro é lido para os alunos, sempre há um cantinho disponível para que os alunos mergulhem na leitura de livros diversificados. O acervo da escola, muitas vezes desconhecido, deve ser aproveitado para esse instante, que pode contar também com o acervo particular dos professores. Com a realização desse tipo de estratégia três vezes por semana, constatou-se que a cada quinze dias cada professora mudava seu acervo de livros, dinamizando bastante o contato com as mais variadas obras e estimulando cada vez mais o pequeno leitor.

O ensaio, colhendo depoimentos de professores e alunos, aponta “as possibilidades de inserir, na escola, atividades de leitura numa concepção mais global de inserção social, formando leitores que não só sintam o desejo de ampliar os saberes e informações proporcionados pela leitura, mas que também tenham prazer na leitura”. Destaca, além da importância dos trabalhos de formação continuada, a socialização dos programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, como o PNBE, o PNLN e o Pró-Letramento.

A biblioteca é o tema central do ensaio *O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades*, de Adriana Silene Vieira e Célia Regina Delácio Fernandes. O texto parte de uma pesquisa realizada com alunos de Pedagogia, cujos depoimentos ratificam a ideia de que o livre acesso aos livros é estímulo essencial para leitores escolares,

caracterizando a biblioteca como espaço fundamental para a fruição de leitura. Abordando as diferenças entre informação e conhecimento, o texto se estende na compreensão mais ampla do que seja o espaço de uma biblioteca, rica fonte para sugestões de atividades nos mais variados gêneros textuais.

Valorizando a biblioteca como lugar dinâmico em que se processa a aprendizagem, as ensaístas recolhem depoimentos sobre histórias de leituras, em que quase sempre o saber se faz acompanhar pelo sabor; afinal, ainda que exija o silêncio, a biblioteca é também espaço do prazer. Assim, uma questão se impõe: como atrair o estudante para esse local, que é mais do que um depósito de livros? O artigo confere grande relevância ao papel do bibliotecário na conscientização do que seja uma pesquisa eficaz que articule leitura e escrita e possibilite ao estudante, na inserção do espaço de uma biblioteca, a participação em sua comunidade como divulgador de conhecimento.

A biblioteca precisa ter representatividade, ou seja, qualidade e diversidade. O ensaio aponta a eficácia do PNBE, que tem a missão de semear saberes, selecionando e distribuindo obras de literatura, de referência e materiais de apoio para formação e ampliação do acervo da biblioteca escolar. Espaço acolhedor, a biblioteca torna-se país de descobertas e colheita farta para que sozinho ou com a mediação de um orientador o aluno se aventure nesse inesgotável universo.

Com base no acervo do PNBE disponível nas bibliotecas escolares, as ensaístas propõem várias atividades com os diferentes gêneros, expediente salutar para a confirmação de que toda biblioteca deve ser um espaço vivo, uma usina de conhecimentos, não um museu com peças intocáveis. Assim, a poesia, o conto, as narrativas orais, o teatro e os livros de imagens, num rodízio que ensina e diverte, prestam-se a brincadeiras que ajudam na construção do conhecimento.

O assunto do sétimo ensaio é também a biblioteca enquanto espaço de formação do sujeito leitor. Por mais labiríntico que seja, como nos alerta Jorge Luís Borges, o ambiente da biblioteca é passível de um mapeamento para que ali se processe uma pesquisa escolar orientada. É assim que Bernadete Campello, em *A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem*, traz meticolosas considerações seja das características físicas desse local, seja de quadros que orientam o trabalho de pesquisa nesse espaço. A biblioteca, que em muitos casos é um verdadeiro “quarto de despejo”, amontoado de livros

que petrificam o saber, pode ser trabalhada como verdadeiro papel mediador de conhecimento. Diz a ensaísta que o estudante pode não só aprender *na* biblioteca mas *com* a biblioteca, que, ao cumprir seu papel efetivo nas práticas pedagógicas, deixa de ser “pertencimento precário”, como apontado por um pesquisador do PNBE.

O artigo leva em conta as variadas dimensões desse espaço, que serve como refúgio para entretenimento e local de múltiplas manifestações culturais. Entretanto, deve ser mais aproveitado como espaço de aprendizagem, e, como tal, a escola deve-se munir de bibliotecários especializados e de professores que possam passar para o estudante as habilidades informacionais, isto é, as capacidades que permitem às pessoas utilizar informações com competência e autonomia, podendo não apenas localizar o objeto de estudo, mas também interpretá-lo.

O texto propõe que a construção da biblioteca como ambiente de aprendizagem engendre dois movimentos paralelos: o do empenho do professor em levar o aluno a pensar e o dinamismo por parte da direção da escola, que deve garantir o mínimo necessário para que o processo se concretize em ação pedagógica, rompendo com a ideia de setor burocrático que emoldura a biblioteca.

Assim, o artigo insiste na operacionalidade da biblioteca, cuja construção exige o trabalho de todos os envolvidos na prática pedagógica: por parte da direção da escola, que há de promover os investimentos que devam ser feitos; por parte do bibliotecário, que deve ser preparado para se solidarizar com o corpo docente, orientando os alunos; por parte do professor, que deve deixar de lado estratégias ultrapassadas e inteirar-se das habilidades informacionais, identificando-se com a concepção de currículo espiral ao estimular capacidades de pensamento abstrato e de aprendizagem independente. Pois a biblioteca traz esse paradoxo: é espaço ordenado e espaço labiríntico, é espaço de pesquisa orientada, mas promove o voo independente para múltiplos saberes.

Especialistas que se debruçaram sobre o acervo do PNBE para identificar traços da diversidade na literatura infantil e juvenil contemporânea produziram o oitavo ensaio da coletânea: *Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual*, de Aracy Martins e Nilma Lino Gomes. O artigo traz uma epígrafe de Magda Soares: “Diferença não é deficiência” e se propõe a enveredar pela temática da diversidade na produção da literatura atual feita para crianças e

jovens. Estrutura-se em cinco tópicos e traz uma profusão de exemplos extraídos de obras apresentadas ao PNBE, textos em prosa e em verso, envolvendo personagens com síndrome de Down, cegos, soropositivos, além de obras sobre questões de gênero e culturas negras e indígenas. As ensaístas, ao analisar a presença da diversidade no currículo, apontam para o risco de contradições e falsas soluções, uma vez que a politização das diferenças produz mudanças de rumos e concepções, com inevitáveis ambiguidades em seu tratamento na escola. Com base na lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, as ensaístas rastreiam parte significativa da produção literária atual para crianças e jovens, destacando a incidência de problemas físicos e intelectuais, as relações de gênero (envolvendo machismo, feminismo, sexismo) e as relações étnico-raciais, com enfoque nos negros e nos povos indígenas.

O artigo considera que, apesar do impacto positivo dos reflexos dos movimentos sociais presentes nas obras, nem sempre elas chegam de forma positiva em diferentes regiões do País. Ainda paira sobre nós o mito da democracia racial e, além disso, a ideologia etnocêntrica ainda está arraigada em muitos autores, não obstante suas “boas intenções”. Os livros analisados, adotados na escola pública, podem contribuir para uma educação atenta à diversidade e, como tal, fortalecem decididamente a construção da cidadania.

O nono ensaio, de autoria de Aparecida Paiva, objetivamente já traz em seu título um aspecto pouco difundido nas pesquisas escolares: *Catálogos de editoras e escolhas docentes no contexto escolar*. Quando se fala em catálogo, a primeira impressão que fica é a de uma cromática sedução dos folhetos, a fascinante vertigem de um *trailer* cinematográfico a prometer empolgantes aventuras para as nem sempre desfrutadas leituras. O artigo, sem deixar de descrever as características desse material, oferece uma visão crítica apoiando-se numa consistente pesquisa, com um questionário de 15 questões, aplicado a 326 professores investigados. A autora questiona a visibilidade do catálogo no contexto escolar, mostrando que ele chega mesmo a eclipsar os programas governamentais de distribuição de livros. A ensaísta, ao catalogar o catálogo, não descarta que, implicitamente, a literatura lida com o escatológico, nem sempre é “limpa” ou asséptica como certos livros anódinos que algumas editoras impingem. Citando Marina Colasanti, a autora do primeiro ensaio

ratifica que a literatura é a arte impregnada de conflito, de tensões, o que permite o permanente e inquietante diálogo estruturante com o inconsciente e um discurso interminável sobre a vida. De forma lúcida, o artigo retoma as considerações de Umberto Eco sobre o *kitsch*, denunciando a relação entre o catálogo e a cultura de massa, o conceito da pré-fabricação como imposição do efeito.

O ensaio aborda a relação entre escola e mercado editorial e põe o dedo na ferida ao analisar as prescrições do catálogo e até que ponto os professores as acolhem. Constata que as editoras e seus distribuidores têm relevante importância de intervenção no campo escolar e “quando essa produção é destinada prioritariamente ao consumo escolar, o catálogo da editora constitui-se no principal veículo de divulgação dos títulos em oferta”. As reflexões do artigo abordam o jogo publicitário do catálogo e questionam o critério de seleção de seus autores e ilustradores; apontam para dois desafios aos educadores comprometidos com a formação de leitores: promover a divulgação dos acervos disponibilizados pelo PNBE e estimular uma visão crítica na recepção do catálogo na prática docente.

O último ensaio *Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações*, de Patrícia Corsino, questiona o lugar da literatura na primeira infância. Considera os filtros que se interpõem entre a concepção e a recepção dos livros de literatura infantil pela criança e avança em meticolosas reflexões sobre o conceito de infância e de literatura. Atribuindo à leitura papel essencial na construção do sujeito, o artigo pesquisa diferentes espaços da educação infantil, recorrendo a referências de obras literárias e destacando o tratamento que se confere ao tema como mais relevante do que o tema propriamente dito.

A epígrafe do ensaio, extraída de uma obra de Lygia Bojunga Nunes, salienta a importância do livro na alimentação do imaginário da criança. O artigo desenvolve a questão da obra literária como portal para o mundo e questiona como tem sido a relação com a literatura das crianças que frequentam os espaços da educação infantil nas creches e pré-escolas brasileiras. Considerando a ação transformadora do texto literário na educação infantil, a autora chama atenção para a questão da alteridade vivenciada pela criança, experimentando novos sentimentos ao caminhar por mundos distintos do tempo e espaço em que vivem.

No tópico “Infância, literatura e mediações de leitura”, a ensaísta tece considerações sobre o mercado editorial e a profusão de títulos oferecidos à criança, com todas as formas de sedução. Leva em consideração a distribuição e a divulgação, o papel do marketing com todas as suas estratégias. Também considera a ambiência ou clima, que garanta o espaço do leitor, bem como a mediação do adulto nas primeiras leituras. A análise se aprofunda na investigação da criança vista como agente social pleno com suas competências e especificidades para a recepção do texto literário. Como se concebe a infância, como se concebe a literatura e as mediações da leitura, são os aspectos que se entrelaçam não só na escola, mas em outros espaços por onde a criança circula, aí envolvendo também o teatro, o cinema, a televisão, o rádio, enfim, esferas que também criam o ficcional.

O artigo levanta a questão da escolha do acervo e o uso restrito de bons livros no espaço escolar e reflete sobre a qualidade das obras oferecidas às crianças. Destaca a importância das narrativas, das parlandas, das atividades lúdicas; distingue a poesia da prosa por meio de um texto oportuno de José Paulo Paes; enfatiza a dimensão brincalhona da poesia, com texto de Manuel de Barros. Buscando uma leitura dialógica do texto infantil, o artigo trata do projeto gráfico e exibe depoimentos de crianças leitoras, que imitam gestos de suas professoras. A despeito das considerações de Walter Benjamin sobre a morte do narrador, o texto pesquisa a importância da narrativa como elemento de sedução, além das narrativas que se somam às brincadeiras, propiciando novas descobertas, novos caminhos no processo pedagógico.

A ensaísta conclui advertindo que “levar a literatura para os espaços de educação infantil significa provocar uma quebra nas tensões entre atenção e controle, brincadeira e ensino, fruição e aprendizagem, espontaneidade e intervenção pedagógica”. Rebate a presença de obras literárias que intentam ser mais moralizantes e educativas do que provocadoras. Prioriza a variedade do repertório, a importância do acervo e salienta a função social da escola como também a importância de se investir na formação dos professores.

Se esse último ensaio se encerra com o questionamento sobre que textos transformam o sujeito, acreditamos que, ao longo da obra, entrelaçam-se perguntas e respostas, dúvidas e propostas, pesquisas e perquirições que perseguem um só objetivo: o diálogo permanente entre a escola e o livro. E esse diálogo se desdobra em

outros mais profundos, como crê Frei Betto: “Suscitar em crianças e jovens o hábito da leitura é livrá-los da vida rasa, superficial, fútil, e educá-los no diálogo frequente com personagens, relatos e símbolos (a poesia) que haverão de dilatar neles a virtude da alteridade, de uma relação mais humana consigo mesmos, com o próximo, com a natureza e, quiçá, com Deus”<sup>2</sup>.

# Capítulo 1

## Experiências de leitura no contexto escolar

Márcia Cabral da Silva\*  
Milena Ribeiro Martins\*\*

Aprendemos a ler, de modo fluente, nas relações estabelecidas em sociedade e nas trocas e aprendizagens promovidas na escola. Nesta perspectiva, a leitura não consiste em atividade natural, tampouco em hábito. Por considerar a leitura espaço interativo, materializado em práticas culturais, históricas e sociais, indicamos, ao longo deste texto, noções e sugestões metodológicas com vistas a aproximar as práticas de leitura realizadas na escola das práticas de leitura que desenvolvemos em sociedade. As noções e as sugestões mencionadas podem ser mais bem compreendidas a partir das seguintes ideias-chave: experiência e formação; escola como agência de letramento; gêneros do discurso, habilidades de leitura e planejamento de leitura.

### 1. Leitura e experiência

Neste tópico, partimos de dois relatos com o objetivo de refletir sobre experiências de leitura no contexto escolar.

#### Relato 1

[...] nunca vou esquecer as *Aventuras de Dom Quixote* que meu pai foi me contando aos poucos, com suas próprias

---

\* Doutora em Teoria e História Literária. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

\*\* Doutora em Teoria e História Literária. Professora do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná.

palavras, enquanto me mostrava as ilustrações. Só algum tempo depois eu as reconheceria como bicos-de-pena de Gustavo Doré, ao ler as aventuras por conta própria em outra edição – O Dom Quixote das Crianças, na adaptação de Monteiro Lobato. Lembro dos moinhos de ventos, dos rebanhos de carneiros, de Sancho sendo jogado para o alto a partir de uma mata estendida como cama elástica, das surras que o pobre cavaleiro levava, de sua prisão numa jaula transportada por uma carroça... Mas lembro, sobretudo e para sempre, de como eu torcia por aquele herói que queria consertar todos os erros do mundo, ajudar todos os sofredores, defender todos os oprimidos. Em seu esforço para lutar pela justiça e garantir a liberdade, o fidalgo não hesitava em enfrentar os mais tremendos monstros, os mais perversos feiticeiros e os mais poderosos encantamentos. Nunca desanimava, mesmo tomando cada surra terrível, quando esses perigos ameaçadores se revelavam apenas alguma coisa comum, dessas que a gente encontra a toda hora no mundo. E, então, as pessoas achavam que Dom Quixote era maluco, riam dele... Eu não ria. Metade de mim queria avisar ao cavaleiro: “Fique quieto no seu canto, não vá lá, não, porque não é nada disso que você está pensando...” A outra metade queria ser igual a ele. Até hoje. (MACHADO, 2002, p. 9-10).

Conforme podemos acompanhar no relato da escritora Ana Maria Machado, suas primeiras experiências de leitura foram conduzidas por seu pai, mediador sensível e experiente. Sensível e experiente porque, diante de uma leitora-menina ainda pouco proficiente nas leituras complexas, apresentava o conteúdo aos poucos, regulando as prováveis dificuldades em relação ao léxico e às estruturas sintáticas com suas próprias palavras, provavelmente explicando elementos históricos e contextuais necessários para a compreensão do texto. O trabalho com textos mais complexos requer intervenções de maneira processual. De um lado, exige o domínio de certas dimensões, tais como o conhecimento prévio do leitor, a familiaridade com as novas estruturas textuais e com os assuntos. De outro, requer seu conhecimento de mundo. No processo de desenvolvimento da leitura, esses níveis relacionam-se e interagem (cf. KLEIMAN, 2001).

Ressaltamos, portanto, em diálogo com a experiência da autora de *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, tanto as etapas cuidadosas desse processo quanto a mediação de qualidade em relação às leituras mais densas no momento inicial da formação do leitor.

Destacamos, por outro lado, a leitura de um clássico da literatura universal como meio de nutrição de seu interesse pela leitura. As histórias clássicas, de um modo geral, falam de experiências universais partilhadas pelos seres humanos nos mais distintos espaços geográficos e históricos: a saudade, a inveja, o ciúme, a traição, o amor. Enfim, em contato com os clássicos, o leitor tem a possibilidade de conhecer e compartilhar das diferentes dimensões da experiência humana, dos imaginários de outros povos e de outras épocas, mesmo sem nunca tê-los vivenciado. De tal modo, a leitura dos clássicos confere aos leitores a possibilidade de enxergar a realidade de maneira ampliada, para além de seu restrito meio social, o que podemos definir como *experiência de leitura*.

Pelas razões mencionadas, observamos que as práticas de leitura desenvolvidas por um leitor, por uma comunidade de leitores, são sempre ações históricas e culturais, aprendidas no seio da comunidade de origem – na família, na vizinhança –, em contextos institucionais como a creche, a escola, a biblioteca, os centros culturais.

Como nossa intenção na elaboração deste material é o diálogo com os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, enfocaremos, neste capítulo, de modo específico, as leituras desenvolvidas no contexto da escola, na sala de aula, na biblioteca. Partimos, contudo, do seguinte pressuposto: as leituras realizadas no contexto da escola precisam tanto levar em conta os elementos históricos e culturais assinalados quanto cultivá-los.

## Relato 2

Nunca pensei que poderia um dia ser professor. Na minha casa, lá no interior, não havia livros, jornais e, muito menos, livros de literatura infantil. A mãe e o pai trabalhavam no roçado e, os filhos, somos oito, logo que ficavam crescidos, tinham que ajudar no serviço da casa, às vezes até faltar à escola para ir ao roçado. Como sempre fui muito fraquinho e doente, acabei pegando gosto pelos estudos. Não faltava à aula, ia para a escola em companhia de minha tia, que trabalhava como servente da escola naquele tempo. As minhas

primeiras experiências de leitura foram nos livros didáticos. Não me lembro o nome, mas tinha texto em prosa, em verso. Foi lá que peguei o gosto. A professora lia em voz alta e depois fazia perguntas de interpretação sobre os textos. Durante a semana, tinha o dia de o monitor ler para a turma. A professora sempre escolhia um colega desinibido e que não tropeçasse na leitura. Eu, como lia para dentro, muito envergonhado, nunca fui escolhido. Hoje, professor, leio de tudo, até bula de remédio, quando não tem outra coisa por perto. (Arlindo de Souza, professor do ensino fundamental, relato colhido por ocasião da Oficina Proler/BN, João Pessoa, 1998).

As primeiras experiências de leitura costumam ocorrer das mais diversas formas, segundo as condições econômicas e sociais de acesso aos livros e demais impressos que circulam em sociedade.

A assertiva de que as práticas de leitura são diversas e aprendidas em contextos históricos e culturais os mais diferenciados parece se confirmar ao acompanharmos o relato do professor acima. Suas primeiras experiências de leitura ocorrem no ambiente escolar, mediadas pelo livro didático, pela metodologia de leitura desenvolvida pela professora, baseada na leitura em voz alta, nas perguntas e nas respostas relacionadas à interpretação dos textos.

O cenário descrito pelo professor e as suas primeiras experiências com a leitura no contexto da escola são uma realidade bastante conhecida por todos nós. Grande parte da população brasileira aprende a ler na escola e tem acesso às primeiras leituras também nesse contexto. Por isso mesmo, a escola, de modo específico, consiste em agência de letramento das mais importantes. Sabemos sobre pessoas que aprendem a ler em outros espaços: é o caso de leitores educados em contextos letrados, com acesso a livros, bibliotecas, em diálogo permanente com leitores experientes. Defendemos, contudo, a escola como instituição em que as práticas precisam ser refletidas e sistematizadas. Afinal, à escola reserva-se o papel, antes de qualquer outro, de promover o ensino da leitura e da escrita.

No relato do professor, chama a atenção seu gosto atual pela leitura, não obstante a metodologia escolhida pela professora, que privilegiava alguns alunos e recusava outros, a leitura em voz alta e a presença do livro didático como única fonte de leitura. Um elemento muito importante a ser considerado por aquela professora

talvez fosse a comunidade de origem do leitor, seu conhecimento de mundo em diálogo com a leitura dos textos do livro didático, de modo a estabelecer relações entre a leitura no contexto da escola e a leitura de mundo daquele educando.

Podemos, todavia, propor práticas de leitura na escola em consonância com as práticas desenvolvidas na vida social, de modo a torná-las mais significativas. Este tema será desenvolvido no próximo tópico.

## **2. Os gêneros do discurso que circulam em sociedade e os gêneros que circulam na escola**

### **2.1. O que lemos na escola? Para quem lemos? Como poderíamos ler?**

A leitura exercida na escola costuma ter um ritmo próprio, controlado pelos programas de ensino e pelos desenhos curriculares. O professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ancorado em uma tradição que lhe exige o ordenamento dos conteúdos em disciplinas, tempos de aulas, intervalo para o recreio, depara-se com práticas de leitura restritas em sua amplitude e compreensão. *O que lemos na escola?* Para responder à primeira pergunta, convém lembrar as leituras ligeiras dos enunciados de exercícios, aquelas relacionadas a trechos de obras a serem traduzidos em conteúdos escolares, a leitura breve dos fragmentos escritos em cadernos de exercícios ou quadro de giz a que se veem submetidos igualmente alunos e professores.

Assim, tornam-se por demais rarefeitas as leituras de um conto mais longo, de uma crônica polêmica extraída do jornal diário, de um artigo científico de peso, para não mencionar uma narrativa longa por inteiro. Essas parecem ser as rotinas mais *visíveis* no cotidiano das escolas. Paradoxalmente, são rotinas que tornam os sujeitos *invisíveis*, por demais acanhados no que diz respeito à apropriação dos sentidos dos textos.

A sensação diante da inexorabilidade do tempo pedagógico faz imperar a rotina e a fragmentação das atividades, em razão de uma urgência em se cumprir conteúdos escolares, que, certamente, são bastante relevantes. Mas como dar conta do ensino desses conteúdos, garantindo a leitura na condição de prática histórica e cultural?

Diante das imposições, surgem, com frequência, leitores partidos, pouco proficientes em relação às leituras consumidas no cenário

das escolas brasileiras contemporâneas. Partidos porque, em meio a uma grande quantidade de fragmentos de textos, pouco reelaboram daquilo que leem. Pouco proficientes porque, na urgência do tempo pedagógico, quase nada sobra para exercerem a *prática intensiva da leitura*, como aquelas práticas antigas lembradas em alguns estudos de Chartier (1996, 2004), por meio das quais poderiam ler, reler, debruçar-se sobre os mesmos textos, duvidar, *escolher* sentidos possíveis, resgatando, neste gesto, a etimologia da palavra *leitura*.

Quanto à segunda pergunta, sublinhamos: para quem, afinal, lemos na escola, se alunos e professores estão entregues a uma mesma rotina, lutando no dia a dia contra a fatalidade do exíguo tempo de leitura no contexto escolar?

A tentativa de resposta pressupõe algumas assertivas. Vejamos algumas. Ler é estabelecer relações; trata-se de tentativas de retomar os sentidos pretendidos pelo autor em meio à configuração textual. Nessa perspectiva, a leitura não está nem no texto, nem fora dele. Trata-se de um espaço de interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, mediado pela estrutura textual. Se, de fato, o sentido não reside no texto *a priori*, então é preciso convocar os sujeitos para as múltiplas leituras possíveis. Ler consiste, portanto, em exercer uma tarefa. Neste caso, pensamos nas ações, no trabalho de alunos e professores sobre os textos, sobre a linguagem.

Assim, é preciso garantir um tipo de trabalho que requer grande esforço: o exercício do silêncio (uma primeira leitura para nos aproximarmos dos núcleos conceituais presentes no texto), o convite à curiosidade (as perguntas iniciais que fazemos ao texto desconhecido), a possibilidade de levantar hipóteses (as noções primeiras para as quais o texto nos move), a prática da reflexão (a tentativa de recuperarmos as marcas, as âncoras que estão impressas no texto e que não nos permitem devaneios absolutos), o exercício de transformação (a necessidade de submetermos as ideias do texto à instância da experiência, dos acervos criados pelos sujeitos leitores).

Ao enunciarmos os processos interativos envolvidos no ato de ler, situamo-nos diante de um mundo organizado pela linguagem. Verifica-se, portanto, a conveniência de relacionar concepções de linguagem e ensino de leitura.

Nos estudos linguísticos correntes, costuma-se fazer referência a três concepções. De cada uma derivariam práticas, ideologicamente distintas, de ensino da língua materna e de leitura. Na primeira, a linguagem seria uma expressão pura do pensamento,

sem filtros determinados pela realidade circundante. Na segunda, temos a linguagem como meio de comunicação, cuja função maior é transmitir informações. Um canal, meramente. Em uma terceira via, por intermédio da qual este texto é tecido, a linguagem constitui forma de interação, um modo de estabelecer compromissos entre locutor e interlocutor mediados pela realidade social (GERALDI, 1998; KOCH, 2003). Nesta última perspectiva, a leitura afasta-se da mera decodificação, elevando-se a um ato polifônico, composto pelas diversas vozes capazes de orquestrar os sentidos formulados para os textos, conforme Mikhail Bakhtin (1992a) já advertia em seus estudos sobre linguagem e filosofia.

Desse modo, indicamos algumas respostas iniciais. *O que e por que* razão deveríamos ler na escola? Leríamos na escola, espaço de produção cultural, para ocuparmos o lugar de sujeitos, para questionarmos os sentidos colhidos nas configurações textuais e propor-lhes outros sentidos. Nunca para nos acanharmos diante dos textos partidos, às previsíveis respostas. *Como*, então, deveríamos ler na escola? Leríamos estabelecendo relações com as experiências herdadas da vida em sociedade, arriscando alcançar além do nosso conhecimento de mundo. E, por último, *para quem* deveríamos ler senão para interlocutores atentos, curiosos, capazes de contrapor suas ideias àquelas sugeridas pelo tecido de palavras, pelo trabalho prévio exercido por um determinado autor?

## **2.2. Ler na sociedade: o que, para quem, como?**

Como sabemos, a vida em sociedade requer inúmeras e imprevisíveis ações dos sujeitos leitores: ler para nos informarmos das notícias diárias, para exercer atividades rotineiras, como tomar um ônibus, escolher direções na cidade; também para entretenimento, como acompanhar a charge do jornal diário, os quadrinhos ou as colunas sociais e notícias que, com frequência, utilizam a piada, a ironia, de modo a colocar pelo avesso a realidade circundante.

Embora essas ações ocorram ao longo de um dia de forma rápida e, muitas vezes, fragmentada, não há um tempo pedagógico que as regule ou um professor que exerça as escolhas pelo sujeito. Talvez haja uma diferença importante a ser considerada nesse esforço de comparação. Por mais que a vida moderna seja acelerada, existe a possibilidade de fazermos escolhas a respeito das leituras, de adotarmos um tempo qualitativamente mais longo e flexível, conforme as possibilidades do leitor.

Além desses aspectos, há que se considerar a diversidade de suportes de textos com os quais nos defrontamos nas sociedades letradas contemporâneas. Das embalagens em torno dos objetos de consumo às telas dos computadores, reconhecemos sempre um convite ao movimento dos olhos ou à manipulação dos suportes por gestos diversos. Trata-se, portanto, de modos de leitura que requerem movimentos muitos mais complexos do que aqueles regulados pelas carteiras escolares, cadernos e livros, muitas vezes provocadores de atos repetitivos e sistematicamente ordenados.

Não bastassem essas diferenciações em relação às perguntas *o que, para quem, como lemos?*, é curioso que os atores envolvidos em práticas de leitura na vida social guardem muitas distinções das comunidades de leitores no âmbito escolar. No cenário mais amplo, parece predominar a leitura individual, em voz baixa, visando a distintas finalidades, como as já mencionadas. Quando ocorre a leitura entre duas ou mais pessoas, de modo geral, são requeridas atividades colaborativas, como confirmar informações ou apresentar comentários sobre uma matéria lida, um livro que nos comoveu, dentre tantas outras possibilidades.

Constatamos, portanto, inúmeras distinções entre a leitura na escola e na vida em sociedade. Todavia, acreditamos ser possível reduzir essas diferenças. No tópico seguinte, indicamos atitudes mais flexíveis relacionadas às rotinas da leitura na escola, almejando apontar efetivas contribuições para essa discussão.

### **3. Os gêneros do discurso<sup>1</sup> e as práticas sociais de leitura: algumas propostas a serem incorporadas às dinâmicas da escola**

#### **3.1. Os gêneros jornalísticos**

A leitura do jornal pode permitir uma abordagem bastante variada, com base em diferentes estruturas de texto e nos efeitos pretendidos.

---

1 É importante observar que na produção teórica sobre o conceito de gênero circulam diferentes concepções e denominações. Enquanto Bakhtin (1992b) concebe os gêneros do discurso como tipos de enunciados criados dentro de vários campos da atividade humana, segundo uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, Marcuschi (2005) entende o gênero textual (também designado gênero do discurso, gênero discursivo) como uma forma mais concretamente realizada nos diversos textos empíricos.

Já na primeira página é possível ter contato com a manchete, os títulos das matérias em destaque e os resumos das notícias desenvolvidas ao longo das páginas do jornal. Uma sugestão é convidar o leitor a desenvolver uma leitura rápida, localizando uma ou mais informações que poderão ser desenvolvidas mais adiante, conforme o interesse do leitor. Neste caso, as imagens também costumam fornecer muitas pistas prévias para a compreensão mais ampla dos sentidos dos textos e ainda podem funcionar como interessante material, capaz de refinar nossa capacidade de percepção.

As outras seções podem fornecer a oportunidade para o trabalho com o texto argumentativo, de caráter mais analítico, ou mesmo o contato com as tiras em quadrinhos, as colunas sociais para puro entretenimento.

### **3.2. Os gêneros científicos**

Não é novidade que os textos científicos podem ser encontrados em revistas especializadas, em enciclopédias, em livros e, mais recentemente, nas páginas da internet.

Trata-se de uma ocasião interessante para o educador desenvolver estratégias de apropriação de informações mais aprofundadas e que, por esta razão, requerem um esforço de concentração bem maior por parte do leitor. Uma sugestão é que o leitor, visando reter uma quantidade maior de conhecimentos reunidos sobre um mesmo assunto, busque organizar o registro dessas informações de maneira a não perder o tema do artigo e nem excluir pistas específicas, indispensáveis para a compreensão mais ampla dos sentidos do texto.

Na escola, esses efeitos poderiam ser potencializados por meio da leitura compartilhada, quando o leitor teria, então, a oportunidade de confrontar as pistas selecionadas com as de seus colegas, confirmando ou rejeitando hipóteses de produção de sentidos válidas.

### **3.3. Os gêneros publicitários**

Cartazes, folhetos, propagandas em revistas e jornais têm uma circulação muito grande em nossa sociedade. Por isso, podem ser reunidos pelos alunos e trazidos para um trabalho mais sistemático em sala de aula.

Uma característica marcante é a economia de linguagem. É preciso dizer o essencial em poucas palavras. O leitor de propaganda não tem muito tempo para se deter na mensagem, examinando linha

por linha. Outra característica importante é objetivo de persuasão desse leitor apressado, que, quase sempre, precisa ser capturado e convencido em questão de segundos.

Visando a esses efeitos de sentido, uma propaganda eficaz costuma fisgá-lo por meio de recursos estilísticos da língua, associados a imagens visuais apelativas. Não podemos esquecer que, em uma economia capitalista de mercado como a nossa, a propaganda tem um lugar privilegiado em meio aos textos em circulação. Então, por que não conhecer muito bem essas estratégias no ambiente da escola?

### 3.4. Os gêneros literários

Muitas estruturas de textos podem ser consideradas literárias. Estratégias estilísticas baseadas na recriação da linguagem cotidiana, por exemplo, costumam provocar forte adesão do leitor. Podemos encontrá-las na leitura de um poema, de um romance de época, de um conto ou mesmo de uma peça dramática.

Os gêneros literários talvez sejam dos mais significativos para a formação de um acervo cultural consistente. De um lado, como os textos literários costumam propositadamente trabalhar com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras, apresentam o potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar na realidade. De outro, podem provocar no leitor a capacidade de experimentar algumas sensações pouco comuns em sua vida – caso em que se identifica com um personagem, como a escritora Ana Maria Machado indicou no primeiro relato, e passa a enxergar além de suas experiências cotidianas.

Esses já parecem ser motivos suficientes para que nós, educadores, façamos dos gêneros do discurso presenças constantes nas salas de aula. O trabalho a partir dos gêneros discursivos pode favorecer o desenvolvimento de práticas sociais de leitura na escola, tornando-as mais próximas daquelas com as quais o leitor se depara em seu contexto de vida (cf., em especial, BRANDÃO, 2002).

## 4. A formação do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental

Dada a diversidade de *gêneros* em circulação em nossa sociedade e dadas as especificidades da região, da escola e das turmas com que

o professor trabalha, a *escolha* do material de leitura é sempre uma importante etapa do processo de organização do trabalho docente, etapa a ser avaliada e refeita de tempos em tempos pelo professor, em função de novos materiais de leitura disponíveis na biblioteca, de novos interesses seus, da escola e de seus alunos, das especificidades de determinada turma, do tempo a ser destinado à leitura individual e coletiva, na escola e em casa. Enfim, o trabalho com a leitura pode ser sempre repensado, planejado e avaliado, levando-se em consideração as condições de sua realização.

O papel do professor e de outros mediadores da leitura é fundamental desde o momento da seleção dos textos e materiais de leitura — em diferentes suportes (livros, revistas, jornais, recortes, cartas, e-mails, blogs, cartazes, panfletos, bulas etc.) e numa diversidade de gêneros (literários, jornalísticos, científicos, publicitários, epistolares etc.). Qualquer que seja o nível da turma com que se trabalhe, o planejamento da leitura e, dentro dele, a organização do tempo pedagógico para as atividades de leitura são peças-chave para o bom resultado do trabalho do professor.

Algumas perguntas podem ajudar o professor a organizar e avaliar suas atividades. Dentre elas, sugerimos as seguintes: Qual é meu objetivo ao escolher este texto para esta turma? O que espero de meus alunos com a leitura deste texto? Qual seria um bom texto para desenvolver determinada habilidade de leitura que meus alunos ainda não dominam bem? Qual é o lugar deste texto no conjunto dos textos a serem lidos ao longo do bimestre, do semestre ou do ano? Qual a relação deste texto com o projeto pedagógico da escola, ou com meu próprio projeto para esta turma? Minhas escolhas levam em consideração os interesses de meus alunos? Que relações pretendo estabelecer, em aula, entre o texto e o mundo que nos cerca? Nesta aula, que comentários dos alunos me surpreenderam durante ou depois da leitura dos textos? Quais foram as dificuldades encontradas por meus alunos para a compreensão do texto lido? Se eu planejei alguma atividade para desenvolver a partir do texto lido, essa atividade contribuiu para a melhor compreensão do texto? E o texto contribuiu para o bom desempenho da atividade? Perguntas como essas (ou outras que o professor formule a seu critério) têm a intenção de ajudar a tornar mais claros os objetivos da leitura escolar.

Além de decidir sobre *o que ler* e *para que*, o professor também imprime maior qualidade a seu trabalho quando se dedica a pensar

em *como ler* para seus alunos ou com eles. Afinal, sabe-se que as primeiras experiências de leitura da criança são marcantes não só pela compreensão dos significados do texto, mas também pelos modos de ler, pela entonação de voz do leitor, pela relação afetiva com o leitor-mediador e com o ambiente em que a leitura se desenvolve, por tudo aquilo que circunda o texto e com ele estabelece relações (como se pode perceber pelos relatos de leitores reais anteriormente referidos).

Vejamos, a seguir, uma situação ficcional em que as primeiras experiências de leitura e escrita de um menino são postas em cena:

O menino gosta de ir na casa do padre gordão porque lá sempre tem comida e aqueles livros com figuras coloridas. Depois de comer, ele e o padre sentam no degrau da escada e o padre fica contando histórias. A história que o menino mais gosta é aquela daquele rapaz que pediu sua parte no dinheiro para o pai e foi embora.

O pai ficou muito triste, porque lá na fazenda só ficou um filho que trabalhava muito e nunca tinha ajuda, porque o irmão quis ir para a cidade fazer coisas feias com o dinheiro do pai. O padre mostrava todas as figuras: tem a da hora que o rapaz foi embora, tem a do pai triste debaixo da árvore, que é a que o menino mais gosta, porque a árvore parece com aquela da praça, atrás da estátua, e tem a do outro irmão trabalhando sozinho. [...]

O menino gosta dos livros que têm só figuras, porque ele vê e entende tudo. Só que o padre falou que todo menino inteligente precisa aprender a ler e a escrever, para poder arrumar um emprego e comprar uma casa. O menino disse para o padre gordão que ele não pode ir na escola porque ele não tem um caderno e, além disso, aquelas letras redondas são muito difíceis de fazer.

Mas o padre gordão falou que não tem problema, porque ele tem um caderno na gaveta e eles podem treinar fazer todas as letras redondas devagarzinho, até o menino acertar todas. Então, o menino foi embora correndo, muito feliz, porque queria encontrar os outros para falar que o padre vai ensinar a ler e a escrever e aí ele vai poder comprar uma casa. (LÍSIAS, 1999. p. 14, 15 e 17).

Além do fato de a literatura tratar com sensibilidade de elementos da nossa realidade, merecem destaque alguns outros aspectos do trecho do belo romance citado acima, relacionados com nosso tema:

- a leitura (a compreensão dos textos lidos pelo padre) tem início antes mesmo da aprendizagem dos signos da escrita, por meio da escuta das histórias bíblicas e da leitura dos desenhos;
- desde cedo, o leitor estabelece relações entre o texto lido e o mundo que o cerca (as árvores da praça, por exemplo);
- o acesso físico aos livros se dá por meio de uma instituição (neste caso, a Igreja) e de um mediador (o padre);
- o exercício da leitura se faz por meio de um mediador interessado, que estimula o menino a aprender e a perceber a importância da leitura e da escrita na sociedade. Observa-se na fala do menino a representação do desejo e da crença – amplamente disseminados em nossa sociedade – de que a aprendizagem da leitura e da escrita se traduza em significativa mudança social;
- o ensino da leitura e da escrita é feito com objetivos determinados (aqui representados pela catequese e pela alteração do status social do menino, por meio da conquista do emprego e da compra da casa. Como o restante da narrativa mostrará, são objetivos utópicos, compreendidos de maneira diferente pelo padre e pelo menino; mas ainda assim são objetivos claramente identificáveis).

O trecho do romance suscita outros elementos para discussão, mas por ora nos deteremos nestes, como estímulo para tratar do tema da aprendizagem da leitura e escrita na escola.

#### ***4.1. Ler antes de ser alfabetizado. Ler imagens, ler o mundo, ler palavras.***

Como se sabe, antes de aprender a reconhecer os sinais gráficos e a reproduzir verbalmente os sons representados pelas letras cursivas ou impressas, a criança já lê. Ela ouve o texto lido ou a história contada, compreende-os e os interpreta dentro de suas limitações e riquezas – limitações (dentre outros motivos) porque ela conhece um número de palavras menor do que conhecerá no futuro, porque certos

recursos linguísticos e expressivos lhe são novos; e riqueza porque sua percepção não está ainda tão automatizada ou domesticada quanto a de um leitor adulto e, portanto, ela pode fazer ao texto e ao leitor-mediador perguntas que pareceriam absurdas a um adulto.

Embora a audição de histórias e a leitura de imagens sejam importantes fatores na formação da criança leitora, é fundamental que ela tenha contato com leitura de textos escritos, por meio da qual ela fará sua iniciação no mundo da cultura escrita, diferente em muitos aspectos (rítmico, lexical, sintático) da cultura oral. Por isso, ouvir a leitura de um texto escrito e ouvir alguém contar uma história sem amparo na escrita são experiências diferentes. Para ser preparada para o mundo da escrita, é preciso então que a criança ouça a leitura de textos escritos e escreva textos, com o auxílio do professor, mesmo antes de ser alfabetizada.

Na educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a educadora se põe na função de enunciadora ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. (BRITTO, 2005, p. 18).

Cabe à escola promover o acesso à cultura escrita, por ser ela, como já dissemos, agência de letramento das mais importantes. E ao professor cabe, mais do que alfabetizar, enfrentar o desafio de inserir o aluno no mundo da escrita, ferramenta indispensável para a compreensão do mundo em que vivemos e para sua participação efetiva neste mundo.

Uma etapa importante desse processo é a alfabetização, por meio da qual a criança aprende um conjunto de técnicas que lhe serão indispensáveis para a leitura e para a escrita. Dentre elas, incluem-se a habilidade de codificar fonemas em letras (e de decodificá-las, na sua oralização), de manipular objetos de escrita (desde o lápis e a borracha até o teclado do computador), de identificar na leitura e reproduzir na escrita a orientação do texto na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita – na cultura ocidental),

de manipular materiais de leitura em diferentes suportes (jornais, livros, revistas, em diferentes tamanhos, feitos de materiais também diversos) (cf. SOARES, 2003, p. 91).

Mas é importante insistir que a *leitura* é anterior à alfabetização e vai além dela. Ao ensinar a ler, mais do que alfabetizar, o professor ensina dentre outras coisas a estabelecer relações entre texto e contexto, entre palavra e mundo (FREIRE, 1989), relações nem sempre evidentes no texto, mas importantes para sua compreensão. Ensinar uma criança e um adulto a ler são, pois, tarefas distintas, já que as relações que um e outro estabelecem com o mundo são obviamente diferentes.

Dado que cada leitor só pode estabelecer relações com o mundo que conhece (por experiência, aprendizagem ou imaginação), as leituras serão diferentes de um leitor para outro. Aceitar uma pluralidade de leituras possíveis para um texto é uma decorrência da concepção interacional de língua, de texto e de leitura, segundo a qual

o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. [...] A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa [...] e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado. (KOCH; ELIAS, 2006. p. 21-22).

Ao longo da vida, as experiências de leitura de uma pessoa serão diferentes, dentre outros fatores porque seu conhecimento de mundo terá mudado. Portanto, a releitura de um texto metafórico ou simbólico ou irônico poderá suscitar diferentes percepções e interpretações em momentos distintos. Nesse sentido, o processo de formação de leitores é também um processo de formação para a percepção do mundo – a partir dos textos escritos e para além deles.

Daí decorre que uma atividade de leitura desenvolvida na escola deve ter objetivos claros em cada etapa: não é possível ao leitor iniciante (nem mesmo ao experiente) perceber de uma só vez todas as sutilezas de um texto – ambiguidades, ironia, lirismo, estratégias de persuasão, referências intertextuais e factuais, seu enquadramento num gênero, elementos de sua estrutura, da linguagem utilizada ou

construída, relações entre o texto e as imagens que compõem seu projeto gráfico etc. Ao trabalhar com determinado texto, cabe ao professor ter clareza sobre aonde quer chegar e sobre o caminho a ser trilhado para atingir seus objetivos. É importante também – para além da previsibilidade do planejamento – que o professor esteja atento aos comentários dos alunos, muitas vezes surpreendentes, que lançam novas luzes sobre os textos.

Os objetivos do ensino de leitura são, como se vê, numerosos. Ao solicitar aos alunos que extraíam do texto uma informação, por exemplo, o professor está colocando em prática alguns elementos importantes do processo de leitura. Mas sabemos que a leitura não se reduz à busca de informação, embora este seja um dos seus usos mais disseminados. Mais do que *informativos*, os textos são *formadores* do indivíduo.

Magda Soares apresenta, no texto anteriormente referido, algumas das muitas *habilidades de leitura* a serem dominadas pelo leitor ao longo de seu processo de formação:

capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2003, p. 92).

Para nos referirmos a um bom leitor, a um leitor bem formado e que tenha prática de leitura, em geral usamos adjetivos como *crítico*, *competente*, *fluyente*, *experiente*, *hábil* etc. Tais adjetivos estão contidos na ideia de leitor que a escola pretende formar. Para isso, é preciso que a leitura seja uma prática constante nas atividades escolares, a fim de que o aluno – leitor em formação – domine as habilidades de leitura acima referidas. A elas acrescentamos as seguintes (algumas

das quais são desdobramentos daquelas): perceber relações entre texto e contexto; reconhecer relações entre diferentes textos; identificar a intenção do texto, sua ideologia ou valores (e posicionar-se em relação a eles); identificar o ponto de vista do autor ou do narrador; perceber relações de causa e consequência; julgar se o texto contém incoerências; observar se o texto atende às expectativas do gênero textual ou se subverte seus procedimentos tradicionais; fazer inferências; identificar pressupostos; antecipar argumentos ou sequências narrativas; estabelecer relações entre texto e ilustração.

Nosso objetivo, ao listar algumas das principais estratégias colocadas em prática durante a leitura, é trazer para um primeiro plano aquilo que está pressuposto pelas palavras *ler* e *leitura* quando se diz, por exemplo, que os alunos não sabem ler, que têm dificuldade com a leitura e a interpretação de textos, ou outros diagnósticos similares. Tendo consciência de que o ato de ler é composto por uma diversidade de aspectos, teremos condições mais efetivas de contribuir para a formação de leitores.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992a.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRITTO, Luís Percival L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Unesp, 2004.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- GERALDI, Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Mercado Aberto, 2001.

KOCH, Ingedore. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LÍSIAS, Ricardo. **Cobertor de Estrelas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In:

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

Capítulo 2

# O professor como mediador das leituras literárias

Ana Arlinda de Oliveira\*

Cada livro era um mundo em si  
mesmo e nele eu me refugiava.  
Alberto Manguel

As primeiras experiências da criança com a leitura de textos literários tornam-se significativas por apresentarem duas dimensões primordiais: a da sensibilidade para o estético e a do conhecimento.

A sensibilidade concerne àquele estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural. A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence.

No texto literário, o fictício mobiliza o imaginário, que abre espaços do jogo e pressiona o imaginário a assumir uma forma, oferecendo condição construtiva para o estético (ISER, 1996).

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o por intermédio do ponto de vista do narrador ou do poeta e manifesta no fictício e na fantasia um saber sobre o mundo, oferecendo ao leitor modos de interpretá-lo. A literatura é um veículo do patrimônio

---

\* Doutora em Educação. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

cultural da humanidade e se caracteriza pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão daquilo que está estabelecido (CADEMARTORI, 1986).

A literatura infantil tem pertencimento ao estatuto literário, na dimensão de arte, pois os territórios da arte se alargaram e contemplam manifestações artísticas emergentes. Assim, a literatura infantil tem poder formativo, mas não se pode concebê-la apenas como literatura de iniciação, restrita ao ambiente escolar. “O parâmetro da produção para a criança não deveria ser seu caráter pedagógico em detrimento de novas possibilidades de vida por meio dos jogos criativos de linguagem” (PAIVA, 2008, p. 51).

Por sua vez, o conhecimento não se dá de forma obrigatória, pela via da ação pedagogizante na escola. Os temas recorrentes no cotidiano escolar negam a capacidade da criança de lidar com a realidade. A escola opta pela leitura de entretenimento que melhor se adapta à função de coadjuvante pedagógico: censura temas que considera delicados, polêmicos, perigosos, ousados, promove assepsia temática e seu diálogo com a literatura coíbe a discussão de enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais.

Como a leitura entre as crianças estimula sempre o diálogo, as trocas de experiências de vida, os gostos e desgostos, a literatura ultrapassa os limites escolares, pois com seus temas é capaz de contribuir para ajudá-las a vivenciar e entender sua interioridade e sua inserção na cultura literária. A escola perde ao cercar os temas existenciais, entendidos como aqueles que abordam a morte, o medo, o abandono, as separações, a maldade humana, a sexualidade, entre outros.

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje. A busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor. Nem tudo o que se lê na escola precisa ser discutido, interpretado e avaliado dentro dos padrões estabelecidos pelo contexto escolar. A literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, outros caminhos a serem percorridos, que no plano real seria quase impossível. Aprende-se e conhece-se por meio da leitura do texto literário, no entanto não há necessidade de imporem-se conhecimentos, formatando a criança dentro de princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se estritamente cumpridor de deveres. A

literatura também não é um texto acabado que obriga a criança a aceitá-lo de forma passiva, mas um processo contínuo de descoberta e de autocriação. Candido (1972) concebe que a literatura é uma força humanizadora, que exprime o ser humano e atua em sua formação, mas não faz isso segundo a pedagogia oficial. Assim, ela é temida porque suscita duas tensões: a da força humanizadora e porque se teme a sua indiscriminada riqueza de sentidos.

O leitor, à medida que se desenvolve, pode escolher textos a partir de seus interesses: ou artísticos como a música, a pintura, a literatura, a escultura; ou escolhe textos por outros interesses, como o de disciplinar a sociedade, de manter a saúde, o de transmitir conhecimentos científicos. Mas para o leitor que acredita na criação, na fantasia, a escolha recairá em aspectos como a apreciação, a admiração, a comoção diante de algo que lhe pareça muito bonito, diferente e instigante. Depois disso, outros interesses podem surgir e ocupá-lo, pois eles sempre estiveram e estão associados à experiência artística (PAULINO, 1999, p. 55).

Portanto, uma relação com a literatura que se obriga a ser apenas pedagógica dificulta o potencial da criança para se tornar um leitor literário. A literatura não tem obrigação com o conhecimento, mas promove conhecimento, pois ensina,

não porque inculca conceitos morais ou quais atitudes desejáveis, mas porque amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações, ou ainda na reformulação do que já possui. (MICHELETTI, 1990, p. 17).

Ao contrário disso, há o aspecto exemplar instaurado na escola, ao apresentar à criança textos insossos que não permitem a ela sensibilizar-se com as linguagens (verbais e icônicas) presentes no livro literário infantil. Não é necessário confundir literatura com textos que apresentem uma roupagem de literatura, mas que são próprios para o ensino de algum conteúdo escolar. Sem dúvida, há textos literários e não literários. O primeiro emociona, trata das paixões humanas, o segundo ensina conteúdos, atitudes e posturas do dever ser infantil. Uns e outros circulam pela sala de aula, no entanto, por meio de uma mediação consciente, o professor precisa saber discernir qual é o momento para cada um.

Desde cedo, a criança precisa entender essa diferença, e que seja neste momento, nas práticas de leitura que seu professor vai proporcionar. A literatura infantil, considerada universal, amplia horizontes, pois sua recepção pela criança é marcada por um profundo sentido de encontro consigo mesma. Faria entende que o texto literário,

é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas – histórias sociais, existenciais e éticas [...], eles também oferecem outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias. (FARIA, 2004, p. 12).

Oliveira e Spíndola (2008) observam que um bom texto nos conduz a viagens inimagináveis, de alegria, de felicidade, de surpresas, considerando-se que este estado interior tem o poder de divertir e, ao mesmo tempo, de estimular a aprendizagem. Nessa situação, a escolarização da literatura infantil apresenta aspectos positivos. Soares (1999) destaca que não há como evitar que a literatura, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize e, segundo a autora, não se pode atribuir conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária. Negar esse fato seria negar a própria escola. No entanto, Soares constata que essa escolarização, como está posta na escola, tem um sentido negativo que desfigura, desvirtua e falseia o literário, desenvolvendo no aluno resistência ou aversão ao livro e ao ler. Para a autora, “uma escolarização da literatura infantil adequada seria aquilo que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios de um leitor que se quer formar” (SOARES, 1999, p. 47).

### **Quem propõe a fantasia?**

*Existem aqueles que, enquanto leem um livro, recordam, comparam, trazem à tona emoções de outras leituras anteriores.*

Ezequiel M. Estrada

Na escola, quem propõe a fantasia, quem estimula a imaginação da criança, é o professor, quando faz boas mediações oferecendo textos literários com qualidade.

Os temas das histórias, ao serem lidas ou contadas, promovem na criança a expressão de seu mundo interior, e ela então se volta a partir daí para olhar o mundo com sua diversidade de linguagens.

O livro literário pode ser pensado a partir do pensamento de Bakhtin (1992, p. 101), pois “trata-se não de uma linguagem, mas de um diálogo de linguagens”, por apresentar o texto verbal com seus variados gêneros, e também um projeto gráfico que vai da ilustração, à ambientação, aos caracteres, ao estilo do desenho, à escolha das cores, ao formato, que dão ao conjunto da obra o caráter dialogal entre texto e imagem, tão importante para o desenvolvimento da educação estética da criança. Aqui, a palavra estética é entendida como ligada à beleza e à arte, pois trata das emoções e sentimentos que objetos, naturais ou não, despertam no ser humano pelas condições de sua aparência (MICHELETTI, 1990).

Assim, a literatura infantil está vinculada ao belo, ao prazer, ao lúdico, e nela a preocupação com o ensinar não deve ter vinculação com o dever ser, mas com o sensorial e o emocional.

De acordo com o pensamento de Martins (1982), a leitura sensorial está ligada aos aspectos externos à leitura, tais como o tato, o prazer do manuseio de um livro bem acabado, com papel agradável, com ilustrações interessantes e um planejamento gráfico caprichado, o que é confirmado por Manguel:

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua. (MANGUEL, 1997, p. 277).

As crianças estão inseridas neste contexto, pois seu contato com o livro literário se dá sempre a partir do olhar e do tato; para se certificar disto, basta prestar atenção às cenas de crianças manuseando livros.

Quanto à leitura emocional, é aquela que incita a fantasia e liberta as emoções. Relacionamos a literatura infantil a esses dois níveis de leitura, pois as crianças, quando expostas à obra literária, têm por ela grande afetividade, identificando-se com os temas tratados, fazendo questionamentos pessoais ao lerem ou ao ouvirem o que foi lido ou contado por seu professor. É possível que esse pensamento afaste o professor da literatura considerada escapista, cuja obrigação imposta pelo sistema seja a de ensinar conteúdos utilitários, o que estaria relacionado com a leitura que Martins chama de racional, aquela enraizada no plano intelectual, privilegiando os aspectos formais do texto e, exigindo um leitor erudito. Colomer (2003, p. 374) propõe que a literatura infantil venha a cumprir uma função de formação cultural da infância e favoreça sua educação social por meio de uma interpretação do mundo, e que possa, também, iniciá-la na aprendizagem das convenções literárias. Dessa forma, a mediação do professor implica deixar as obras literárias, com temas enriquecedores, ao alcance das crianças, para diferentes interpretações, sempre na medida em que o texto propicie leituras plurissignificativas, o que é próprio da literatura.

Em suas mediações, o professor pode usar estratégias para deixar brotar a sensibilidade dos pequenos leitores. A dramatização é uma dessas estratégias, pois propicia a exposição de um tema que os impactou, pelo inusitado de seu enredo ou pelo drama existencial que afeta qualquer ser humano. Isto é viver o livro literário, pois ao ser vivido imaginariamente no ato de ler ou ouvir, há a possibilidade de recuperar por nós, em nós, aquilo que de belo temos e não sabemos, ou somente intuímos, e aquilo que perdemos. A literatura, ao ser fruída em contínua convivência, coloca-se como uma possibilidade muito concreta de ver e sentir a realidade de uma maneira inusitada. Neste sentido, as rodas de leitura, ao proporem uma leitura compartilhada, são um instrumento mediador importante para a formação do leitor infantil.

É inegável que as histórias lidas e ouvidas na infância criam laços afetivos entre quem diz e quem ouve, ou quem lê com o livro entre as mãos. A literatura, assim, não seria apenas o instrumento de uma possível expansão do domínio linguístico das crianças, como o hábito da leitura ou para escrever melhor, mas sua função seria a de propiciar novas possibilidades existenciais, sociais e educacionais.

Sisto (2001) propõe aos leitores e contadores de histórias o “acordar da imaginação” e afirma que as crianças se encantam com o possível e o impossível, e os adultos se encantam ao vislumbrar um caminho que lhes devolva o sonho. Para ele, “o bom narrador de contos precisa ler muito, os livros, as placas, os gestos, as pessoas, a vida que vai em cada coisa”. Precisa ter paixão pela palavra pronunciada e contar ou ler a história pelo prazer do dizer. Um ponto importante é que ler ou contar bem uma história é também evitar o didatismo e a lição de moral, os estereótipos das palavras e dos gestos. A palavra, com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágico-poética que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal, pois não é um tempo cronológico que interessa, mas o tempo afetivo. Uma história tem que durar o tempo da liberdade do leitor e do ouvinte para que ele possa ser o coautor da história narrada, percebendo a experiência viva e criando na imaginação o que for sugerido pelo narrador.

Oliveira e Spíndola (2008) ressaltam que o professor precisa estimular as crianças a construir uma relação afetiva com a literatura infantil, aprendendo o valor intelectual que cada obra tem. Favorecer o desenvolvimento do gosto pelas histórias, poesias, entre tantos gêneros literários, implica a determinação do professor em promover momentos apropriados ao ato de contar ou ler histórias. Assim, nada de propor conhecimentos utilitários, que sirvam para isto ou para aquilo; o que importa é o desenvolvimento de uma oralidade expressiva e a experiência com a leitura. A vida já está tomada pela utilidade que as coisas têm. Por que, então, dar continuidade a isso nas poucas oportunidades que a criança tem de estar em contato com a leitura literária?

O momento literário deve proporcionar às crianças um contato generoso com o livro. Sempre que for contar, ler ou assistir (são inúmeros os filmes produzidos a partir de textos literários), permitir que as crianças saiam das carteiras escolares e fiquem à vontade para usufruir da história. Um ambiente confortável contribui para a criança se entregar ao enredo da história. O uso de fantoches materializa os personagens. Com eles, as crianças se divertem e exploram outra forma de vivenciar o texto literário. Nas mediações do professor é importantíssimo que ele se movimente, que leia, conte histórias e recite poesias com entusiasmo, que olhe nos olhos das crianças,

que dê diferentes entonações à voz. Todo o corpo precisa participar desse momento por meio da gestualidade. O professor, ao contar e ler histórias para seus alunos, pode contribuir, efetivamente, para a motivação e o entendimento da obra literária pela criança.

Faria (2004) afirma a necessidade de que o professor, como

o mediador de leitura conheça as instâncias do discurso literário, tais como os personagens, o narrador, o espaço-tempo, o gênero e a relação que estes elementos estabelecem entre si no desenrolar da narrativa, pois todos esses elementos estão presentes no livro para crianças e jovens. Entendendo assim, ele pode perceber as sutilezas e as muitas maneiras de ler um livro, e atender sempre às expectativas e competências dos pequenos leitores. (FARIA, 2004, p. 14).

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

### **Quando a mediação esbarra na intolerância**

Em uma das experiências que tive recentemente na escola, um dos livros de literatura foi interdito por apresentar vampiros como personagens.

O livro a que me refiro é de autoria da escritora Lúcia Pimentel Góes, com ilustrações de Walter Ono, publicado pela editora Paulus, cujo título é *Dráuzio*. Este livro recebeu o Prêmio Bienal Câmara Brasileira do Livro em 1986, como o melhor texto infantil, tendo nove edições sucessivas.

Ao propor a temática, Góes trata de um resgate do mito, narrando a história de uma família de vampiros, na qual nasce um membro diferente. Dráuzio é um vampiro-criança agraciado por uma fada, que derrama pólen de rosa e perfume de violeta na primeira mamadeira do bebê-vampiro. Desse fato decorre que “ele será um

vampiro diferente, que acabará exilado pelos vampiros, lutando por sua verdade e contra as instituições ultrapassadas, não por serem milenares, mas por não terem a menor razão de ser” (GÓES, 1996, p. 125). O que Góes propõe neste livro é a intertextualidade, pois reúne um misto de personagens, como o conde Drácula, Matusalém e o nosso ator brasileiro do terror e do suspense Zé do Caixão. Lobato está presente em *Dráuzio*, pois seu personagem nasce no mesmo dia, hora e local de nascimento deste autor, considerado um símbolo da literatura infantil no Brasil, por seus questionamentos e propostas de mudança. *Dráuzio* vai fazer a diferença por lutar contra o autoritarismo, os estereótipos, os preconceitos e as rejeições. O texto tem como característica ser bem-humorado. A narrativa atinge o clímax quando *Dráuzio* é julgado pela Assembleia dos Vampiros (OLIVEIRA, 2005, p. 174).

Segundo explicação de uma professora, o livro *Dráuzio* foi excluído do acervo porque não estava em consonância com a filosofia da escola, pois se tratava de personagens vampiros, considerados seres do mal. Pois bem, ficou muito claro que a escola, pela mediação do professor, ao fazer a filtragem do que as crianças devem ou não ler, não havia sequer lido o livro. É provável que alguém tenha dado uma olhada rápida na capa de fundo vermelho, visto a imagem de *Dráuzio* em sobrevoo, no primeiro plano, com aqueles caninos à mostra, lido o título *Dráuzio* em roxo e amarelo, escrito em letras tais que mostravam no seu formato o tremer de medo, e isto foi o suficiente para vetar a leitura às crianças.

Esse fato vem mostrar que há uma tentativa da escola de, por meio da filtragem recorrente dos textos, cercear a consciência crítica das crianças. O ato de ler, nestas circunstâncias, é considerado perigoso, porque, além da fruição do texto, o pequeno leitor adquire o conhecimento sobre a realidade, o poder de conhecer o real por meio do imaginário. Práticas mediadoras como esta, nas quais as leituras prescritas pela escola, ao impor o ajustamento da criança ao universo restrito de textos e paulatinamente domesticar o leitor em formação, podem impedir, após anos de escolaridade, o desenvolvimento de competências para fazer escolhas pessoais de leitura significativas.

Outros temas que merecem atenção na prática pedagógica são os das relações familiares e a sexualidade. A escola tem receio na abordagem destes temas, por uma questão, ainda, de tabu. Mas por meio da literatura infantil é possível tratar desses assuntos com a

delicadeza necessária. Um exemplo é o tema dos nascimentos, assunto delicado para quem espera a chegada do outro e tem medo de ter que dividir o amor da mãe. No meio deste assunto as crianças menores vão perguntar: como é que eu nasci? O melhor é não omitir/mentir para as crianças e responder a partir daquilo que foi o objeto da pergunta, pois a criança, assim, vai aprofundando as perguntas à medida que vai se apropriando do conhecimento de mundo. Para introdução nestes assuntos há livros interessantes como: *Tem gente*, texto de Telma Guimarães Andrade e ilustrações de Mariângela Haddad; *Emmanuel*, texto de Ieda de Oliveira e ilustrações de Marilda Castanha, e *Para que serve essa barriga tão grande*, texto de Rosa Amanda Strausz e ilustrações de Ivan Zigg, que abordam o tema com muita propriedade. Outro exemplo é o marcante *Amor de Ganso*, livro de imagens com ilustração de Regina Coeli Rennó, um livro cheio de ternura ao abordar o tema das difíceis relações e das escolhas que fazemos e que por serem diferentes são alvo de preconceitos. Em *Cena de rua*, escrito e ilustrado por Ângela Lago, pode-se refletir com as crianças sobre o problema da rejeição social sofrida por um menino que vive nas ruas. Há duas infâncias mostradas neste livro, e ele conduz à reflexão sobre os problemas do abandono infantil em nosso país. Em nossa contemporaneidade, a literatura infantil propicia pensar sobre as problemáticas atuais, sem perder o vínculo com o literário. Uma leitura criteriosa desses temas por parte do professor vai contribuir para a diminuição do receio ao tratar assuntos tão atuais e necessários de serem compartilhados com as crianças. A abordagem da diversidade, enfocando outros aspectos, está presente no texto *Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual* de autoria de Martins e Gomes, publicados neste livro.

### Algumas considerações

Há alguns fatores primordiais a serem considerados quando nos referimos às mediações do professor para formar leitores. Por certo, os mais importantes são a história de leitura e a qualificação profissional, situações que interferem no desempenho do professor. O fato de haver professores que não se interessam por ler ou contar histórias para seus alunos, ou o fazem de forma aligeirada, pode significar que suas histórias de leitura tenham sido cerceadas, de alguma forma, pelo pouco contato com os livros na infância.

Por outro lado, a qualificação docente pode também não ter propiciado ao professor o contato com a literatura como forma de recuperar esse elo perdido na infância. Assim, como mediador da leitura, cuja função seria a de provocar o contato das crianças com obras literárias, visando à sua formação e desenvolvimento como leitoras proficientes, o professor não consegue usar estratégias para conseguir esse intento. É necessário repensar a formação inicial e continuada, de modo que o processo de formação docente seja construído e reconstruído em favor de uma nova postura pedagógica, que inclua, com consistência, a leitura do texto literário nas diversas modalidades do ensino. Também é importante ter presente que os cursos de formação inicial e continuada podem oportunizar conhecimentos literários apenas superficiais, cabendo então ao professor empreender, de modo contínuo, sua autoformação e a interlocução com seus pares para ampliar as possibilidades literárias para si e para seus alunos.

Outro ponto a considerar diz respeito à cultura. O professor é agente cultural e, portanto, mediador entre os objetos e eventos culturais que devem estar a seu alcance, para que ele possa assim dar condições de, pelo menos, conhecer e dar a conhecer às crianças aspectos da cultura. O livro literário inclui-se entre esses objetos culturais. Ele promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos. Ser mediador da leitura é conseguir compartilhar com a criança. Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos.

Existe uma limitação com relação aos acervos literários das escolas, pois são sempre muito reduzidos (então seria preciso saber para onde vão os livros dos programas governamentais, que nas últimas décadas têm surgido para suprir essa deficiência), ou porque são trancados em salas ou bibliotecas (sobre esse assunto, ver os capítulos de Campello e de Vieira e Fernandes, neste livro) que nunca são frequentadas pelos alunos, por receio de que se estraguem com o

manuseio. Há uma chave que separa os alunos das obras literárias, tanto no sentido material como no do trancamento intelectual. Por não terem acesso a essas obras, as crianças muito possivelmente terão prejudicado seu desenvolvimento cultural e seu bem-estar por meio do ouvir, contar, ler e escrever histórias.

Como mediador da leitura, o professor é o especialista que precisa conhecer, selecionar e indicar livros para a criança, mas é preciso que ele próprio seja um usuário assíduo da literatura.

Assim, é necessário que o professor tenha coerência no processo de mediação do desenvolvimento intelectual da criança que estiver sob sua responsabilidade profissional. É ele quem assume o papel de responsável pela interação entre a criança e o livro. Em suas mediações não deve aceitar textos preconceituosos, que desrespeitem as etnias, os gêneros humanos, os portadores de necessidades especiais, os analfabetos, a variação linguística, o comportamento regional, o meio ambiente, os diferentes grupos sociais. Ele necessita ter presente que os valores éticos e morais do ser humano são sempre resultado de sua formação ao longo da existência e, portanto, também depende dele contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de ler o mundo e refletir sobre ele. As histórias lidas ou ouvidas desenvolvem a competência de discernir.

Se a literatura infantil atual oferece temáticas que contribuem para o rompimento de diferentes preconceitos sociais, é necessário que, durante sua formação, os professores reflitam e vivenciem momentos literários, para que o discurso controlador imputado às crianças possa cessar.

Concluindo, o professor é um leitor, mas, para além dessa condição, precisa ser um leitor literário. Não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento como pessoa. Viver o livro literário infantil não é desmerecer seu trabalho com o ensino, mas ampliar as linguagens que são importantes para dar vivacidade à prática pedagógica e para a compreensão do mundo e as múltiplas linguagens que o explicam. Quem se entrega ao livro literário infantil sai da leitura mais enriquecido interiormente, pois ela não foi feita somente para a fruição das crianças, mas, neste mundo caótico, para alimentar nossos sentimentos, fazendo-nos mais felizes. Todo adulto, e de modo especial o professor, deveria ler livros literários indicados às crianças, para rever aquilo que foi ou poderia ter sido sua infância na companhia deles.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**. SBPC, v. 24, n. 9, set. 1972.
- COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003.
- ESTRADA, Ezequiel Martinez. **Leer y escribir**. México: D. F., 1969.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**. São Paulo: Mercuryo, 1996.
- ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1996.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MICHELETTI, Guaraciaba. Existe uma estética específica da Literatura Infantil? In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES, 1., 1990, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdades Tereza Martin, 1990.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança**. Cuiabá-MT: EUFMT, 2005.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de; SPÍNDOLA, Arilma Maria de A. **Linguagens na educação infantil III – literatura infantil**. NEAD. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2008.
- 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: Autêntica, 2008.
- PAULINO, Graça. Para que serve a literatura infantil? In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, Dimensão, n. 25, jan./fev. 1999.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy 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, 1999.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.
- TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luis (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo/Assis: Cultura Acadêmica/Anep, 2004.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

### ***Livros literários infantis citados***

ANDRADE, Telma Guimarães. **Tem gente**. São Paulo: Scipione, 1993.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Dráuzio**. São Paulo: Paulus, 1984.

LAGO, Ângela. **Cena de rua**. Belo Horizonte: RHJ, 1994.

OLIVEIRA, Ieda de. **Emmanuela**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1997.

RENNÓ, Regina C. **Amor de ganso**. Curitiba-PR: Arco-Íris, 1995.

STRAUSZ, Rosa Amanda. **Para que serve uma barriga tão grande?** São Paulo: FTD, 2003.

## Capítulo 3

# O espaço da literatura na sala de aula

Rildo Cosson\*

*Para quem sabe ler, um pingo nunca foi letra.*  
Bartolomeu Campos Queirós – *Por parte de Pai* (1995)

Todos nós estamos acostumados à presença da literatura na escola. Por isso, reivindicar um espaço para a literatura em sala de aula, como vamos fazer aqui, pode parecer desnecessário. De fato, a relação entre literatura e educação é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização. Antes mesmo de essas duas práticas serem assim denominadas e adquirirem o sentido que possuem hoje para nós, a literatura já era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas.

No Egito Antigo, por exemplo, a educação de um escriba consistia, entre outras coisas, em anos de prática de ditados e cópias de textos, muitos deles literários. É assim que muito do que sabemos das belas palavras e sentenças escolhidas para a distração do faraó e sua corte, conforme era designada a escrita literária na época, deve-se ao trabalho árduo de aprendizagem daqueles jovens escribas (ARAÚJO, 2000).

Entre os gregos, os poemas homéricos, as tragédias e as comédias cumpriam, ao lado da função catártica defendida por Aristóteles para as tragédias, um papel relevante na formação moral e política

---

\* Doutor em Letras. Coordenador do Programa de Pós-Graduação do Cefor/CD e pesquisador do Gpell/Ceale/Universidade Federal de Minas Gerais, nas áreas de leitura, livro didático e letramento literário.

do cidadão, tanto que os dramaturgos eram subvencionados pelo Estado (ZILBERMAN, 1990). É ainda na Antiguidade, desta vez entre os romanos, que o aprendizado da retórica e o cultivo da oratória política tomam a literatura como parceira preferencial na preparação dos jovens para o exercício da vida pública, fazendo do estudo dos textos literários, tal qual aconselhou Horácio em sua *Arte poética – epístola aos pisões* (1990), uma forma de instruir deleitando.

A união poética do útil com o agradável fez com que o uso educativo dos textos literários se transformasse em tradição escolar, sobretudo no ensino de idiomas, passando do latim e do grego antigo às línguas modernas estrangeiras e maternas. Durante muito tempo, *o espaço da literatura na sala de aula era o mesmo do ensino da leitura e da escrita e da formação cultural do aluno*. Nos melhores momentos dessa tradição, dedicada essencialmente à educação das elites, os alunos aprendiam a ler de simples contos infantis às obras complexas do cânone literário. Com os textos literários, aprendiam a escrever desde as primeiras letras até emular o estilo de grandes autores. Ao realizar os exercícios de leitura e escrita, adquiriam o domínio da norma culta da língua e incorporavam uma série de referências que lhes permitiam dialogar com a cultura do passado e do seu tempo. Em outras palavras, a literatura na sala de aula era a matéria com a qual se construía os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade – a própria essência da formação humanista.

Todavia, as condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam sustentação a esse espaço ocupado pela literatura na sala de aula se transformaram ao longo do tempo. A formação técnica e científica sobrepôs-se à formação humanística. Os meios de comunicação de massa transformaram definitivamente o cenário da expressão cultural, redefinindo o lugar social da leitura e da literatura. A expansão dos sistemas de ensino e a heterogeneidade dos alunos provenientes de todas as classes sociais determinaram a falência da educação de elite tradicional. O ensino da língua materna passou a adotar paradigmas predominantemente linguísticos e as disputas relativas ao cânone no âmbito dos estudos literários apagaram as fronteiras entre valores estéticos e políticos.

*A tradição escolar do ensino da literatura não conseguiu acompanhar essas e outras mudanças, perdendo-se nos escaninhos da história. Tomando o efeito pela causa e confundindo os fins com os meios, o*

ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos.

Tudo isso somado resultou no progressivo encurtamento da presença da literatura na escola. Distanciada da prática da leitura efetiva de suas obras, *a tradição perdeu sua força e acabou assumindo uma face que é uma caricatura do que havia sido outrora*. Os textos literários, sem um suporte teórico e metodológico consistente de abordagem pedagógica, passaram a ser substituídos por trechos de jornais, receitas culinárias, folhetos de propaganda e toda sorte de textos que pudessem, de alguma forma, ser usados para o ensino da leitura e da escrita na sala de aula. O ensino de literatura ficou, assim, reduzido a uma dívida com o passado com o qual a escola não sabia bem como lidar e onde encaixar, mantido mais pela inércia do que pela necessidade de promover a formação literária do aluno.

*O encurtamento da presença da literatura na sala de aula* não significou, obviamente, a ausência da literatura na escola. Por algum tempo, até mesmo por causa da vitalidade da literatura infantil e juvenil brasileira, as obras literárias foram usadas não como objeto de ensino, mas de simples fruição. Buscava-se, assim, reproduzir na escola o mesmo comportamento do leitor maduro em relação ao texto literário. O prazer de ler, uma proposta muitas vezes mal interpretada, foi bandeira de muitos daqueles que viam no ensino da literatura um cerceamento da leitura literária, esquecendo que todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo “natural” ou espontâneo de leitura.

Aos poucos, entretanto, o ler por ler foi cedendo lugar a uma *compreensão mais elaborada da relação entre literatura e ensino*. Para tanto contribuiu, em primeiro lugar, a tenacidade de vários pesquisadores e educadores que persistentemente enfatizaram, e continuam a enfatizar, a essencialidade da leitura literária na formação do leitor e o dever da escola de trabalhar adequadamente com o

texto literário. Em livros, revistas e seminários, como o Congresso de Leitura (Cole), a Associação de Leitura do Brasil (ALB), e o Jogo do Livro, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG (Ceale), e em pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação, dos quais o Centro de Pesquisa Literária da PUCRS constitui uma referência nacional, suas vozes sempre se fizeram ouvir em defesa da educação e do letramento literário. Também foram e são relevantes as ações destinadas a favorecer e promover a leitura, tais como as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler); a construção de acervos das bibliotecas escolares, a exemplo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); o reconhecimento público de projetos relacionados à leitura, como acontece com o Prêmio Vivaleitura; e os eventos de leitura literária, tal como a Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo e a Feira Literária de Parati (FLIP).

É com base nesse percurso e com as contribuições de vários estudos que se pode reivindicar *um espaço próprio para a literatura na sala de aula*. Porém, para reconquistar o lugar da literatura na sala de aula e tornar o ensino de literatura mais uma vez uma prática significativa, não basta reconhecer os descaminhos da tradição escolar que fundamentava a relação entre literatura e educação. É preciso também traduzir para o ensino de hoje o sentido das práticas de outrora. É isso que pretendemos fazer neste texto, mostrando, por meio do exemplo da leitura de obras literárias, que a literatura, quando ensinada adequadamente, tem um papel fundamental a cumprir na sala de aula.

## 1. O espaço do texto

O primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. Um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação ou admiração – que devem ser exploradas. É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula.

Explorar o texto literário significa discutir sua compreensão e, a partir dela, promover a interpretação por meio das mais variadas atividades, como vemos aqui neste livro, no capítulo *A leitura de textos literários na sala de aula*, de Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa. É papel do professor ajudar o aluno a fazer essa passagem, questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído. O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno. Para tanto, não se pode temer o fantasma da análise literária (COSSON, 2006). Ao contrário, longe da crença ingênua de que a leitura literária dispensa aprendizagem, é preciso que se invista na análise da elaboração do texto, mesmo com leitores iniciantes ou que ainda não dominem o código escrito.

Para exemplificar uma das possibilidades da análise do texto literário em sala de aula, propomos a leitura de *Dia de Chuva*, obra escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Nelson Cruz (2007). Trata-se de uma obra de literatura infantil destinada a leitores dos anos iniciais do ensino fundamental ou até crianças ainda não alfabetizadas.

Iniciando pela apresentação da obra em termos materiais, vemos que se trata de uma edição que trabalha com uma concepção de leitor iniciante. O livro tem um formato grande, favorecendo seu manuseio quer pelas crianças, quer pela professora tendo as crianças próximas a si. As ilustrações ocupam páginas inteiras, com o texto de duas ou três linhas disposto ao lado, em página branca, com vinheta de uma nuvem. Quando o texto vem junto à ilustração, esta ocupa duas páginas contíguas e aquele é apenas uma linha na parte superior da página. Além disso, o corpo das letras é grande e a fonte remete ao tema da história, confirmando os traços típicos das obras direcionadas para essa faixa etária.

A história é sobre o exercício da imaginação, revelando como uma mesma situação pode ser percebida de maneira diferente por adultos e por crianças. A situação inicial mostra um dia de ventania, com chuva anunciada, e a chegada de Henrique e Isadora na casa de Guido. Com a ameaça do temporal, as crianças não podem sair de dentro de casa. É assim que, impedidas de brincar do lado de fora por causa da chuva, as crianças empreendem uma viagem imaginária nos territórios da sala de estar. Perceber como

essa viagem é feita, com que elementos ela é composta no texto, é uma das tarefas de ler a obra literariamente. Para tanto, convém observar a relação de harmonia e complementaridade, mas não de subordinação, entre texto escrito e imagético, de resto preparada pela própria disposição predominante da imagem em uma página e as palavras em outra.

A narrativa verbal desta obra tem como principal recurso expressivo a concisão. A história é contada com poucas frases, uma boa parte delas funcionando como dísticos – “Eles ouviram o trovão / e viram as nuvens escuras”; “Então viajaram com os amigos / nas costas dos elefantes”. Essa concisão, vazada em linguagem simples, não impede a construção linguística de imagens, como a chuva vista pelas crianças por meio de uma “corrida das gotas na vidraça” e o uso de onomatopeia para simular o som inicial da chuva: “Tipe-tope-tipe-tope-tipe...”. Conta, ainda, o fato de que a viagem imaginária das crianças é feita com uns poucos dados – elefantes, caravana de carroças, pontes sobre abismos, navio mágico, piratas e caverna de ursos – devendo o leitor, assim como os três amigos personagens da história, empregar seus conhecimentos culturais para acompanhar as aventuras na terra da fantasia.

No que cabe à narrativa visual, a ilustração apresenta-se como uma espécie de contraponto ao que está escrito, oferecendo ao leitor um ponto de mediação entre as duas percepções da realidade. É o que se observa no cenário principal do texto imagético: uma sala de estar vista sob diversos ângulos. No momento das brincadeiras, ela é enfocada de baixo para cima, como se reproduzisse o olhar de uma criança. No final, quando as brincadeiras terminam, de cima para baixo, a indicar a visão do adulto. Essa transição entre os dois olhares ajuda a construir o sentido da obra. A viagem da imaginação das crianças, por sua vez, recebe a colaboração do contorno suave das formas humanas, dos objetos e do ambiente que se expandem para além do limite da página. Também ganha reforço na técnica de pintura, que remete ao uso de giz de cera, e às cores, que passeiam entre os diversos tons de verde até chegar ao amarelo nos grandes planos em um jogo de sombra e luz. Esse jogo tende a esmaecer as formas e a escurecer uma das bordas da página. Para completar, há, ainda, a inclusão de uma personagem – um cachorro – que não é mencionado no texto escrito, mas ajuda a compor os cenários das ilustrações e a dimensão infantil da fantasia.

Naturalmente, não se espera, nem mesmo se deseja que a criança consiga apreender todos os detalhes da elaboração do texto. Mas se a leitura for feita no ambiente escolar, então será importante que se busque explicitar, com o auxílio dos recursos dos textos escrito e imagético, o desencontro entre aquilo que o adulto percebeu (os três meninos ficaram presos na sala de estar e não puderam se divertir por causa da chuva) e aquilo que os três meninos vivenciaram na história (uma viagem imaginária cheia de perigos e aventuras, passando por cabanas, ilhas e cavernas como nos contos infantis). Para isso, o papel de mediação a ser exercido pelo professor, chamando a atenção para a relação entre o escrito e o desenhado, em nada prejudica a fruição do texto; antes pode tornar ainda mais claro por que os meninos riem e as mães se espantam ao final da obra.

Analisar o texto é procurar compreender sua elaboração escrita e imagética para com ela sustentar um sentido. Esse modo de ler precisa ser aprendido tal como se aprende outras práticas e conteúdos. O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor. Só assim o exercício do imaginário, que permite à criança viajar sem sair de casa em um dia de chuva, terá a mesma base daquele que oferece ao jovem palavras e formas para manifestar seus sonhos e ao adulto a certeza de que todos os mundos são possíveis: o exercício da leitura literária.

## 2. O espaço do contexto

Em um velho abrigo à beira da estrada, dois viajantes com destino a Bagdá encontram três irmãos brigando por causa da divisão de uma herança constituída de um lote de camelos. A disputa acalorada lhes chama a atenção e um dos viajantes, hábil algebrista, propõe resolver a questão que demanda a divisão de 35 camelos, considerando metade para o mais velho, uma terça parte para o do meio e para o mais moço a nona parte.

Essa é uma das mais conhecidas histórias de Malba Tahan, pseudônimo do escritor paulista Júlio César de Mello e Souza. Premiado pela Academia Brasileira de Letras e reconhecido internacionalmente, Malba Tahan escreveu mais de uma centena de livros, a maioria deles voltada para o ensino da matemática, com largo uso

nas escolas e nos livros didáticos. *O homem que calculava* (2001), do qual a divisão equânime dos 35 camelos entre os três irmãos faz parte, não foge a esse objetivo e uso pedagógico ao apresentar as proezas matemáticas do jovem calculista persa, Beremiz Samir, na Bagdá do século XIII.

Por envolver um problema com frações, a história da divisão da herança tem sido usada para ajudar os alunos a trabalhar com esse conteúdo matemático. É com o exemplo deste texto que queremos tratar do espaço da literatura como conhecimento ou da literatura como contexto. Engana-se, porém, quem espera que a questão seja discutida a partir da intenção didática ou de um saber didatizado que essas e outras obras trazem. Na verdade, queremos enfatizar que todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser depreendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado – trata-se do *contexto* da obra, entendendo que contexto, como bem adverte Manguineau (1995), não é o que está em volta da obra, mas, sim, as referências de mundo que ela traz consigo, o que vem *com o texto*.

É por causa desse contexto que qualquer obra literária, independentemente de sua elaboração, pode ser transformada em objeto de ensino de um determinado conteúdo. Naturalmente, há obras escritas especificamente para ensinar que não ultrapassam o uso escolar. São obras cujo ponto de sustentação não é a vida de suas personagens, a elaboração da linguagem e o mundo que encena, mas, sim, o saber contextual que ostenta. É essa diferença que podemos estabelecer, por exemplo, entre as *Reinações de Narizinho* e *Emília no país da gramática*. Ambas foram escritas pelo mesmo autor e trazem as mesmas personagens, porém, como o título não deixa dúvidas, a segunda é uma obra didática com roupagem literária, logo paradidática. Nesse caso, muito além da óbvia intenção de Monteiro Lobato em promover o ensino da gramática, são as longas explicações sobre a nomenclatura gramatical do português que elevaram o contexto à condição de texto ou, para dizer de uma maneira mais conhecida, o texto virou pretexto.

A exploração do contexto da obra faz parte do espaço da literatura em sala de aula, até porque, ao dizer o mundo, a literatura envolve os mais variados conhecimentos que também passam pela escola em outros textos e disciplinas. Estabelecer essa relação, mostrar esses

vínculos, não prejudica a leitura literária, como acreditam alguns; ao contrário, pode ser uma contribuição relevante para firmar ou ampliar o entendimento da história que se está lendo. Do mesmo modo, qualquer disciplina pode aproveitar o contexto da obra literária para destacar elementos importantes para sua área de conhecimento, não sendo exclusividade do ensino de língua esse tipo de exploração do contexto literário. É esse compartilhamento que está na base da longa tradição que relaciona literatura e educação, conforme tratamos acima. O uso do saber da obra literária só não pertence ao espaço da literatura em sala de aula quando se ignora o lugar onde está localizado, quando se acredita que a leitura desse contexto independe do texto, quando esse saber deixa de ser contextual.

Voltemos ao conto de Malba Tahan para tentar entender melhor o uso do contexto literário na sala de aula. Ao ler a história dos 35 camelos como um texto literário, observamos que este não é um mero cenário para a aplicação de frações, um “problema” de matemática mais elaborado. Trata-se de uma narrativa que se passa no século XIII, um período de consolidação do império turco-otomano, com dois viajantes a caminho de Bagdá, então centro desse império. A história tem por ambiente a sociedade mulçumana, na qual as representações abstratas, como os números, adquirem um valor especial pelas reservas impostas às imagens, conforme os preceitos religiosos que a fundamentam. A trama é lastreada por uma cultura que amplia e fortalece o saber matemático da Antiguidade, sobretudo por meio da álgebra aplicada às questões do cotidiano. O protagonista do relato encarna a sagacidade e o valor dado aos homens que sabiam calcular no mundo islâmico. O modo de narrar remete ao *maqamad*, gênero da literatura árabe daquela época, destinado a ensinar e divertir por meio das peripécias de um herói astucioso. A representação é idealizada e explora o caráter exótico, aos olhos ocidentais, do mundo árabe medieval, mas nem por isso menos eficiente – ou até por isso mesmo mais eficiente – em sua evocação das narrativas tradicionais desse universo cultural.

A narrativa de Malba Tahan é constituída por todos esses elementos. Por um lado, ignorar essa constituição para apenas focar a resolução de um problema de fração que *também* faz parte da obra é empobrecê-la ao extremo. Mais do que isso, é abandonar justamente aquilo que provavelmente a fez ser selecionada para a leitura em sala de aula: o fato de ser literatura. Por outro, não usar o contexto

matemático da obra para explorar o ensino de frações ou recusar o texto por causa desse contexto é igualmente redutor de sua constituição literária. No espaço da sala de aula, o ensino de literatura deve compreender a exploração do contexto, assim como faz da elaboração do texto. Afinal, como adverte Marisa Lajolo (2009) ao revisitar ensaio antológico, o texto não deve ser pretexto, mas sua leitura é sempre contextual.

### 3. O espaço do intertexto

O terceiro espaço da literatura na sala de aula é o da intertextualidade, isto é, da relação entre textos ou do reconhecimento de que um texto é sempre um diálogo com outros textos, conforme a conceituação feita por Julia Kristeva a partir da leitura de Bakhtin. No caso do ensino da literatura, há pelo menos duas práticas de leitura da obra literária em sala de aula que se configuram intertextuais.

A primeira delas, que poderia ser denominada “intertextualidade externa”, refere-se às relações que o leitor estabelece entre dois ou mais textos a partir de sua experiência de leitura, independentemente do proposto pelo texto. A segunda, que chamaremos de “intertextualidade interna”, também requer a experiência do leitor, mas precisa ser indicada dentro do texto, posto que envolve a citação mais ou menos explícita a uma obra anterior. Dizendo de outra maneira, a intertextualidade externa é feita apenas pela memória do leitor; já a intertextualidade interna precisa de uma referência no texto para ser identificada como tal.

Nos dois casos, quem ativa a intertextualidade é sempre o leitor que reconhece o “parentesco” entre os textos e estabelece as conexões, mas a operação de leitura que ele realiza pode tomar dimensões distintas. Na intertextualidade externa, o procedimento é a comparação entre os elementos das obras tendo como base a busca de semelhanças e diferenças em cada uma delas. Na intertextualidade interna, essa comparação é de segunda mão, ou seja, passa primeiro pela incorporação que uma obra faz de outra obra em sua própria elaboração.

Um exemplo de intertextualidade externa é a relação que pode ser estabelecida em *Histórias de Alexandre*, de Graciliano Ramos (2008), e *Casos do Romualdo*, de João Simões de Lopes Neto (1988). O livro de Lopes Neto é uma coleta de histórias populares gaúchas e o

de Ramos, do folclore alagoano. As duas obras trazem um narrador com larga imaginação. Romualdo supõe terem acontecido com ele as histórias que conta e pede ao leitor que confie nele ou, melhor, que em caso de suspeita suspenda o juízo e o consulte, pois diz: “felizmente sou tido e havido por homem de palavra” (LOPES NETO, 1988, p. 239). Já Alexandre relata suas aventuras fantasiosas sem se incomodar muito com os abusos e excessos dos acontecimentos que beiram o absurdo e que sua audiência registra desconfiada, mas cuja veracidade sua mulher, Cesária, confirma incontinentemente.

Além do narrador comum, as duas obras compartilham uma mesma matriz narrativa. Romualdo dá ao relato o nome de *Três cobras*, porque as histórias ocorreram em uma única viagem, quando era cadete na guerra do Paraguai. A narrativa que nos interessa é a terceira. Trata-se de uma cobra “viradeira”, muito mais venenosa do que uma cascavel, que ataca Romualdo e este rebate com seu estribo de prata, transformado em arma. A cobra morde o estribo, mas é morta pelo cavaleiro. Ao retornar ao cavalo, porém, ele percebe que o animal fica troteando meio derreado para um lado. Incomodado, verifica que o estribo estava inchando rapidamente, tanto que ele mal tem tempo de tirar o pé. O veneno da cobra havia transformado o estribo em uma massa informe. Como o regimento não poderia esperar uma purgação do estribo, tal como se faz com qualquer mordida de cobra, ele é abandonado por Romualdo na estrada.

A história de Alexandre se intitula o *Estribo de prata*. O herói retornava de uma viagem à casa do sogro quando, em uma paragem fantasmagórica, ao cair da noite, é atacado por uma cascavel de dois metros de comprimento, com dezessete anéis na cauda. Após sofrer o primeiro bote, ele abate a cobra a golpes de chicote. Livrou-se da primeira mordida, acreditou, por conta do couro da bota que era duro e das orações feitas. Eis que, na verdade, a cobra havia mordido o estribo de prata. O resultado é que sempre à lua cheia o estribo inchava ao ponto de Alexandre passar a ter lucro com a retirada da prata do estribo e constituir uma pequena fortuna. Com o tempo, o estribo volta ao normal, tendo o veneno perdido a validade, explica Alexandre.

Os dois textos podem ser lidos em uma relação de contraste para se verificar o que os assemelha e os individualiza. Também podem ser analisados em relação à apropriação que ambos fazem do conto popular e do substrato que faz a prata funcionar como

matéria orgânica. Essas e outras aproximações ou distanciamentos constituem o espaço da literatura como intertexto na sala de aula. Debater as relações entre os dois textos ou realizar atividades que favoreçam a interpretação do teor dessas relações é tomar a literatura como intertexto.

Em outro texto que também se apropria da literatura de tradição popular podemos verificar a presença da intertextualidade interna. Trata-se da obra *No meio da noite escura tem um pé maravilha: contos folclóricos de amor e aventura*, um reconto feito por Ricardo Azevedo, mais especificamente do conto *As três noites do papagaio*. A história é aparentemente simples: o marido viaja e deixa a bela e jovem esposa sozinha e saudosa. Um filho de fazendeiro vê a mulher e por ela se apaixona. Acreditando poder seduzi-la, contrata uma velha para, durante a noite, trazê-la para um encontro com ele, ainda que enganada. O papagaio, percebendo o engodo, por três noites finge-se de doente e conta uma história que impede a mulher de acompanhar a velha. Ao final da terceira noite, o marido retorna e expulsa a velha de sua casa.

O primeiro índice da intertextualidade interna é o estratagema usado pelo papagaio. Tal como Sherazade conta histórias ao sultão para não ser morta ao raiar do dia, o pássaro usa uma narrativa habilmente interrompida para manter a mulher em casa e evitar uma possível tragédia. A narrativa dentro da narrativa, ou a narrativa emoldurada do papagaio, ganha assim um sentido mais amplo ligado ao ato de narrar. Se a narradora de *As mil e uma noites* é tão bem-sucedida que acaba ganhando o amor do sultão, o papagaio também consegue manter o amor de seus donos intacto. Nessa aproximação entre os dois textos, narrar é uma forma de preservar a vida e o casamento ameaçados pela paixão corruptora, de deter o tempo enquanto se faz o tempo andar para chegar o momento certo: o amor do sultão, o retorno do marido.

Há, ainda, outra relação intertextual interna no texto recontado por Ricardo Azevedo. A história em três partes contada pelo papagaio fala de uma moça que sonha com um príncipe vestido de branco. Forçada pelo pai a casar, a moça foge seguindo esse moço sonhado, que lhe aparece como fantasma em uma noite de luar, até chegar a um castelo onde tudo é feito de pedra e está paralisado. Lá encontra o príncipe dos sonhos feito de pedra como tudo o mais. O beijo da moça desperta o príncipe e todo o reino em uma clara

relação com o mito de Psiquê ou da bela adormecida em uma versão masculina. Fazer a mulher buscar seu amado, assumir um papel ativo, recuperando Psiquê contra o papel passivo e mais convencional da bela adormecida, pode gerar uma boa discussão sobre questões de representação de gênero em sala de aula.

Aproximar diferentes versões de uma mesma história, mostrar como elas constroem essa semelhança em suas diferenças, constitui o espaço intertextual da literatura em sala de aula. É pela exploração consistente e sistemática desse espaço que o leitor solidifica e amplia o conhecimento de sua cultura e da relação que ela mantém com outras, tornando-se ele mesmo parte desse diálogo. Por essa razão, o espaço a ser ocupado pela leitura intertextual na sala de aula é fundamental para a construção do repertório social e cultural do leitor.

Para encerrar, convém ressaltar que esses não são os únicos espaços que a literatura deve e pode ocupar na sala de aula, mas começar por eles certamente nos ajuda a mostrar que a leitura literária é essencial não apenas para a formação do leitor, mas para formação do ser humano que é a razão maior de toda educação – é sobre essa formação, em última instância, que trata a tradição do ensino da literatura. Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser.

## Referências

ARAÚJO, Emanuel. **Escrito para a eternidade**: a literatura no Egito faraônico. Brasília: Unb, 2000.

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 1990. (Tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna.)

AZEVEDO, Ricardo. **No meio da noite escura tem um pé maravilha**: contos folclóricos de amor e aventura. São Paulo: Ática, 2006.

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Leitura e escola: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- LOPES NETO, João Simões de. **Contos gauchescos, lendas do sul e casos do Romualdo**. Rio de Janeiro/Brasília: Presença/INL, 1988.
- MACHADO, Ana Maria. **Dia de chuva**. Ilustr. Nelson Cruz. São Paulo: Richmond, 2007.
- MALBA TAHAN [Julio Cesar de Mello e Souza]. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- MANGUINEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.
- RAMOS, Graciliano. **Histórias de Alexandre**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro (Orgs.). **Literatura e pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

## Capítulo 4

# A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende...

Ana Carolina Perrusi Brandão\*  
Ester Calland de Sousa Rosa\*\*

*Ao termino deles (os livros), ao invés do questionário ou da ficha anexada à obra, conversar. Deixar a leitura ser motivo de reflexão conjunta. Levantar curiosidades, propagandear o livro, contar descobertas, falar das impressões, do ocorrido entre as palavras. (Antonio Gil Neto, 1992).*

No contato com professores em cursos de formação inicial e continuada temos constatado que a leitura de textos literários faz parte do cotidiano escolar de muitas crianças, quer por meio do livro didático de Língua Portuguesa, quer por meio de livros de literatura lidos por elas ou para elas. Porém, também temos observado que nem sempre esses textos são, de fato, discutidos no grupo e, menos ainda, as situações de conversa sobre os textos são planejadas ou avaliadas pelos professores.

Assim, ao que parece, a conversa sobre os textos precisa ser mais valorizada na sala de aula. Como já enfatizamos em outro momento (BRANDÃO; ROSA, 2005), entendemos que essa conversa, guiada por um leitor mais experiente, o professor, tem um papel fundamental para a formação de leitores, conforme explicitaremos a seguir.

Outros capítulos desta obra evidenciam que o letramento literário implica uma aproximação do leitor com o texto, destacando,

---

\* Doutora em Psicologia. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

\*\* Doutora em Psicologia. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

por exemplo, o prazer de ler, a fruição estética, a multiplicidade de sentidos, a ampliação do universo cultural. Neste capítulo, no entanto, buscamos refletir sobre a *qualidade da conversa* a partir da leitura de textos literários em sala de aula, reconhecendo que discutir tal dimensão não esgota as finalidades da leitura desses gêneros.

## **1. Por que precisamos conversar com as crianças sobre os textos literários lidos por elas ou para elas?**

Um primeiro ponto que justifica a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Em outras palavras, é preciso que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto.

Embora isso possa parecer óbvio para nós, leitores mais experientes, esse é um conhecimento aprendido. Infelizmente, sabemos que em muitos casos a própria escola se encarrega de ensinar a leitura dissociada do significado, ao oferecer às crianças textos vazios, artificiais, feitos, supostamente, para ensinar a ler, em que o sentido do que se diz fica em segundo plano, sendo priorizados os padrões silábicos que se pretendem ensinar. Assim, elas vão aprendendo a realizar um tipo de leitura em que não é necessário entender o que se lê, pois o importante neste modelo é saber “oralizar a escrita”. Ou seja, a decodificação é a única tarefa que se espera desse leitor que se acostuma a ler sem pensar no significado do que está lendo.

Outro elemento que contribui para que se construa tal concepção de leitura são as perguntas que, frequentemente, são feitas após a leitura. Em muitos casos, conforme salienta Marcuschi (2001), são raras as questões de compreensão que levam a reflexões críticas sobre o texto, o que contribuiria para a ampliação dos significados do que foi lido. Dessa forma, aprende-se que ler é apenas localizar informações explicitamente colocadas no texto.

Numa pesquisa realizada por Terzi (1995), este problema é evidenciado ao analisar a trajetória, ao longo de nove meses, de um grupo de três crianças da segunda série, em que a pesquisadora propunha a leitura de materiais diversos e a construção conjunta do significado por meio de “perguntas de suporte”. Em sua investigação, Terzi constata que o primeiro obstáculo a ser vencido foi,

exatamente, levar as crianças a entender que o texto constitui fonte de informações que precisam ser compreendidas.

Ao responder às perguntas de compreensão formuladas pela pesquisadora, a estratégia inicialmente utilizada pelas crianças era associar alguma palavra presente na pergunta com uma palavra semelhante encontrada no texto, sendo esse trecho do texto tomado como uma provável resposta. Tratava-se, portanto, de uma mera “estratégia de pareamento”, também reportada em estudos mais recentes (ver BRANDÃO, 2005), em que se desconsidera o significado do que é perguntado e, conseqüentemente, do que é respondido.

Ao longo de seu estudo, porém, em encontros semanais fora da sala de aula, a pesquisadora registrava as mudanças qualitativas fundamentais nas concepções de leitura de cada uma das crianças.

Assim, a pesquisadora lia para elas ou pedia-lhes que lessem silenciosamente histórias e notícias, conversando ao final dos textos ou interrompendo a leitura para ir discutindo o que o autor dizia. Pouco a pouco, as crianças foram abandonando o padrão aprendido anteriormente na escola e redefinindo o papel do texto, da leitura e das perguntas de compreensão.

Há, em resumo, uma “retomada da comunicação na interação com o texto como objeto do discurso” (TERZI, 1995, p. 149), fazendo, inclusive, com que as crianças passem a diferenciar a leitura que aprenderam a fazer nos encontros com a pesquisadora daquela exigida na escola.

O estudo de Terzi (1995) reforça o argumento de que a leitura de histórias ou outros textos literários com a mediação da professora que formula perguntas e discute com as crianças sobre o texto contribui para formar leitores que buscam produzir significados. As chamadas “rodas de história”<sup>1</sup> podem, assim, ser uma boa

---

<sup>1</sup> Nas “rodas de história”, também conhecidas como “rodas de leitura”, as crianças são convidadas a formar um círculo ou mesmo a se sentarem juntas na frente da professora que lê em voz alta um livro, mostrando as ilustrações e o texto que vai lendo. Na educação infantil é comum que as crianças “brinquem de ler”, na roda, os textos que sabem de cor, imitando a leitura e os gestos da professora. Também incluímos nesta proposta a possibilidade de que crianças já alfabetizadas sejam convidadas a participar da roda não apenas para ouvir a leitura da professora, mas também para discutir um texto lido, previamente, por todos, ou ainda para comentar um livro já lido, de sua escolha. Essas rodas podem envolver, ainda, a narrativa oral de histórias, com ou sem o suporte das imagens de um livro. Nestes casos, a conversa durante e após o ato de contar histórias também constitui um componente essencial da atividade.

oportunidade para revelar às crianças o que significa ler, contribuindo para a formação de *ouvintes-ativos*, desde cedo engajados na tarefa de construir sentido dos textos lidos em voz alta pelo professor.

A expectativa é que as crianças que vivenciarem tal experiência de leitura na educação infantil venham a abordar os textos de um modo diferente, no momento em que comecem a ler de forma autônoma. Em outras palavras, espera-se que de ouvintes ativos elas passem a ser leitores ativos, resultado da apropriação de um “jeito de ler” aprendido nas rodas de história.

Há que se cuidar, portanto, da conversa nas rodas de história, desde a educação infantil, para que se desenvolva nas crianças uma concepção de leitura em que a aprendizagem das relações grafo-fônicas, foco dos anos seguintes, não anule a atitude de busca de construção de sentido, que já pode ser aprendida quando as crianças ainda não leem convencionalmente. Era justamente essa atitude ativa em relação à leitura que, inicialmente, não se via nas crianças do estudo de Terzi (1995) e que foi sendo construída por meio da conversa sobre os textos lidos, conforme relatado acima.

Ainda que muitos avanços tenham ocorrido no tratamento dado à leitura nas escolas, especialmente quanto à qualidade dos textos disponibilizados para as crianças (ver, por exemplo, as contribuições do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE), tem-se constatado que persiste um grande número de alunos com dificuldade de entender o que leem, mesmo quando já estão em etapas mais avançadas de apropriação do sistema de escrita alfabético. Os baixos resultados nacionais em compreensão de textos, nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como os dados fornecidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), apontam a necessidade de um maior investimento no ensino da compreensão.

Neste contexto, voltamos ao tema da conversa, já que, assim como Kleiman (1993), valorizamos essa proposta como uma possibilidade de retomar, refletir, ampliar, questionar os significados apreendidos numa primeira leitura. De fato, como já enfatizado pela autora:

*é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos*

relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (p. 24).

Indo além do que é colocado por Kleiman (1993), defendemos que uma das formas de ensinar a compreensão de textos é conversar sobre eles. Temos, portanto, mais dois motivos para valorizar a conversa sobre os textos literários na sala de aula. Ou seja, além de ajudar as crianças a construir significados e ampliarem sua compreensão, a conversa sobre os textos pode funcionar como uma estratégia do professor para *ensinar a compreensão*, algo geralmente esquecido na escola.

Como tem sido apontado por alguns autores (BRANDÃO, 2006; SERRA; OLLER, 2003), a compreensão deve, sim, ser objeto de ensino e aprendizagem e não apenas ser avaliada pelo professor. Em outras palavras:

nos momentos de interpretação de textos que aparecem nos livros didáticos ou nas rodas de leitura, a meta é, muitas vezes, apenas a de investigar se os alunos entenderam o que leram, verificando se todos respondem, de modo uniforme, às perguntas formuladas pelo livro ou pelo professor, ou seja, não se abre espaço para uma real conversa e exploração do texto, refletindo-se e discutindo-se no grupo sobre as respostas às perguntas formuladas, sejam essas respostas esperadas ou não. (BRANDÃO, 2006, p. 63).

Consideramos, portanto, que o professor ensina a compreender um texto quando formula perguntas interessantes sobre ele, quando escuta e reage às respostas das crianças. Assim, com suas ações no momento em que lê um texto em voz alta na roda, a forma como conduz a conversa sobre o texto, até mesmo a maneira como apresenta para a sala a proposta de leitura de um livro, o professor funciona como um modelo de comportamentos, atitudes e expressões de um leitor que dirige e regula seu próprio processo de leitura, ensinando, portanto, “como se faz para ler” (LERNER, 1996).

No próximo item discutiremos a qualidade do que se lê, pois, sem dúvida, para uma boa conversa é essencial partir de textos que

ofereçam boas possibilidades para conversar. Em seguida, detalharemos mais o que o professor precisa considerar ao propor uma conversa sobre um texto literário e, nesse sentido, ensinar a compreender um texto, propiciando, inclusive, uma maior possibilidade de apreciá-lo.

## **2. Conversar sobre o quê? A escolha do texto como ponto de partida para a conversa sobre a leitura**

Conforme salienta Kleiman, não é “qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto” (1993, p. 24). Assim, para evitar que a conversa sobre o texto fique esvaziada, sem muito que dizer sobre o que foi lido, consideramos fundamental que a leitura do texto literário (à semelhança do que é recomendado para outros gêneros textuais) seja planejada pelos professores. Neste processo de planejamento, uma primeira decisão a tomar é a escolha do texto que será lido.

Como proceder, então, à escolha do texto literário? Sugerimos três caminhos que se interligam nesse processo de seleção: (1) as afinidades estéticas do professor; (2) as preferências demonstradas pelas crianças; e (3) o conhecimento do acervo a que os estudantes têm acesso (na escola ou fora dela).

Na escola nós podemos, claro, ler com diferentes objetivos; mas quando se trata da literatura, é bom lembrar que eles podem ir além dos mais pragmáticos, tendo por finalidade se constituir como “experiência formativa” (LARROSA, 1998) e como oportunidade de acesso a um produto cultural que tenha valor artístico. Sendo assim, é importante que as escolhas do professor passem pelo crivo de suas próprias exigências estéticas enquanto leitor, levando em consideração que a obra como um todo (imagens, texto, programação visual) tem potencial para ser recebida pelo leitor como algo que “afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

Estudos têm demonstrado que a experiência pessoal de professores e suas preferências como leitores influenciam no modo como eles conduzem as práticas de leitura de textos literários em sala de aula (DIETZSCH, 2004; ROSA, 2003). Sendo assim, por que não considerar, na escolha de textos literários para leitura em sala de aula, aqueles textos e gêneros literários que mais tocam a sensibilidade do professor como leitor?

Para que as leituras do professor possam se constituir como referência para a escolha do que ele irá ler para seu grupo de alunos, é necessário, inicialmente, que ele tenha clareza de quais são seus acervos pessoais de leitura. Esta não é uma tarefa simples. Como constatamos em estudo anterior (ROSA, 2003), é comum, numa primeira abordagem deste tema, surgirem depoimentos como: “eu sempre fui muito vazia na questão da leitura, muito limitada” (p. 137); “eu não sou uma leitora assídua, ou uma boa leitora” (p. 138); “(na infância) eu não era muito ligada em livros. Eu vim a ler livros na escola” (p. 121). Este tipo de autoavaliação se fundamenta numa concepção de leitor divergente daquela que temos defendido neste capítulo, pois supõe a existência de uma hierarquia de leitores literários e que alguns são excluídos dessa experiência por não lerem os “clássicos”. Para superar esse tipo de compreensão, propomos um exercício:

- Inicialmente, procure se lembrar de leituras que foram significativas em sua vida. De que autores se lembra? De que textos? Por que esses autores e textos foram marcantes? Como teve acesso a eles? O que gostava de ler ou de ouvir outros lerem para você quando criança? Quem lia para você e como lia?
- Se você ainda tem acesso a esses textos, faça uma releitura daqueles que imagina que seriam de interesse para sua turma de alunos. Quais os impactos dessa nova leitura em você? O texto continua a despertar seu interesse? Desperta sentimentos, ideias, imagens, memórias?
- Se você não recorda de leituras que deixaram lembranças positivas, a que você atribui essa ausência?
- Ao invés de leituras, havia outras maneiras de acesso a histórias, poesias, contos de ficção? Que marcas esse contato oral com a literatura deixaram em você?

Neste exercício, certamente é possível identificar acervos, modos de ler, pessoas significativas, gostos e preferências pessoais na trajetória de leitura. Nosso argumento é, portanto, que esses aspectos sejam considerados no processo de escolha do que você vai ler com seus alunos.

Em síntese, quer esteja retomando leituras já realizadas na infância ou atualizando este acervo com textos novos, a recomendação que se faz aqui é a de que o professor leia com as crianças textos sobre os quais

tenha vontade de conversar. Além disso, o recurso às memórias pode ser uma referência interessante para refletir sobre a qualidade da conversa associada à leitura, como ilustra o depoimento de uma professora quando questionada sobre a forma como se lia na escola, durante seu processo de escolarização: “Era ler o livro, saber só o título, o autor, detalhe, informações muito sem sentido, a cor da roupa de fulaninho, pra saber se o menino tinha lido o livro” (ROSA, 2003, p. 119).

Em contraste, outras professoras lembram-se de um contexto familiar em que a leitura e a conversa aparecem com fronteiras pouco delineadas e como parte de uma trama afetiva:

Tive uma avó que era contadora de histórias. Eu ficava maravilhada com o seu jeito de conduzir as palavras. As histórias não tinham hora para acontecer: no almoço, à noite, antes de dormir, andando pela rua... Lembro que, mesmo sem que eu soubesse ler, me mostrava seu caderno de receitas, e eu ficava tentando imitá-la. Ela me mostrava livros velhos com muitas figuras de animais, pessoas em diversas situações ou mesmo desenhava. (ROSA, 2005, p. 39).

O repertório de lembranças pessoais pode servir, portanto, como referência para identificar bons modelos de mediação de leitura por parte de adultos ou, em contraposição, como forma de se colocar no lugar da criança, evitando que ela passe por situações de leitura como aquelas que marcaram negativamente a primeira professora.

O segundo critério de escolha sugerido é seguir a recomendação já colocada por Cecília Meireles (1984), poeta muito querida por pequenos leitores: ouvir as próprias crianças. Para tanto, é fundamental atentar para as oportunidades de escolha de leituras propostas na escola. Dois levantamentos realizados com abrangência nacional e que tiveram como finalidade caracterizar o perfil do leitor brasileiro dão pistas de que as situações de leitura de textos literários na escola são, na maioria das vezes, dirigidas pelo professor e desconsideram as escolhas do aluno. Trata-se das pesquisas “Retratos da Leitura no Brasil” (AMORIM, 2008) e “Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional” (Inaf) (RIBEIRO, 2003), que caracterizam, na população adulta brasileira, quais as suas atitudes diante de situações e práticas de leitura de que participam, que materiais leem com mais frequência e o que produzem em termos de escrita cotidiana. Uma

evidência comum aos dois levantamentos é que a escola aparece como a instituição que, junto com a família, maior influência exerce na formação de leitores. O período em que mais se lê é durante a escolarização, e os textos e livros recomendados pela escola são os mais usualmente lembrados pelos leitores. A influência da escola na formação de leitores, no entanto, é considerada restrita, já que, conforme salientam Lázaro e Beauchamp (2008), são limitados os impactos da leitura feita na escola sobre atitudes e práticas de leitura que persistem em contextos não escolares e para além do período em que a pessoa frequenta a escola. Os materiais de leitura apontados como aqueles escolhidos pelo adulto não são, em sua maioria, os mais lidos no período da escolarização obrigatória, o que sugere que as escolhas do leitor são pouco consideradas na escola.

Criar oportunidades para que as crianças interajam livremente com livros e textos literários de um modo geral e sugerir, em algumas ocasiões, que elas indiquem qual leitura será realizada na roda de histórias podem sinalizar, para o professor, quais as preferências de seus alunos. O interesse previamente demonstrado por determinadas temáticas, autores, gêneros literários, certamente será um bom começo para a conversa a ser desencadeada antes, durante ou depois da leitura. Neste sentido, entendemos que o professor deve ficar atento para evitar uma perspectiva adultocêntrica, de censura prévia e que restrinja as leituras de seus alunos, embora possa, eventualmente, argumentar junto a eles que determinadas leituras serão mais bem aproveitadas em etapas posteriores da vida.

Por fim, um terceiro critério na escolha das leituras literárias passa pelo conhecimento mais amplo por parte do professor dos acervos disponíveis na escola. Neste campo, é importante lembrar que programas nacionais como o PNBE têm assegurado uma ampla distribuição de literatura para as escolas e que precisam ser conhecidos para poderem ser mais bem aproveitados. Em processos de formação continuada, é comum ouvir de professores que sua escola não dispõe de acervo literário de qualidade. No entanto, muitas vezes o professor não teve, na verdade, a chance de conhecer mais de perto aquilo que chega à escola como material de leitura ou precisa de mais informação para poder avaliar melhor o acervo disponível.

Para ajudar nesse conhecimento, indicamos a classificação proposta por Barco, Fichtner, Rêgo e Aguiar (2007) como uma forma de identificar os diferentes materiais que podem ser considerados textos

literários. As autoras sugerem que as narrativas para crianças podem ser agrupadas a partir de quatro critérios, quais sejam: estrutura (mito, lenda, fábula, apólogo, conto, novela), temática (cotidiano, aventura, sentimentos infantis, relações familiares, questões históricas, sociais e ambientais, ficção científica, policial e religiosidade), personagens (fadas, animais, seres da natureza, objetos, crianças, jovens, adultos, extraterrestres) e efeito (suspense, terror, humor, lírico) (p. 88). Complementando essa categorização, no que se refere ao texto poético, propõem como critérios (p. 113): autoria (folclore ou autoral), discurso predominante (narrativo, descritivo, expositivo ou misto) e efeito (lúdico, pedagógico, humor, *nonsense*, lírico).

Conhecer o acervo disponível na escola parece ser uma estratégia relevante para sua apropriação por parte dos educadores e para assegurar que os alunos tenham acesso a um repertório variado de gêneros literários. É sempre bom lembrar que o livro e a literatura são um patrimônio cultural coletivo, ao qual todos têm direito (CANDIDO, 1995) e que, portanto, é preciso disponibilizar amplamente os acervos da escola ou de outros equipamentos públicos da comunidade. Além disso, é preciso estar atento para identificar bons textos literários. Ou seja, aqueles que aproximam o leitor do mundo ficcional por meio da organização de um discurso que amplia seu horizonte cultural e está carregado de significados que atendem às exigências estéticas tanto do adulto quanto da criança.

Ressaltamos, por fim, que após a seleção do texto é importante planejar como será conduzida a conversa desencadeada pela leitura. No próximo item trataremos deste tópico.

### **3. Entrando na conversa: análise de situações de leitura de textos literários na sala de aula**

O objetivo desta seção é apresentar e refletir acerca de situações reais de conversa sobre textos literários, analisando a mediação dos professores, de modo a tornar conscientes certos aspectos que julgamos relevantes para conduzir uma boa conversa. Antes, porém, de abordar esse tópico, vale discutir um aspecto mais geral envolvido em qualquer conversa sobre textos: os tipos de perguntas de compreensão que podem ser feitas antes, durante e após a leitura de textos literários.

Com isso pretendemos que o professor reconheça a existência de tipos diferentes de perguntas de compreensão e tenha, assim,

mais subsídios para propor perguntas interessantes que orientem sua conversa a partir da leitura de textos literários, bem como promover uma discussão mais ampla sobre o que foi lido.

### **3.1. Os tipos de perguntas de compreensão**

A partir de uma análise das perguntas nas seções de compreensão de textos de livros didáticos de Língua Portuguesa, bem como daquelas indicadas por alguns autores (ver DELL'ISOLA, 2001; MARCUSCHI, 2008; SOLÉ, 1998), propomos cinco categorias de perguntas de compreensão, incluindo alguns subtipos em determinadas categorias. Vejamos:

*a) Perguntas de ativação de conhecimentos prévios:* tais perguntas são formuladas, em geral, antes da leitura do texto e têm o objetivo de convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto que será lido, trazendo para a situação de leitura conhecimentos que possam ser relevantes para sua compreensão. Este tipo de pergunta pode envolver conhecimentos sobre o nome do autor, sobre o gênero discursivo (se será lida uma fábula, um conto de fada, um cordel, por exemplo), ou sobre o próprio tema central a ser tratado no texto (por exemplo, em um texto sobre “amizade”, pergunta-se antes da leitura: Para você é importante ter amigos? Por quê?).

*b) Perguntas de previsão sobre o texto:* estas questões são muito próximas do tipo descrito acima, já que fazemos previsões com base em nossos conhecimentos prévios. Por exemplo, a partir de um título, das ilustrações da capa do livro ou do nosso conhecimento sobre o autor, podemos fazer previsões sobre o que o texto irá tratar. Ao longo da leitura também é possível formular perguntas de previsão. Assim, ao se ler um conto, pode-se perguntar o que as crianças imaginam que acontecerá em seguida, com base no que foi lido até um determinado momento.

*c) Perguntas literais ou objetivas:* são aquelas cujas respostas estão explicitamente colocadas, sendo, portanto, encontradas diretamente no texto. Embora retomar ou localizar este tipo de informação possa contribuir para a compreensão do texto, é preciso ter cuidado para não desconsiderar as capacidades do leitor. Assim, não faz sentido, por exemplo, ao final da leitura do livro *A bolsa amarela*, de Lígia Bojunga Nunes, perguntar qual a cor da bolsa da menina Raquel, pois essa

informação, além de ser dada inúmeras vezes no texto, não é relevante para a compreensão da história.

*d) Perguntas inferenciais:* são aquelas que vão além das informações explicitamente colocadas no texto, pois implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor, ora de natureza mais simples, ora de natureza mais complexa. Ou seja, em alguns casos, a pergunta pode exigir apenas que se estabeleçam relações coesivas entre informações dadas no texto, em que o leitor/ouvinte comumente se utiliza de seus conhecimentos sintáticos para estabelecer correferências. Outras perguntas inferenciais, porém, poderão exigir que ele preencha vazios e estabeleça relações entre conhecimentos extratextuais e o texto, derivando uma proposição nova, ou seja, que não possa ser extraída diretamente do que está escrito. Vale destacar que as perguntas de previsão, discutidas anteriormente, podem ser tomadas como inferenciais, na medida em que exigem a construção de relações entre conhecimentos prévios do leitor e as pistas textuais (ou dadas pelas ilustrações) que apontam para uma determinada previsão. Porém, nem todas as perguntas inferenciais são de previsão. No item 3.2, a seguir, veremos exemplos de perguntas inferenciais.

*e) Perguntas subjetivas:* são as que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor e, embora tomem o texto como referência, a resposta dada não pode ser deduzida dele. Dentro desta categoria é possível encontrar alguns subtipos. Assim, há questões em que o leitor/ouvinte deve apontar sua preferência (De qual poema do livro *Poemas para brincar*, de José Paulo Paes, você mais gostou? Por quê?). Também pode haver perguntas de avaliação em que ele é levado a expressar uma opinião sobre algum fato ou ação de personagem no texto (Você concorda com o que fez o personagem X? ou, Se você fosse o personagem X, o que faria?). Finalmente, há perguntas que extrapolam o texto, solicitando que o leitor/ouvinte associe o texto a experiências suas. Por exemplo, em um texto que apresenta um personagem que gosta de colecionar carrinhos de brinquedo, pode-se perguntar: Alguém conhece um colecionador? O que ele coleciona? É importante comentar que uma pergunta como essa aborda o tema do texto e não requer, na verdade, sua leitura. Assim, consideramos que perguntas de extrapolação não são propriamente de compreensão do texto. No próximo item voltaremos a discutir esse tópico.

### 3.2. A hora da conversa!

Como já discutido aqui, um bom texto literário certamente facilita a tarefa de formular boas perguntas sobre ele, garantindo uma conversa que, de fato, amplie os significados construídos pelo leitor ou ouvinte e o torne cada vez mais competente na compreensão e apreciação dos textos aos quais tem acesso. Neste contexto, com base no que foi discutido no item anterior, um segundo ponto a considerar seria a diversificação dos tipos de perguntas formuladas na hora da conversa. Alguns estudos, no entanto, têm indicado que as perguntas literais são, em geral, as mais frequentes na hora da conversa sobre o texto (ver, por exemplo, SANTOS, CAVALCANTI, BRANDÃO, 2005; NASCIMENTO, BRANDÃO, 2009). Ainda que a localização ou a retomada de informações presentes em um texto literário seja uma habilidade de leitura importante, já que pode ajudar a reconstituir a cadeia temporal ou causal dos episódios narrados, esta é apenas uma parte da questão, não dando conta da construção de significados implícitos que precisam ser elaborados pelo leitor/ouvinte nem assegurando a compreensão do sentido mais amplo da narrativa como um todo.

Outro tipo de questão muito comum é a que se refere à preferência pessoal. São as famosas perguntas: “Gostaram da história?”, ou “De que personagem vocês mais gostaram?”, ou ainda, “Que parte da história vocês preferiram”? Vale destacar, neste caso, que é importante discutir a justificativa para as preferências elencadas, já que, em geral, se observa que as respostas para esse tipo de pergunta são dadas em coro, não havendo, de fato, um estímulo por parte do professor para uma conversa, de modo a desenvolver nas crianças as habilidades de expor e justificar oralmente suas escolhas.

Ainda de acordo com os estudos citados acima, outro tipo de formulação muito presente é o que temos chamado de “questões de conhecimento de mundo” ou “questões de conteúdo”. As primeiras referem-se a perguntas sobre tópicos presentes no texto, mas que, em nossa opinião, não constituem, propriamente, questões de compreensão. No estudo de Dell’isola (2001), por exemplo, pergunta-se após a leitura de um texto do autor Fernando Sabino, intitulado “Piscina”, a seguinte questão: “Onde fica a Lagoa Rodrigo de Freitas?” (p. 163). O fragmento do texto relativo a este tópico era o seguinte: “Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela

piscina". No estudo de Dell'isola, esta pergunta é classificada como inferencial. Porém, ao nosso ver, trata-se de um caso de "pergunta impossível", como indicado por Marcuschi (2008) em sua análise das perguntas de livros didáticos de Língua Portuguesa. Segundo o autor, tais perguntas "exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos" (MARCUSCHI, 2008, p. 272). Saber que a Lagoa Rodrigo de Freitas fica no Rio de Janeiro não diz respeito à compreensão do texto, mas a um conhecimento que o leitor pode ter ou não antes da leitura e que, no caso de não tê-lo, esse conhecimento não será adquirido com a leitura. Tal tipo de pergunta, chamada aqui de "conhecimento de mundo", pode ajudar os leitores a ativar seus conhecimentos prévios sobre o tema e, neste sentido, contribuir para a produção de sentido. Porém, deve-se ter claro que, assim como as perguntas de extrapolação, já comentadas acima, não constituem perguntas de compreensão de texto, já que nem mesmo requerem sua leitura.

Tal comentário se aplica também ao que chamamos acima de "perguntas de conteúdo". Estas tratam de tópicos já trabalhados pelo professor que parece aproveitar o livro de literatura para "enxertar" questões que buscam avaliar ou trabalhar a aprendizagem desses conteúdos.

Um exemplo seria perguntar, durante ou após a leitura do livro *Margarida friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida, que conta a história de uma menina que tenta resolver o problema de uma flor que "tremia de frio": "Em que estação do ano aparecem as flores?" ou "Quais são as partes de uma flor?"

Portanto, é preciso refletir sobre a necessidade de se fazer perguntas de conteúdo e de conhecimento de mundo, já que estas, em geral, tendem a cortar o fio do texto, muitas vezes contribuindo pouco ou mesmo nada para sua compreensão.

Analisando a conversa na roda, também vale refletir sobre as perguntas de previsão, já definidas no item 3.1 deste capítulo. Em alguns casos, nota-se que o excesso de perguntas deste tipo durante a leitura pode contribuir para a dispersão das crianças. Em outros casos, quando tais perguntas são feitas antes da leitura do texto, é preciso observar se, de fato, as perguntas formuladas contribuem para que as crianças entrem no texto. O fragmento de conversa com crianças de 5 anos, antes da leitura do livro de Bette Cole, *Minha*

*mãe é um problema*, extraído do estudo de Santos et al (2005), mostra que isso nem sempre ocorre. Vejamos:

(A professora mostra a capa do livro em que aparecem várias crianças em pé olhando para frente. Em seguida, lê o título da história e pergunta):

“O que é um problema?”

Crianças: “Chorar”, “cair”...

Profa.: “Bater no colega é um problema?” ...

(a professora segue falando sobre o tema de não bater nos colegas para resolver nossos problemas).

No extrato acima, vemos que a professora foge completamente do foco da história, que trata de um menino cuja mãe é uma bruxa e dos diversos problemas que ele enfrenta com os amigos da escola por ter uma família tão diferente. A professora deixa, assim, de fazer perguntas mais instigadoras e apropriadas ao livro em questão, como: “Olhando para a capa, qual será o menino ou a menina que tem a mãe com um problema? Por que vocês acham isso?... Ou ainda: Por que será que a mãe dele (dela) é um problema?” Além disso, desconsidera as pistas dadas pelas próprias crianças, que identificam como problema algo que causa sofrimento, o que seria uma boa forma de introduzir a temática tratada no livro.

Ainda em relação às perguntas de previsão, é preciso não esquecer de, ao final da história, retomar as previsões feitas antes da leitura do texto. Perguntas de previsão são comuns em livros didáticos, porém, observa-se que raramente as hipóteses levantadas são retomadas ao final da leitura, por meio de perguntas que levem a criança a verificar se suas previsões iniciais foram ou não confirmadas.

O estudo de Santos et al (2005) revela ainda a presença de muitas questões que buscam incutir valores morais, revelando uma tentativa de buscar “tirar uma lição” das histórias lidas nas rodas com crianças de 5 anos. Vejamos um exemplo:

Profa. – E como ela (referindo-se à “Bela Adormecida”) se comportava?

Crianças – Era quietinha.

Profa. – E todo mundo gostava dela por isso?

Crianças – Gostava!

Outros pontos relativos à conversa precisam ser considerados. Em muitos casos, é comum o professor dar pouco tempo para as crianças responderem as questões que ele próprio formula. Vejamos um exemplo, extraído do estudo citado acima, em que a professora, ao ler o livro *Clarinha, a formiguinha companheira*, de Naiara Mattar de Araújo, faz perguntas que ela própria responde:

Criança – ... Aí caiu a chuva (a criança se refere a umas gotinhas que aparecem no rosto da formiga).

Profa. – Ainda não caiu chuva, não. Tá chovendo aqui?

Crianças – Não!

Profa. – Tá fazendo o quê?

Crianças – Sol!

Profa. – Sol! Tá fazendo sol. Isso daqui é chuva? (apontando para as gotinhas no rosto da formiga).

Crianças – não!!

Profa. – É o quê? É suor. Ela tá cansada, tá suada...

Vejamos, porém, um exemplo que vai numa direção oposta, também extraído de Santos et al (2005), durante a leitura do livro *Minha mãe é um problema*:

Profa. – A mãe dele, essa mãe ia de quê? (na página há uma ilustração da mãe levando o seu filho para escola voando em uma vassoura).

Criança – De bassoura.

Profa. – De vassoura. E é normal as pessoas irem para a escola de cabo de vassoura?

Crianças – Não.

Profa. – Não, né? E por que é que ela ia de vassoura?

Criança – Porque ela é uma bruxa!

Profa. – Porque ela é uma bruxa, isso mesmo!

Destacamos, ainda, a necessidade de as perguntas inferenciais terem um maior espaço na conversa sobre textos literários, tal como a questão feita pela mesma professora do exemplo acima quando, ao final da leitura, ela pergunta: “Por que, afinal, a mãe do menino é um problema para ele?” Na história de Babette Cole isto não é explicitado, mas há diversas pistas que podem ser captadas pelo leitor/ouvinte. Vale ainda lembrar que também requerem habilidades inferenciais as questões que solicitam o significado de frases ou

expressões presentes no texto, tais como: “dor de cotovelo”, bem como aquelas que pedem sugestão de um novo título para a história, em que a compreensão global do texto pode ser revelada.

As questões subjetivas de natureza avaliativa também precisam ser mais frequentes na conversa sobre textos literários. Conforme definimos no item anterior, estas envolvem julgamentos pessoais de ações de personagens ou eventos narrados no texto. Tais questões permitem, assim, a expressão de diferentes pontos de vista, possibilitando o confronto de opiniões.

Por fim, embora tenhamos destacado aqui a necessidade de pensar no que vamos ler e em possíveis perguntas que possam mediar a conversa sobre o texto, não estamos recomendando que o professor faça “um interrogatório”, com uma enorme lista de perguntas de todos os tipos. Defendemos, porém, uma conversa planejada, que além de avaliar a compreensão dos pequenos leitores/ouvintes, contribua para que eles aprendam a abordar o texto literário de uma forma reflexiva. Para tanto, além de planejar a conversa, é preciso haver abertura para se ouvir, de fato, as falas das crianças, atenção para se perceber o que pode estar dificultando sua compreensão e, principalmente, favorecer um diálogo criativo e agradável. Dessa forma, estaremos formando leitores capazes de fazer perguntas sobre o texto, de se interrogarem sobre sua compreensão e de estabelecerem relações entre o que leem e suas experiências prévias ou com outros textos lidos (BRANDÃO, 2006).

#### **4. Encerrando essa conversa**

Para finalizar, lembramos de outros dois aspectos que consideramos relevantes para nossa reflexão em torno da conversa sobre textos literários: a relação entre oralidade, leitura e escrita e a necessidade de formar professores para mediar a conversa sobre a leitura.

A origem da literatura infantil está associada à transmissão oral de histórias e à mediação da voz do adulto que oraliza um texto escrito. Desse modo, entendemos que a leitura em voz alta e a conversa em torno desse evento podem contribuir para recuperar uma dimensão intersubjetiva que está pouco presente nas relações cotidianas atuais, qual seja, a partilha de narrativas (BENJAMIN, 1994). Assim, o acesso ao repertório de histórias, de mitos e de outras formas de criação ficcional ou poética que constituem um

patrimônio cultural coletivo é mediado pela voz do professor e por sua escuta enquanto uma atitude em relação ao texto escrito e em relação ao ouvinte. Como lembra Larrosa:

O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade da sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz que ele empresta é também sua própria voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada. [...] Por isso, ler é recolher o que se vem dizendo para que se continue dizendo outra vez [...] como sempre se disse e como nunca se disse... (2006, p. 141).

Neste sentido, a conversa em torno da leitura prenuncia outra aquisição importante para as crianças: sua capacidade de dizer por escrito, de produzir seus próprios textos, de construir sua autoria.

Por fim, lembramos que, à semelhança do que ocorre com as crianças, os professores também se beneficiam das conversas sobre textos. Numa experiência de rodas de leitura de textos literários conduzida junto a professores, constatamos que, para as participantes, conversar sobre leituras constituía uma experiência nova, como é ilustrado no depoimento abaixo:

Acho que a coisa mais importante que aconteceu na oficina foi esse momento. De juntar, e de aprender juntos. [...] Numa leitura individual, quantas pessoas liam um livro para ler, mas aqui eu aprendi uma outra forma de ver. Principalmente que é o que o autor quer dizer. Quantas vezes a gente ficou aqui debatendo, e aí vinha a nossa visão e a do autor. Para mim ficou uma coisa, um ponto-chave na oficina. Foi a gente ver a forma de comparar a sua visão com a minha visão, e aí a gente procurar, mas de repente: “o autor quer dizer isso?”, “não, o autor não quer dizer isso”. (ROSA, 2003, p. 141-142).

Entendemos, então, que não existe um “tempo certo” para se aprender a conversar sobre textos, e que essa temática precisa estar

mais presente nos processos de formação inicial e continuada de professores. No entanto, essa não é uma ação que dependa exclusivamente da intervenção de gestores públicos ou das instâncias formadoras, como a universidade, por exemplo. Como artífices de seu processo formativo, professores podem tomar a iniciativa de propor a formação de um grupo de leitura de textos literários a colegas de escola ou buscar listas de interessados nessa temática na rede mundial de computadores.

Enfim, as conversas entre professores e estudantes, mediadas pelo texto literário, podem se tornar “diálogos criativos” quando:

permitem que possamos falar para fazer, pensar para falar. Pensar e falar sobre o sentir, percebendo, existir. Permitem que possamos estimular a integridade, própria e alheia, permitem que estejamos e sejamos, juntos, sem obrigar-nos a ser iguais. (BOLOGNA, 2008, p. 11-12).

## Referências

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial/ Instituto Pró-livro, 2008.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial/ Instituto Pró-livro, 2008. p. 73-82.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas, v. 1).

BARCO, Frieda Liliana M. et al. (Coords.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato, 2007.

BOLOGNA, José Ernesto. Prefácio. In: DE MASI, Domenico; FREI BETO. **Diálogos criativos: Domenico De Masi & Frei Beto; mediação e comentários: José Ernesto Bologna**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina P. De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão: o texto e os conhecimentos prévios do leitor. Texto disponível no Grupo de Trabalho 10 (Alfabetização, leitura e escrita), 2005, ANPED, 28., **Anais...**, 2005.

\_\_\_\_\_. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, Ivane P.; BARBOSA, Maria Lúcia, F. (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. S. Literatura na educação infantil: que história é essa? In: BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. S. (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

- DIETZSCH, Mary Julia M. Professoras dialogam com o texto literário. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 359-389, 2004.
- GIL NETO, Antônio. **A produção de texto na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan./abr., p. 20-28, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. São Paulo: Pontes/Unicamp, 1993.
- LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. A escola e a formação de leitores. In: LERNER, Delia. É possível ler na escola? **Lectura y Vida**. ano 17, n. 1, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- NASCIMENTO, Bárbara E.lyzabeth S.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi . A argumentação e a mediação da professora nas rodas de história na Educação Infantil. In: **CD-ROM dos Anais do XV Encontro de Didática e Prática de Ensino – Endipe**, Belo Horizonte, 2010.
- RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001**. São Paulo: Global/Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2003.
- ROSA, Ester Calland de Sousa. **A leitura na vida de professoras: relatos, práticas e formação docente**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. Relatos autobiográficos de leitura e alfabetização: ouvindo professores para entender como pensam sobre o que ensinam. In: LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana (Orgs.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SANTOS, Elayne B.; CAVALCANTI, Luanna de P.; BRANDÃO, Ana Carolina P. **O trabalho de compreensão na roda de história com crianças de 4 a 5 anos**. 2005. Trabalho de conclusão de curso (não publicado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- SERRA, Joan; OLLER, Charles. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TERZI, Sylvia B. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

## Capítulo 5

# Literatura e formação de leitores na escola

Telma Ferraz Leal\*

Eliana Borges Correia de Albuquerque\*\*

### 1. A literatura na escola e na comunidade: espaços de circulação dos textos literários

*“Quando lê alguma história, a gente fica pensando  
sempre na história, querendo fazer parte também”*  
(Pedro, 5ª série)

O depoimento acima foi coletado durante uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Olinda/PE (GOUVEIA; LEAL, 2001), na qual foram investigadas as práticas de leitura de crianças e jovens. O estudo foi realizado tendo como pressuposto a ideia de que para a viabilização do projeto de formação de leitores é imprescindível compreender os motivos que levam uma criança ou um jovem estudante a gostar ou não de ler. Pedro, uma das crianças entrevistadas, tinha paixão pela leitura.

Sem dúvida, ouvir uma criança falando com tamanha emoção sobre um texto literário é o desejo de qualquer professor que tenha consciência da importância da literatura para a formação de leitores. É, sem dúvida, a expressão de uma conquista nem sempre fácil tendo em vista as diferentes dificuldades que enfrentamos no processo de escolarização de nossas crianças e jovens.

\* Doutora em Psicologia. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

\*\* Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Nesta pesquisa, foram entrevistados quarenta estudantes do ensino fundamental (vinte da quinta série e vinte da sexta série). As crianças e os jovens puderam mostrar suas expectativas e desejos relativos à participação em atividades de leitura na escola e fora dela. Muitos deles enfatizaram que tinham começado a ler porque alguma pessoa com quem eles conviviam tinha indicado bons livros. Eles relatavam várias situações em que conversavam com colegas, vizinhos, parentes sobre os livros que liam. Isto é, de modo geral, valorizavam muito o papel dessas pessoas em seu ingresso ao mundo da literatura.

Percebemos, portanto, que a convivência com pessoas que gostam de literatura é uma boa “porta de entrada” para o universo literário. Assim, quanto mais espaços de convivência com a literatura os estudantes tiverem, maior será a possibilidade de constituírem-se como leitores assíduos do texto literário.

Além dos textos literários, outros tipos de materiais escritos foram citados, como os jornais e livros sobre temas diversos. Assim como aparece em outras pesquisas, os jovens e as crianças diziam que liam para aprender mais: “A leitura é uma fonte que nunca pára e as pessoas precisam sempre estar abastecendo” (6ª série). Dentre as coisas que eles diziam aprender ou querer aprender por meio da leitura dos textos, pudemos identificar algumas muito pertinentes ao perfil do grupo (crianças entrando na fase da adolescência e adolescentes): informações sobre a adolescência, sexo, namoro, seu próprio corpo. Os estudantes falaram sobre a necessidade de termos mais livros sobre tais temas nas bibliotecas, pois eles gostam/gostariam de aprender mais sobre “essas coisas da vida”.

Foram explicitados também, nas entrevistas, motivos ligados à leitura por puro deleite (“gosto de sonhar”, “gosto de imaginar”, “gosto de me divertir”). Uma das crianças (5ª série) conseguiu expressar de maneira enfática a possibilidade de ingresso no mundo da literatura quando disse: “as histórias de fada me alegam; tem horas que desejo ser fada e outra hora quero ser bruxa”. Essa aluna mostrou o quanto nossa subjetividade é vivenciada por meio da literatura, o quanto projetamos nos textos literários nossos anseios, desejos, medos, emoções.

Além das respostas que mostravam que havia um grande prazer na leitura dos contos, outros gêneros também foram citados nas entrevistas: “eu gosto só de história em quadrinhos”, ou “eu gosto mesmo é de poesia”.

Assim como qualquer um de nós, as crianças e os jovens mostraram que têm preferências que precisam ser respeitadas. Não é incomum as pessoas desprezarem as experiências de leitura dos estudantes, afirmando que eles “não leem” porque não desenvolveram outras práticas de leitura mais valorizadas na escola. Obviamente, não estamos defendendo que a escola fique passiva. Ela precisa estimular os estudantes a ampliar suas experiências leitoras. Precisa ofertar e estimular os estudantes a ler textos literários de diferentes temas, gêneros e autores. No entanto, muitas vezes, na escola, as pessoas querem “obrigar” os estudantes a ler determinados textos que não agradam naquele momento de suas vidas. Na verdade, acreditamos que a oferta de textos para leitura é uma ação que implica paciência e capacidade de lidar com as negativas dos alunos. Podemos oferecer algumas obras que eles não queiram ler naquele momento, mas se sintam motivados a ler em outros. Temos, ainda, que lidar com a possibilidade de que determinados autores ou obras realmente não agradem alguns jovens ou mesmo adultos. Isto é, todos nós temos o direito de gostar ou não de determinado livro, por mais reconhecido que ele seja na esfera literária.

A esse respeito, Silva (1995) atenta para o fato de que, na escola (acrescentamos: “na sociedade”) existe uma tendência, muitas vezes, de sacralizar a noção de leitura como um ócio descompromissado, desligado do trabalho produtivo, que prega uma noção de leitor oculto, que deve ler determinadas obras e não outras. É possível que tais concepções de leitura atuem como bloqueios para a utilização do espaço da biblioteca escolar e também para a prática espontânea da leitura. Assim, precisamos valorizar as experiências leitoras dos estudantes e estimular novas leituras, que possam ampliar seus repertórios textuais.

Esse cuidado é importante se, de fato, quisermos constituir leitores. Oferecer diferentes obras, estimular leituras diversificadas, desenvolver atividades em sala de aula com determinados gêneros é, de fato, imprescindível, mas desqualificar os leitores por causa de suas preferências, ou querer obrigá-los a ler em seus momentos de lazer aquilo que achamos mais importante, pode ser desastroso no trabalho de formação de leitores.

Essa intuição pôde ser reafirmada pelas respostas dadas pelos estudantes quando perguntamos sobre o que poderíamos fazer para

que eles gostassem de frequentar mais a biblioteca. Eles disseram que poderiam gostar mais da biblioteca se pudessem ler o que quisessem. Crianças e jovens que participaram da pesquisa realizada por Gouveia e Leal (2001), citada anteriormente, falaram que os momentos prazerosos ocorriam quando liam o que gostavam. Todos relacionavam o prazer à possibilidade de escolha (ler assuntos interessantes, ler literatura, romance...). As expectativas dessas crianças e jovens precisam ser levadas em conta. No entanto, precisamos estar atentos ao fato de que eles podem não desejar determinados gêneros, obras e autores por não os conhecerem. Desse modo, as comunidades de leitores construídas na própria escola, incluindo-se o professor, podem propiciar tais acessos, com atenção às necessidades desses estudantes.

Ao pedirem que a biblioteca tenha livros que tratem de “coisas da vida”, as crianças e jovens estavam defendendo a ideia de que os acervos escolares não podem desconsiderar suas histórias, suas condições de vida. No bojo dessa questão, alertamos, em consonância com Aracy Martins e Nilma Gomes, nesta obra, que por meio da literatura podemos “introduzir discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo”. Temáticas relativas à convivência social, ao preconceito, às diferentes culturas que compõem o nosso contexto social são indispensáveis a essa formação de um sujeito leitor. É desse modo, como sugerem Martins e Gomes, que podemos “construir, através da literatura, crianças e jovens mais conscientes, mais críticos, mas também mais sensíveis, menos segregadores”.

Assim, verificamos que existe um espaço aberto a ser ocupado, desde que saibamos como conduzir os alunos, suprimindo os desejos e criando novas necessidades. Diante de algumas respostas apresentadas pelos estudantes entrevistados por Gouveia e Leal (2001), principalmente os que já tinham incorporado a prática de frequentarem a biblioteca, vimos depoimentos que evidenciavam que é possível estimular a emergência da paixão pela leitura.

São palavras suaves que ficam guardadas na memória (6ª série, lembrando as poesias de Carlos Drummond);

Um dia eu li um romance, gostei bastante, passei muito tempo com a história na minha mente (6ª série);

Momento de prazer é quando a gente lê história e não sente vontade de ir para casa (5ª série).

Em relação a tais relatos, destacamos que, via de regra, essas crianças eram incentivadas à leitura por pessoas que indicavam obras e comentavam os textos lidos. Na vivência desses estudantes havia a interação com leitores mais experientes. Desse modo, eles estavam inseridos em comunidades de leitores.

Giroto e Melo (2007) citam experiências ricas de constituição de comunidades de leitores, organizadas em forma de tertúlias literárias que, segundo elas, constituem-se como uma “atividade cultural, social e educativa que auxilia na criação de diálogo igualitário e de transformação (pessoal e do entorno social mais próximo), na medida em que se realiza leitura de obras de literatura clássica e nacional” (p. 7). As tertúlias literárias podem envolver pessoas da comunidade em eventos sociais que agregam indivíduos em torno das experiências literárias.

Tais possibilidades, embora ainda não sejam muito frequentes em várias escolas, já são vivenciadas em diferentes instituições, sendo possível, portanto, pensar em estratégias que favoreçam os diálogos sobre textos e a criação de um clima, um ambiente leitor.

É importante, ainda, que tais eventos, ocorrendo na escola, tenham desdobramentos nas salas de aula, para, assim, evidenciar para as crianças e jovens que o que aprendemos na escola pode e deve ser usado fora dela e o que aprendemos fora da escola pode nos ajudar nas aprendizagens escolares. O ensino da leitura tem essa dimensão muito perceptível, pois ler é uma atividade muito recorrente em diferentes espaços sociais. Desse modo, é importante que ela ocupe diferentes espaços e tempos escolares, conforme exemplificaremos no tópico a seguir, por meio da socialização de experiências de formação continuada que temos desenvolvido com parcerias entre o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE), o MEC e secretarias de educação estaduais e municipais.

Daremos ênfase à discussão acerca das possibilidades pedagógicas de escolarização da literatura infantil com vistas à formação do aluno leitor. Discutiremos, especificamente, como a leitura de livros de literatura pode ser inserida em projetos didáticos desenvolvidos nas escolas com a participação de toda a comunidade escolar, e como precisa, também, se constituir em atividade permanente nas salas de aula.

## 2. A escolarização da literatura infantil: possibilidades pedagógicas

Situações de leitura diversificadas podem ser promovidas por meio do envolvimento de diferentes pessoas da comunidade escolar, formando comunidades de leitores. Segundo Teberosky e Gallart (2004), tais experiências, realizadas por meio de leitura dialógica, criam “pontes e ações coordenadas entre a escola e outros espaços que não fazem mais que multiplicar os momentos de aprendizagem e, em definitivo, aumentar as experiências de leitura para todos os meninos e meninas” (p. 54).

Desse modo, a escola pode ajudar a construir motivações para que o ato de ler seja mais do que uma exigência escolar. Assim, além de a escola contribuir para a leiturização da comunidade, pode agir de modo a criar um ambiente leitor cada vez mais ampliado. Paulino (2005) alerta que “habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas” (p. 4). Assim, defendemos que a leitura da obra literária precisa ser pensada em suas especificidades. Rildo Cosson, no Cap. 3 desta obra, afirma que “todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo ‘natural’ ou espontâneo de leitura”, ou seja, o modo de ler literatura precisa ser desenvolvido e a escola é o ambiente principal onde tal aprendizagem deve ocorrer.

O professor, ao estimular o desenvolvimento dos modos de ler a obra literária, além de contribuir para a aprendizagem da literatura, ampliando o acervo textual de cada aluno, seus conhecimentos sobre a história da humanidade, os autores, os estilos, contribui para o desenvolvimento pessoal, das subjetividades, do “ser no mundo”, promovendo, ainda, o desenvolvimento de estratégias de leitura que podem ser usadas em muitas e variadas situações de interpretação textual.

Assim, o trabalho com a literatura, além de ser de fulcral importância para a inserção social do estudante, pode também ser uma das formas de potencializar a aprendizagem de diferentes estratégias que ajudam o indivíduo na leitura de variados gêneros discursivos. Isto é, são muitas as consequências para o indivíduo de sua inserção nos eventos de letramento literário, que vão além da simples aquisição

de habilidades de leitura. Como já dito, o sujeito também passa a “se constituir” na interlocução com os autores da literatura.

Fritzen, ao defender a inserção dos sujeitos no mundo da literatura, propõe que

Se concebermos um leitor literário como aquele capaz de reconhecer e questionar as especificidades de linguagem, as intertextualidades, as relações com os contextos de produção e recepção das obras de modo a incorporá-las criticamente com a matéria viva de seu tempo, tais processos não podem ocorrer sem a efetivação, por ele, de uma nova escrita, sem que ele se torne também autor de sua história. (2007, p. 11).

Assim, é fundamental desenvolver na escola experiências planejadas de inserção dos estudantes no mundo da literatura. Experiências diversas podem ilustrar o quanto é possível e necessário realizar tal tipo de trabalho.

Na Escola Marcelo José, em Camaragibe (PE), aconteceu uma rica experiência de leitura/escrita de gêneros literários. Nesta instituição, todos os professores decidiram organizar uma feira literária, na qual seriam homenageados diferentes autores brasileiros. Cada turma foi convidada a participar da feira produzindo um livro, que comporia uma coleção a ser doada à biblioteca, e fazendo alguma atividade que mostrasse às pessoas do bairro o quanto o autor escolhido era importante. Cada livro produzido continha a biografia do autor homenageado, a resenha de uma obra do autor, textos das crianças (poemas, contos, fábulas, crônicas...) que tivessem sido produzidas a partir da leitura de algum texto do autor. Durante todo o período de confecção dos livros, as crianças liam e conversavam sobre os textos produzidos pelos autores escolhidos.

Os alunos da 4ª série da professora Amara Lúcia Farias (FARIAS, 2002) escolheram Carlos Drummond de Andrade, pois a docente já tinha lido textos do autor para as crianças, em sala de aula. A docente publicou o seguinte relato.

Primeiro partimos para a pesquisa da biografia, em que eu levei para a sala de aula uma biografia de Carlos Drummond em cartaz, com algumas fotos dele e de seus amigos. Distribuí também algumas cópias da sua biografia para que fossem

socializadas entre os alunos. Pedi para que os alunos também pesquisassem sobre a vida e obras do autor. Os alunos procuraram informações em bibliotecas e trouxeram para a sala diversas informações. Essas informações foram trocadas entre eles. Após conhecerem o autor, os alunos ficaram curiosos para saberem mais sobre ele e, sobretudo, sobre as suas obras, e continuamos fazendo a pesquisa, em que os alunos traziam o material para ser discutido em sala de aula, material esse que envolvia o lado crítico e romântico do autor. Durante a pesquisa, os alunos consultaram alguns livros literários que receberam do projeto “Tempo de leitura” do governo federal e visitaram a biblioteca do município. Usaram diversas outras fontes de pesquisas como jornais, revistas e livros diversos. Eles faziam cópias das informações encontradas e traziam para a escola, a fim de socializar com os colegas e a professora. (FARIAS, 2002, p. 499).

Após a pesquisa sobre Carlos Drummond de Andrade, foi realizada a produção coletiva da biografia do autor. O fato de os alunos terem lido outras biografias e terem buscado informações sobre a vida deste poeta familiarizou o grupo com esse gênero tão importante em nossa sociedade. As biografias, de fato, são muito apreciadas por públicos distintos, tanto para conhecermos mais sobre a história do mundo, do país, da cidade, quanto para nos aproximarmos de pessoas importantes de nossa vida cultural: políticos, atletas, cantores, escritores... Assim, propiciar esses momentos é um meio de ajudarmos os estudantes a ampliarem suas experiências de letramento. Após a escrita da biografia, a professora continuou seu trabalho.

Na etapa seguinte, seguimos a leitura coletiva de várias obras do autor. A sala era dividida em grupos que liam os textos e discutiam. Logo após, fazíamos as discussões no grande grupo. Eu dirigia essas discussões e cada grupo tinha a oportunidade de se colocar, socializando, dessa forma, as informações com os outros colegas. À medida que as leituras iam acontecendo, eu ia chamando a atenção dos alunos para os diferentes gêneros textuais apresentados. Trabalhamos poemas, acrósticos e crônicas, através das discussões das características presentes nas obras do autor. (FARIAS, 2002, p. 499).

Como podemos ver no relato da professora, a leitura de textos de Drummond aconteceu durante todo o período de desenvolvimento do projeto. As crianças puderam ler e discutir sobre muitos textos, conhecendo mais o autor e apreciando seus poemas, contos e crônicas. Paralelamente às atividades de leitura dos textos de Carlos Drummond, os alunos eram convidados a escrever textos contemplando os mesmos temas ou textos que tivessem “semelhanças” com os textos lidos.

Todas as atividades vivenciadas pela professora Amara foram também vivenciadas pelos alunos das outras turmas, que homenagearam outros autores. No dia da feira, tanto os alunos quanto os convidados (familiares e amigos) puderam ter contato com vários autores de modo a se sentirem motivados a ler as obras comentadas. Algumas turmas ensaiaram um recital de poesias, outras apresentaram “peças de teatro”, representando contos lidos, outros organizaram jograis, dentre outras estratégias para difundir os trabalhos dos autores escolhidos.

Como podemos atestar por meio dessa experiência, a literatura pode ocupar diferentes espaços sociais, envolvendo diferentes interlocutores. Os projetos didáticos desenvolvidos no âmbito da escola, como o do relato que acabamos de descrever, ou em salas de aula específicas, são uma das possibilidades de se realizar a leitura de livros de literatura, por meio de um trabalho planejado coletivamente na escola. Assim, podemos observar um processo de escolarização da literatura que favorece o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades pelas crianças. Além disso, aproxima a comunidade do espaço escolar, realizando, de modo positivo, atividades de leiturização dessa comunidade.

Outro exemplo de projeto didático envolvendo a leitura de texto literário foi observado na sala de aula da professora Ladjane de Lima Sobreira, que realizou com sua turma do 2º ano do ensino fundamental da cidade do Recife um projeto sobre contos de assombração. As etapas do projeto envolveram, entre outras, as seguintes atividades: leitura de diferentes contos de assombração, ida à biblioteca para a realização de pesquisas de livros com esses contos, assim como para a leitura individual e coletiva deles. Segundo relatou a professora Ladjane, a ideia de trabalhar contos de assombração surgiu para trazer um diferencial dentro da escola acerca do trabalho com contos. A docente ressaltou que em todas

as etapas do projeto houve leitura-deleite e que vários livros foram lidos ao longo do projeto. Além das leituras dos contos de assombração, os alunos produziram suas próprias histórias em mais de uma etapa, para que houvesse uma maior riqueza de dados e detalhes. O produto final do projeto foi um livro de contos de assombração com as histórias escritas e revisadas pelos alunos.

Esses relatos revelam que a leitura de livros de literatura pode se inserir em projetos didáticos variados, podendo envolver toda a comunidade escolar. No entanto, não podemos esquecer que a leitura precisa ser uma atividade constante e rotineira na sala de aula. Por isso, no próximo tópico, abordaremos experiências de leitura como atividade permanente em sala de aula.

### 3. A literatura todo dia

O trabalho com leitura na sala de aula tem sido uma das temáticas abordadas no Programa Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem, desenvolvido por meio de parceria entre o MEC, universidades federais e secretarias de educação<sup>1</sup>. O material elaborado para subsidiar a formação dos professores traz várias referências ao trabalho com literatura. No fascículo 1 (BATISTA et al., 2006), que aborda as capacidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, é dada especial importância ao eixo de ensino da leitura. No fascículo 3 (PINTO et al., 2006), ao serem discutidos aspectos relativos ao planejamento do tempo e espaço escolar, são inseridos relatos de professores sobre suas atividades de leitura, em que se destaca a leitura-fruição. Evidencia-se, neste texto, que tal atividade pode ser “planejada e ter seu lugar garantido diariamente, ao ser experimentada na escola” (p. 11). O fascículo 4 (VIEIRA et al., 2006), por sua vez, aborda especificamente a temática da organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura, assim como as possibilidades de realização de diferentes modalidades de leitura e a fundamental mediação do professor ao longo desse processo. O fascículo 5 (LEAL et al., 2006), que trata dos jogos e brincadeiras na escola, apresenta relatos de projetos didáticos em que as crianças realizam, de modo lúdico, muitas atividades de leitura, produção

---

<sup>1</sup> O material do Programa Pró-Letramento está disponível no *site* do MEC ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)) e foi distribuído para as secretarias de educação em 2006.

e reflexão sobre diferentes gêneros discursivos, com destaque para as canções e histórias em quadrinhos. No fascículo 7 (MORAIS et al., 2006), que trata da escolha e uso de livros didáticos, há especial destaque à análise do material textual e dos modos como a leitura é tratada, com ênfase na importância de se contemplar textos do mundo literário. Os outros fascículos também remetem à importância da leitura.

A leitura-deleite, além de ser discutida quanto à sua importância e possibilidade pedagógica, tem sido vivenciada por muitos professores que participam do Programa Pró-Letramento. Nos encontros pedagógicos que vimos realizando no âmbito desse programa, compartilhamos uma atividade de leitura-deleite que tem envolvido diferentes gêneros, como contos, poemas, músicas, incluindo obras do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Essa atividade tem tido muito boa receptividade por parte dos professores que, de acordo com seus relatos, passam também a vivenciá-la com seus alunos.

O depoimento da tutora Luana Grillo (Caxias do Sul), do Pró-Letramento do Rio Grande do Sul, revela como os professores estão se apropriando dessa modalidade de leitura:

As professoras já trabalhavam a leitura em sala de aula, mas não tinham tão presente na rotina ou não exploravam tudo o que podiam explorar. A “leitura-deleite” ganhou muitas adeptas. As cursistas passaram a valorizar o ato de ler para seus alunos dando destaque para esse momento em suas rotinas.

Tânia Ramos de Oliveira (Canoas), professora cursista do Pró-Letramento do Rio Grande do Sul, ao apresentar um relato de experiência no Seminário Final, intitulado *Letramento e o texto literário: fruição e construção*, disse que a leitura-deleite passou a fazer parte da sua rotina de trabalho. Durante a semana, todos os dias, geralmente após o recreio, ela lê algum livro para os alunos, e no momento inicial da aula, destina um tempo para que as crianças possam ler livros que fazem parte do cantinho de leitura de sua sala de aula. Em seu relato, Tânia falou de alguns livros que leu e que fizeram parte de um projeto didático que desenvolveu com a temática “Inserção dos alunos na leitura de textos não verbais”.

Assim como a professora Tânia, muitos professores têm inserido a leitura-fruição em suas rotinas de trabalho, como atividade

permanente realizada em um tempo específico da jornada escolar, para a qual alunos e professores se preparam. Os depoimentos de outras tutoras do Pró-Letramento do RS revelam como os professores-cursistas se apropriaram dessa atividade:

Os professores estão aperfeiçoando suas rotinas, colocando a leitura diariamente também por prazer. (Márcia Cruz, Capela de Santana).

As cursistas manifestavam interesse pela leitura-deleite e muitas delas comentavam e levavam para as suas salas de aula. (Rosméri Hermes, Arroio do Tigre).

A leitura-deleite é uma das atividades mais esperadas pelas professoras, principalmente por ser sempre uma novidade. As professoras passaram a adotar a leitura-deleite como atividade permanente em sua rotina. (Neiva Xavier Barasuol, Boa Vista do Cadeado).

A leitura-deleite promoveu um aumento na procura de títulos nas bibliotecas das escolas. As professoras esperavam ansiosas pela leitura-deleite. (Adriana Sartori, Antônio Prado).

A leitura realizada diariamente pode – e deve – envolver os livros que compõem os acervos das bibliotecas escolares e/ou das salas de leitura, como também os que fazem parte dos acervos dos próprios professores ou de cantinhos de leitura presentes nas salas de aulas. A tutora Lucimara Karpe (Taperá) destacou a importância da organização de espaços atrativos e aconchegantes e o papel do professor como mediador: “mais importante ainda é a atitude do professor ou de outro adulto como mediador deste processo”.

Uma vivência que também proporcionou trocas significativas entre as professoras para a promoção da leitura-deleite foi promovida nos encontros de formação de professores que participavam do Programa Pró-Letramento da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro. Margarida Pap, coordenadora dos encontros de formação em Duque de Caxias, criou a “Sacola Deleite”. Segundo Margarida,

As Sacolas Deleite percorrem as escolas, tendo como condutores os professores, que as utilizam em suas classes, permanecendo na escola por quinze dias úteis, quando retornam à origem para nova caminhada. Os cursistas adoraram a idéia.

Cada um montou sua sacola; organizamos um cronograma para a circulação das sacolas entre as escolas. A Hora da Leitura com a sacola deleite é feita três vezes na semana, após o recreio. Duas vezes por semana eles lêem de forma compartilhada e uma vez é envolvida alguma atividade de retorno.

Tal estratégia possibilitou que a cada quinze dias cada professora pudesse mudar seu acervo de livros, proporcionando o contato dos alunos com novas obras. Além disso, elas socializavam diferentes modos de abordar os livros com as crianças.

Por meio dessa estratégia, as professoras estimulavam os alunos a ler mais e a socializar suas leituras. O relato da aluna Nayara ilustra bem os efeitos dessa prática: “Eu não queria ler, mas vi todo mundo escolhendo um livrinho e sentando pra ler. Eu fui também”.

Tal depoimento mostra o quanto é importante criarmos espaços e tempos de leitura, possibilitando interações significativas por meio da literatura.

A leitura-fruição ou leitura-deleite pode ser realizada pelo professor ou por um aluno, e pode envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade.

Além de favorecer o contato com bons textos, é preciso formular boas questões de interpretação de textos, contemplando, como discutido neste livro por Ana Carolina Brandão e Ester Rosa, perguntas de ativação de conhecimentos prévios, previsão sobre o texto, literais ou objetivas, inferenciais, subjetivas, dentre outras. Este tipo de abordagem textual é essencial no trabalho com a literatura em sala de aula. Situações favoráveis para a aprendizagem sobre os autores dos livros, os estilos adotados por esses autores, as temáticas mais recorrentemente tratadas também precisam ser garantidos.

Ressaltamos, assim, que a inserção da literatura em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade. O professor precisa realizar atividades constantes, planejadas, em que os estudantes tenham acesso ao texto literário, mas possam também refletir coletivamente sobre tais textos, e que esses possam ser modelos de escrita para outros textos.

No município de Camaragibe (PE), uma experiência muito rica foi vivenciada por um grupo de 55 professoras do 5º ano do ensino fundamental, que se encontravam mensalmente em encontros de formação continuada nos quais, dentre outras atividades, realizavam planejamento de sequências didáticas voltadas para o trabalho com diferentes gêneros discursivos<sup>2</sup>. Dentre os vários tipos de materiais escritos, os gêneros literários ocuparam lugar de destaque, pois foram garantidos pelos professores momentos de “leitura-deleite” em que eles promoviam situações diversificadas de acesso aos textos literários.

A professora Maria Aparecida P. dos Santos, por exemplo, gostava muito de fazer leitura de forma protocolada<sup>3</sup>, realizando perguntas durante a atividade. Em uma das aulas observadas por Roseane Silva, a professora realizou a leitura de *Histórias de Trancoso*, de Joel Rufino, lançando perguntas de antecipação antes de começar a ler a história, perguntas inferenciais, estimulando as crianças a pensar sobre os sentidos que não estavam explicitados (leitura de entrelinhas) e perguntas de avaliação do texto (se gostaram e por que gostaram ou não).

Já a professora Ana Laura B. de Oliveira combinou com sua turma que a cada dia um aluno ficaria responsável pela leitura em voz alta de um texto. O aluno poderia levar o texto para casa para “ensaiar” e ler no outro dia. Diferentes textos foram escolhidos e lidos pelos estudantes. *Biruta*, de Lygia Fagundes Telles, foi um dos livros escolhidos; *Berimbau encantado*, de Jairo Rocha, também, mas um dos momentos mais emocionantes da experiência foi a leitura de *Nicolau tinha uma ideia*, de Ruth Rocha, escolhido por um aluno com grandes dificuldades de leitura. O próprio menino pediu para ser “o próximo” e levou o livro para casa. Ele “ensaiou” bastante em

---

<sup>2</sup> Este projeto foi realizado por meio de convênio entre UFPE e Secretaria de Educação de Camaragibe (PE). Constou de momentos pedagógicos de formação, mensais, e visitas de assessoria, em que os assessores assistiam às aulas dos professores e depois conversavam sobre as aulas, dando sugestões.

<sup>3</sup> Na leitura protocolada, os professores realizam perguntas antes, durante e após a leitura. Antes da leitura, desafiam os ouvintes a anteciparem sentidos do texto, com base no título, no suporte, no autor; durante a leitura são realizadas questões de localização de informações, questões inferenciais, questões de reconhecimento de recursos coesivos; após a leitura são realizadas perguntas de comparação com outros textos, sumarização do conteúdo, dentre outras. Para melhor esclarecimento sobre tais tipos de condução, pode-se ler Solé (1998).

casa e fez uma leitura entusiasmada, mostrando as figuras enquanto lia. A turma participou bastante, mostrando-se compreensiva diante das dificuldades do colega, que leu lentamente o texto. Priscila Angelina S. da Costa Santos, que estava observando a aula, relatou o quanto a atividade foi importante para este aluno, que se sentiu motivado a ler mais e compartilhar suas leituras.

Além da leitura em voz alta realizada por um mediador, alguns professores têm proporcionado um tempo específico da jornada escolar para que os alunos leiam materiais diversos presentes em cantinhos de leitura das salas de aula. Nessa perspectiva, a professora Maria das Dores Gomes promoveu bons momentos de contato com textos variados. Ela combinou com seus alunos que todos os dias eles teriam quinze minutos para ler os livros que estavam no cantinho de leitura da sala de aula. Eles poderiam começar a ler o livro em sala e levá-lo para casa, para continuar; poderiam continuar a leitura na própria sala, nos dias seguintes; ou poderiam desistir, caso não gostassem, e começar nova leitura. Assim, ela estava estimulando a leitura, garantindo um tempo para que eles pudessem iniciar a leitura e trocar de livro, caso quisessem. Desse modo, garantiu que eles tivessem acesso a textos de boa qualidade, selecionados por ela, mas, ao mesmo tempo, pudessem escolher entre as obras disponíveis. Favoreceu também que eles pudessem “influenciar” os colegas em suas escolhas e, desse modo, conversarem sobre os textos. Roselma da Silva Monteiro, que observou uma dessas aulas, relatou o interesse dos alunos pela atividade.

Tais experiências foram socializadas entre as professoras nos encontros mensais de formação continuada/planejamento da prática, possibilitando trocas de experiências entre elas.

#### **4. Conclusões**

São várias as possibilidades de inserir, na escola, atividades de leitura numa concepção mais global de inserção social, formando leitores que não só sintam o desejo de ampliar os saberes e informações proporcionados pela leitura, mas que também tenham prazer nela. Dessa forma, é necessário reconhecer a importância de atividades que abarquem diferentes tipos de materiais escritos, mas que não sejam negligenciados os textos literários, como vimos discutindo nos outros capítulos desta obra. Além disso, é fundamental que os

espaços de leitura sejam multiplicados, constituindo comunidades de leitores na escola e seu entorno. Para isso, pode-se estimular a leitura em diferentes espaços da escola e do bairro, envolvendo não apenas os colegas de sala de aula, mas outras pessoas da comunidade. No entanto, é importante, também, que ela tenha um espaço permanente na sala de aula.

Para que esse espaço ofereça, realmente, um ambiente favorável à constituição de leitores, é necessário que os professores tenham domínio de boas estratégias didáticas para abordarem os textos literários em sala de aula, pois é essencial que o livro de literatura infantil, ao entrar na escola, seja “adequadamente” escolarizado, como abordado por Soares (1999). A escolarização do texto literário, segundo a referida autora, ocorre de forma *inadequada* quando não se relaciona às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e terminam por desenvolver, no aluno, uma aversão ou resistência à leitura.

Por outro lado, para proporcionar aos alunos experiências significativas de leitura de textos literários que possam contribuir para a construção do gosto pela leitura e da capacidade leitora, é preciso que os professores se reconheçam como leitores. É preciso que não só tenham acesso a bons livros, como percebam a importância de desempenharem um papel de mediadores entre o aluno e os diferentes livros e autores. Em se tratando, especificamente, da literatura infantil, pesquisas têm revelado que muitos professores tiveram, na infância, poucas oportunidades de contato com livros literários, como demonstra o seguinte depoimento de uma professora da Secretaria de Educação da cidade do Recife<sup>4</sup>:

O que eu acho interessante é que no meu primário eu nunca fui numa biblioteca. Eu nunca li um livro, nem de história, de poesia, de nada. Só lia os textos de Geografia, os textos de História, os textos de [...] que aí na quinta série já havia uma diversidade, os textos de Biologia, e tinha o livro de Português que vinha com os textos melhores. (Jaqueline).

---

<sup>4</sup> Esse depoimento foi extraído do trabalho de doutorado de Eliana Albuquerque, intitulado *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife*, concluído em maio de 2002 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Essa mesma professora disse que começou a ler e a se interessar pelos livros de literatura infantil já adulta, quando ingressou na carreira do magistério e começou a lecionar para crianças:

No magistério eu conheci os livros de história. Eu também gostava muito dos contos de fada porque eram histórias que eu tinha vontade de conhecer e não conhecia. Aí o magistério deu certo respaldo porque eu tinha que ler, porque como é que eu ia ler uma história para os meninos que eu não conhecia? (Jaqueline).

Tal depoimento evidencia que é possível, sim, tornar-se leitor de texto literário após a entrada na fase adulta. Assim, professores que não tiveram acesso a tais práticas na infância podem vir a se constituir como leitores na vida adulta, podendo, dessa forma, atuar como mediadores da leitura. É importante, portanto, que eles tenham acesso a textos variados, inclusive de literatura infantil, pois, conforme abordado por Ana Arlinda de Oliveira nesta obra, embora eles sejam, a princípio, destinados a crianças, constituem-se em material que nós, adultos, não só apreciamos mas neles nos deleitamos.

Na convivência com professores em diferentes cursos de formação continuada, temos percebido que eles gostam da leitura de livros de literatura, mas se queixam do difícil acesso a eles, o que demonstra que desconhecem, muitas vezes, o acervo que suas escolas hoje possuem, por meio de programas federais como o PNBE. Assim, é preciso realizar atividades de busca/conhecimento dos acervos de livros das escolas para melhor atuarem como formadores de leitores.

Vimos, nesse capítulo, que muitos professores já estão construindo práticas pedagógicas que envolvem diferentes possibilidades de realização de leitura de livros de literatura infantil, na perspectiva de uma escolarização adequada desse material. Nesse contexto, destacamos a importância de trabalhos de formação continuada que envolvam não só a discussão sobre como os diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa, entre eles a leitura, devem ser ensinados, mas também a socialização dos diferentes programas desenvolvidos pelo MEC, como o PNBE, o PNLD e o Pró-Letramento, que oferecem subsídios para que esse trabalho ocorra.

Por fim, vimos, nesse capítulo, que alunos e professores gostam de ler livros de literatura infantil e que essa prática pode – e deve – ser cultivada em nosso cotidiano, tanto na escola como fora dela.

## Referências

FARIAS, Amara Lúcia Moraes de; SOUZA, Maria da Paz Santos de; BARBOSA, Leda Maria de França. Carlos Drummond de Andrade: o poeta do século. In: GEFOPPE. **Formação continuada de professores**. Pernambuco: Bagaço, 2002.

BATISTA, Antonio A. G. et al. **Capacidades lingüísticas da alfabetização e a avaliação**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação a Distância/ Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

FRITZEN, Celdon. O lugar do cânone no letramento literário. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

GIROTTO, Vanessa C.; MELLO, Roseli R. de. Tertúlia literária dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

GOUVEIA, Rosa Maria dos S.; LEAL, Telma F. A leitura na biblioteca escolar: interesses e conquistas. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13., 2001, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

LEAL, Telma F. et al. **Jogos e brincadeiras no ensino da Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MORAIS, Artur G. et al. **O livro didático em sala de aula: algumas reflexões**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação a Distância/ Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

PAULINO, Maria das Graças R. Algumas especificidades da leitura literária. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

PINTO, Ana Lúcia G. et al. **A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação a Distância/Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SILVA, Ezequiel T. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed. 1998.

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. (Orgs.). **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

VIEIRA, Adriana S. et al. **Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação a Distância/Universidade Estadual de Campinas, 2006.

## Capítulo 6

# O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades

*Adriana Silene Vieira\**

*Célia Regina Delácio Fernandes\*\**

Para colaborar com a reflexão e melhoria das práticas educativas desenvolvidas pelos professores e outros mediadores de leitura que atuam nas bibliotecas escolares, trataremos das relações entre os leitores e as bibliotecas e da especificidade das bibliotecas escolares como espaço para a formação de leitores. Também abordaremos o papel do bibliotecário como formador de leitores e algumas experiências de leitores em bibliotecas. Em seguida, apresentaremos algumas possibilidades de uso dos acervos das bibliotecas, dando ênfase ao trabalho do mediador com alguns dos gêneros literários que compõem o acervo do PNBE, comprados para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

### **1. A biblioteca escolar**

Quando estudamos a aquisição da leitura na perspectiva do letramento, vemos que é necessário desenvolver nos alunos as atitudes de buscar textos escritos, tanto na sociedade quanto na escola, e de ler os textos da escola, como os livros didáticos, cartilhas, cadernos, livros manuscritos, jornalzinho escolar, cartazes etc. e os livros, jornais e revistas e outros materiais da biblioteca. Mas como

---

\* Doutora em Teoria e História Literária. Professora da União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo e Universidade Paulista.

\*\* Doutora em Teoria e História Literária. Professora da Universidade Federal da Grande Dourados.

e por que ler os textos e, entre estes, os livros da biblioteca? E o que é realmente uma biblioteca? E uma biblioteca escolar?

Segundo a etimologia da palavra, biblioteca seria o mesmo que um “depósito de livros”. Mas nós sabemos que este espaço é muito mais do que isso, é um centro cultural, onde se podem fazer ótimas descobertas. Para que a biblioteca seja, de fato, um lugar dinâmico e de uso constante da comunidade escolar e para que as práticas de leitura de alunos e professores a partir do acervo das bibliotecas sejam significativas, é preciso, em primeiro lugar, que a biblioteca seja frequentada por essa comunidade. E se as experiências de leitura suscitadas por ela forem prazerosas, tanto melhor.

O gosto pela leitura muitas vezes é incentivado na escola, em seus diferentes espaços, como se pode perceber no depoimento abaixo:

O espaço, lembro-me apenas de um, era especial: o gramado atrás da sala de aula, em que eu estudava. Uma vez por semana a professora contava uma história lá, e eu aguardava ansiosa por este momento, pois sabia que ia conhecer outra história. Minha professora da segunda série foi muito importante, pois tinha um jeito muito especial de contar, de emocionar, causar suspense, medo... e tudo aquilo era espetacular. Eu ficava a pensar como podia uma história causar tanto efeito. Só anos mais tarde é que compreendi. (Hosana Miranda Marques Rodrigues, aluna de Pedagogia).

Observa-se por este depoimento que o espaço no qual a leitura ocorre também permanece no imaginário do leitor, assim como as histórias lidas e o modo como são lidas. Ele mostra, também, a diferença que a professora fez na história de leitura de Hosana. Na segunda parte de nosso ensaio, ao tratarmos de alguns gêneros, abordaremos o trabalho de contar histórias, que pode ser feito pelos mediadores. Aqui temos o encantamento de uma ouvinte de histórias e lá temos sugestões de como provocar tal encantamento e dar ao aluno oportunidades de reagir à leitura.

No relato abaixo, vemos a biblioteca escolar como espaço de liberdade:

O espaço que tinha para a leitura era na biblioteca da escola, aonde, uma vez por semana, a professora nos levava para

lermos a história de nossa preferência, desde que estivesse de acordo com nossa idade. Depois fazíamos uma roda para falarmos um pouco da história que havíamos lido. Este, para mim, era um dos melhores momentos da escola, uma hora em que podíamos nos expressar livremente, conversar com os colegas, já que estudei em uma época de regime militar em que os alunos não tinham a liberdade de expressão de hoje. (Adriana de Matos, aluna de Pedagogia).

Cabe ao professor planejar e conduzir tarefas escolares, dentre as quais está a leitura dos diferentes gêneros, mas a livre escolha dos alunos também é um momento importante na formação do leitor autônomo. Por isso é interessante deixar que os alunos façam suas escolhas ou se orientem pelas escolhas dos colegas.

Os dois relatos acima trazem para primeiro plano exemplos de bibliotecas que serviram efetivamente para a circulação de livros e situações de leitura que marcaram as vivências de pessoas que hoje estão estudando para se tornarem professores. Assim como fizeram essas estudantes, é importante que professores, bibliotecários e mediadores reflitam sobre suas histórias de leitura, suas preferências, sobre o que já vêm fazendo para incentivar a leitura, o que deu certo, e partam novamente para a ação.

Por ser a escola, às vezes, o único espaço onde algumas crianças terão oportunidade de acesso a livros, é importante favorecer este acesso e procurar conhecer bem o acervo da biblioteca escolar, que deve ter livros distribuídos por programas governamentais de destaque, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Em geral o acervo também é composto por compras e doações. Desse acervo, citaremos alguns gêneros mais adiante, com sugestões de trabalho, às quais o profissional ligado à educação pode adicionar outras, segundo sua própria experiência. Se o primeiro contato com os diversos suportes da escrita for gratificante, ele poderá levar à formação de uma ideia positiva em relação aos livros, à leitura e ao espaço da biblioteca.

Inicialmente, portanto, o mediador deve favorecer o acesso; depois, incentivar a frequência dos textos nos variados suportes. Dependendo do tamanho do acervo, pode ser difícil “conhecê-lo muito bem”. Não é necessário que o bibliotecário conheça todo o acervo muito bem, mas é preciso que conheça muito bem uma parte

dele, de modo a poder desenvolver atividades de mediação. Esse conhecimento se desenvolve ao longo do tempo. O professor pode escolher, por exemplo, investigar os livros disponíveis de determinado autor, de determinado gênero, de determinado tema etc. Com isso ele aos poucos irá se familiarizando com o acervo.

Atualmente, observa-se que muitos frequentadores de bibliotecas escolares buscam mais informações na internet do que nos acervos de livros da biblioteca. Por isso, um dos papéis do educador e do bibliotecário é mostrar a eles que a internet nem sempre é um meio confiável de informações e que o leitor precisa transformar informação em conhecimento<sup>1</sup>. Além disso, é preciso conscientizar os educandos de que o conhecimento dá poder ao leitor de selecionar, por exemplo, as novas informações disponíveis, seja na internet ou nos livros.

Com isso não queremos dizer que se deve ter resistência à internet. O surgimento de novas tecnologias da escrita suscita resistências, porém o professor da sala de leitura também deve trabalhar com informações nos mais diferentes suportes: dicionários, enciclopédias, revistas, *sites* etc. Hoje há *sites* informativos de qualidade para crianças.

O incentivo à leitura, à busca de livros e à frequência a bibliotecas pode ocorrer tão logo as crianças comecem a tomar contato com a escola, fazendo com que compreendam e valorizem a cultura escrita.

Enquanto as bibliotecas públicas são abertas a todos os cidadãos, as escolares são abertas, a princípio, apenas aos alunos e à comunidade escolar. Esta especificidade é uma razão para que se estimule sua valorização por esta comunidade.

A grande questão hoje é: como atrair os leitores para as bibliotecas? Uma das respostas, dadas por alguns modelos que deram certo, seria a de fazer com que os próprios leitores se sintam inseridos nesse espaço e possam dialogar com outros leitores por meio dele. E como fazer isso?

Albernaz (2009) sugere o desenvolvimento de *projetos institucionais* que envolvam toda a comunidade escolar, a direção, os professores etc., num trabalho de colaboração. Com um planejamento, a visita à biblioteca pode fazer mais sentido para os alunos. E é preciso

---

<sup>1</sup> Sobre este assunto, Bernadete Campello discute aqui, em “A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem”, o papel da biblioteca escolar como um lugar de desenvolvimento de “habilidades informacionais”.

conscientizá-los do que realmente significa fazer uma pesquisa, do que é ler e escrever sobre aquilo que se leu, fazendo resumos e criando outros textos.

Uma forma de atrair e envolver os leitores, tornando-os participativos e aliando a leitura à escrita, seria por meio de um trabalho de exposição de resenhas simples, do tipo “Pode ler, eu já li e gostei” (AUGUSTO, 2009), produzidas pelos próprios leitores a respeito de suas leituras. Além da divulgação boca-a-boca, a escrita sobre a leitura pode ser uma forma de tornar os leitores mais críticos e fazê-los compreender a função de suas resenhas, articulando leitura e escrita. Essas resenhas infantis, geralmente curtas, podem orientar um leitor em potencial. Isso, juntamente com a abertura das portas das bibliotecas, ajuda a torná-las espaços para a formação de leitores no sentido pleno. Outras resenhas infantis também podem ser vistas no *site Plenarinho*, indicado em nossa bibliografia final.

Na ficção temos um interessante exemplo da biblioteca como espaço de leitura de fruição. Trata-se do livro de Ruth Rocha, *Atrás da porta* (PNBE-1999). Nesta história, o personagem Carlinhos mora em um casarão que era da avó, mas que foi dividido e parte dele tornou-se uma escola. Com muitas saudades das histórias que a avó contava, o menino começa a brincar no quarto que era dela, onde descobre uma porta secreta que dá para uma biblioteca cujos livros ele lê e adora. Então conta aos amigos e várias crianças passam a frequentar a biblioteca à noite, em segredo, para ler aqueles livros com deleite. Os adultos acabam flagrando as crianças nessa atividade e revelam a elas que aquela biblioteca pertencia à escola, que ficava na outra metade do casarão.

– Ué! Por que é que vocês não vêm ler de dia?

Carlinhos respondeu por todos:

– A gente pode?

– Claro que pode – Joana respondeu.

– Para isso são as bibliotecas. Ainda mais as bibliotecas das escolas!

– Mas aqui não é a biblioteca da escola! – O João falou.

– É sim – disse Joana – Ninguém sabia desta passagem, mas aqui é a biblioteca da escola. Vocês não conheciam?

– Nós nunca entramos aqui! – disse a Tuca. – A biblioteca está sempre fechada!

O pai e a mãe do Carlinhos se olharam!

– Ora essa! – disse Antonio. – Para que serve uma biblioteca fechada? (p. 23).

Depois de descobrirem o interesse das crianças pelos livros, os adultos passam a promover vários eventos com o intuito de abrir a biblioteca para a comunidade escolar. No final temos o resultado:

E as crianças podiam andar pela biblioteca toda e ver todos os livros, e sentar nas mesinhas para ler o que elas quisessem. E daí em diante, a biblioteca passou a ficar aberta, não só o dia inteiro, mas nos sábados e domingos e, em alguns dias, até à noite.

E a cidade inteira podia ser sócia e levar livros para casa e teve uma porção de pessoas que deram mais livros para a biblioteca, todos ótimos, que ninguém ia dar livros-porcaria para uma biblioteca tão boa.

E até tiveram que ocupar outra sala da escola, para os livros todos caberem. (p. 28).

Este trecho mostra o envolvimento das crianças com a leitura e a abertura da biblioteca, que passou a ser um centro cultural. Além das crianças da escola, outras pessoas da comunidade passaram a pegar emprestados os livros da biblioteca e também a doar livros para ela, valorizando-a.

Saindo deste exemplo da ficção, voltemos a pensar em nossa realidade.

Como a maioria dos responsáveis pelas bibliotecas não é formada em biblioteconomia, mas, sim, em outros cursos, sendo muitos professores, é interessante que se conscientizem da importância de seu papel não apenas como guardadores de livros, mas como seus disponibilizadores. E sendo pessoas que gostam de ler, podem, assim como os que estão nas salas de aula, multiplicar esse *gostar de ler*.

Um aspecto no trato com o ambiente da biblioteca é fazer com que o aluno descubra como pesquisar, circule entre os livros e perceba a forma como estes se organizam e como dialogam entre si. Albernaz comenta que professores e bibliotecários muitas vezes evitam levar os alunos à biblioteca pelo fato de se incomodarem com o barulho que podem vir a fazer. Para a autora, o próprio bibliotecário

precisa perder o medo da desordem que o livre acesso de crianças e adolescentes às estantes possa trazer. Por isso, lembramos que a educação do aluno para a entrada numa biblioteca também pode ocorrer em sala de aula. É importante lembrar a eles que a biblioteca é local de silêncio, porque é um espaço onde as pessoas vão ler e não querem ser distraídas. Assim como se ensina o aluno a ouvir a leitura do outro, as peças apresentadas pelos colegas, a leitura de poemas, ou a contação de histórias, é importante ensinar a ele que há momentos e espaços em que se deve manter o silêncio.

Albernaz relata casos de bibliotecas nas quais as responsabilidades pelo cuidado com o acervo foram divididas com os próprios leitores. Isso desenvolveu neles maior interesse pelo espaço da biblioteca e pelos livros. A autora aborda também uma questão-chave: a dupla importância da biblioteca, como mantenedora do conhecimento e como acessível ao leitor. Ela afirma que é importante “que a biblioteca trabalhe pela conservação, transmissão e enriquecimento do patrimônio da instituição” (ALBERNAZ, 2009, p. 44).

Entre as experiências de leitura envolvendo o acervo da biblioteca escolar, temos o relato de uma bibliotecária sobre a popularização de um livro entre leitores em formação:

Trabalhei 20 anos como bibliotecária e, destes, 12 anos dentro de uma biblioteca escolar. Nessa biblioteca, observei que um livro era muito lido pelos estudantes, e isso se deu porque um deles o descobriu, se identificou com ele e passou a informação para outras crianças. Trata-se de um livro de poesias de Ulisses Tavares, *Viva a poesia viva*, livro, *a priori*, destinado a adolescentes, mas que era lido por crianças recém-alfabetizadas, que se interessaram muito pelo texto. (Leonice Barboza, bibliotecária).

Tomando o referido livro, observamos que os poemas, de linguagem sintética e simples, tratam dos conflitos da criança e do adolescente e do aborrecimento que é ter a obrigação de estudar. Nesse caso, o interesse de um primeiro leitor talvez tenha levado outros colegas a buscarem a mesma leitura e a divulgarem a obra. Mas essa divulgação pode ser feita também pelo mediador. E a poesia tem toda a questão da sonoridade, do lúdico. Trataremos disso ao apresentar sugestões de trabalho com o gênero.

O ato de passear entre os livros também é importante, como pondera uma estudante de Pedagogia no relato abaixo:

Nas escolas em que estudei tinha bibliotecas. Nós íamos uma vez por semana, e no ensino médio eu costumava frequentá-la nos intervalos e aulas vagas. Eu costumava folhear só aqueles livros de autores famosos, como Graciliano Ramos, Machado de Assis, Fernando Sabino entre outros. Depois me acostumei a “fuçar” em tudo. Em uma dessas foi que eu li *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder. Gostava bastante também (e gosto até hoje) dos livros de história antiga, sobre Grécia, Roma e Egito, principalmente. Li *Iliada* e *Odisseia*, de Homero. (Regina Costa, aluna de Pedagogia).

Aqui vemos um exemplo de uma consequência da liberdade de circular entre as estantes, que é o encontro com autores comentados nas aulas ou mesmo com um *best seller*. Este depoimento, junto àquele da bibliotecária, vem mostrar que o simples ato de observar livremente o acervo pode cativar um leitor para o objeto livro, e permitir esta acessibilidade é um importante papel do bibliotecário.

Gostaríamos de reforçar que, para que se dê o amplo acesso aos livros e o incentivo à leitura na biblioteca escolar, é importante que a leitura faça parte do projeto político-pedagógico da escola, com o envolvimento de toda a comunidade e que os mediadores procurem conhecer um acervo literário representativo. Quando falamos em representatividade queremos dizer que o acervo precisa ter qualidade e diversidade. O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criado em 1997 pelo MEC, tem a função de auxiliar nesse importante projeto, selecionando e distribuindo obras de literatura, de referência e materiais de apoio para formação e ampliação do acervo da biblioteca escolar.

Dentre os vários gêneros textuais disponibilizados na biblioteca, abordaremos quatro gêneros literários que fazem parte dos acervos das bibliotecas escolares e algumas formas de incentivar, proporcionar um primeiro contato prazeroso e despertar a curiosidade das crianças não só para o conteúdo, contos, poesias etc., mas para o suporte, o objeto livro.

## 2. Os gêneros indicados e as possibilidades de trabalho

A prosa e a poesia fizeram parte dos depoimentos que relatam as memórias de alguns leitores e de uma bibliotecária sobre a leitura

na biblioteca. Agora trataremos primeiramente deles e depois do gênero dramático e do livro de imagens.

Para cada uma das propostas, indicamos a biblioteca como o espaço de referência da escola, dos professores, das crianças. Como se procurou enfatizar na primeira parte, a biblioteca escolar deve ser considerada em consonância com o trabalho pedagógico diário do professor, seja na perspectiva lúdica, na prática de contar histórias, na encenação de peças teatrais ou mesmo no exercício com a imaginação que as imagens e as ilustrações dos livros podem oferecer.

### ***2.1. Então, para começar, vamos brincar de poesia?***

A criança vive a poesia em seu cotidiano, por meio das brincadeiras, das canções, das parlendas, dos trava-línguas, da invenção de rimas etc. É na brincadeira com as palavras que a criança pode se abrir a outras formas de conhecimento de si e do mundo. Para Vygotsky (1998), a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar a realidade circundante e produzir novos significados. Cademartori (1982) e Bordini (1996) abordam a relação entre a poesia e o jogo, o ludismo, e lembram que muito disso se perde quando ela entra na escola. Então, o que fazer para que não se perca essa espontaneidade, esse jogo com a linguagem?

Apesar da contribuição relevante da poesia para o desenvolvimento das habilidades de percepção sensorial da criança, do senso estético e de suas competências leitoras, ela parece ser o gênero literário menos trabalhado em sala de aula. Algumas pesquisadoras (AVERBUCK, 1988; LAJOLO, 2002) apontam as dificuldades da escola em lidar com a poesia. Muitas vezes, a presença da poesia na escola resume-se ao trabalho com datas comemorativas. Essas estudiosas também já mostraram a utilização do texto poético para ensinar gramática, medir as sílabas, circular verbos, destacar substantivos.

Um poema é um jogo com a linguagem que apresenta cor, sons, movimentos. E é isso que precisa ser explorado. Para Fanny Abramovich (1997, p. 67), “toda poesia tem que ter uma surpresa”, precisa mexer com a emoção, com as sensações, ser lúdica, prazerosa, inusitada. Segundo essa perspectiva, o intuito maior dos professores dos anos iniciais deve ser despertar a sensibilidade poética nas crianças, deixando para os anos posteriores a teorização sobre a poesia, como sugere Averbuck (1988, p. 70).

Nos acervos distribuídos pelo PNBE há diversas antologias de poemas que trazem diferentes jeitos de dizer as coisas, de olhar a vida, de inventar o mundo. Por meio dessas obras, o professor poderá experimentar com sua turma diversas maneiras de brincar com as palavras e de traduzir a poesia em imagens, pois cada ilustrador vê o poema de uma maneira particular.

Com o espírito de apreciar os poemas do acervo escolar e trabalhar a poesia de forma lúdica, transformando a sala de aula (ou a biblioteca escolar) num espaço de criatividade, alegria e prazer, sugerimos algumas atividades com o gênero poesia que propiciem momentos lúdicos aos alunos, exercícios de imaginação, de fantasia e de criatividade.

Para começar, o professor pode escolher um horário da aula em que os alunos estejam mais atenciosos e procurar ler, com frequência, um poema para a turma. É desejável que se leia os poemas escolhidos com bastante emoção, modulando a voz, levando em consideração os significados e a sonoridade do texto. Para estimular o aluno a continuar a leitura em outros momentos além da aula, uma dica é que não se esqueça de apresentar o autor e o ilustrador, mostrar o livro e informar que na obra há outros poemas para serem lidos (do mesmo autor ou de outros autores).

Com crianças menores, é aconselhável privilegiar atividades de leitura e audição de poemas, como o trava-línguas, jogo de sons e palavras; selecionar poemas com diversos ritmos, melodias e entonações para que as crianças possam perceber a musicalidade e a sonoridade do poema; trabalhar com a exploração de sons dos poemas no corpo (boca, mãos, braços, pernas, pés etc.) e nos objetos da sala (carteira, porta, janela, lápis, caneta, régua etc.) que possam reproduzir, quando possível, o barulho das coisas presentes em determinados poemas e o ritmo criado nos versos e estrofes. Observar que o poema pode sugerir um possível “barulho”. Um exemplo é “Enchente”, do livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (PNBE/99), que explora as sonoridades das letras *ch* e *x*, imitando o som da chuva intensa e contínua que provoca a enchente. Em outro momento, conversar com as crianças sobre o poema lido, para descobrirem o tema apresentado e expressarem oralmente suas impressões e emoções. Outra possibilidade é desenhar ou pintar os poemas em papel sulfite ou cartolina para que expressem suas interpretações e suas emoções em registros visuais. Também é possível escutar poemas

musicados – como é o caso de *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes – e realizar exercícios vocais e corporais por meio do canto ou da dramatização da poesia.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, além das atividades sugeridas acima, o professor pode incentivar os alunos a escreverem seus próprios poemas, material que pode se transformar em acervo particular da sala de aula ou ser exposto na biblioteca, assim como as resenhas das crianças, comentadas anteriormente. Mas antes é necessário que o aluno se familiarize com o gênero, o que pode ser feito a partir do conhecimento de obras de poesia que constam no acervo da biblioteca escolar. Para isso, é essencial disponibilizar o acervo e deixar os alunos explorarem as obras poéticas. Assim, julgamos importante que o professor deixe os alunos à vontade para lerem silenciosamente os poemas de seus interesses e depois solicite que cada um escolha o poema de que mais gostou e faça uma leitura em voz alta para a turma. Na sequência, o professor deve discutir um ou mais poemas com os alunos e, depois, propor que cada um escreva seu próprio poema; para auxiliar nessa atividade, solicita-se, por exemplo, que cada um fale uma palavra que lhe venha à mente e, a partir dela, elabore uma lista com rimas (pode-se também optar pela produção de poemas sem rima). Depois de elaborada a lista, cada aluno escreve seu poema. Para finalizar, o professor pode organizar um sarau no qual cada um possa ler seu poema para a turma e depois expô-lo, por escrito, num varal ou mural. Outra ideia seria organizar uma antologia com os poemas de cada aluno, que podem ser digitados e encadernados no formato de livro.

## ***2.2. “Quem conta um conto, aumenta um ponto...” Vamos retomar essa prática milenar no contexto da biblioteca da escola e na sala de aula?***

No primeiro depoimento apresentado neste ensaio, a aluna Hosana faz referência à sua professora da segunda série e a seu jeito especial de contar histórias. Então, o que é contar histórias? O que seria o “jeito especial”? O que é um conto? Como contar uma história fazendo o ouvinte se interessar e depois querer ler esta e outras histórias? Um trabalho importante e pioneiro sobre o conto e a contação de histórias é o de Silva (1998). A autora relata sua experiência em sala de aula, desde o primeiro momento em que entra na classe e começa a contar uma história, observando o interesse dos ouvintes.

A partir daí, vai apresentando diferentes técnicas e enfatizando a importância de conhecer o público, conversando antes de contar a história e desenvolvendo outras atividades a partir desta.

A palavra “conto” é usada para designar uma narrativa curta que pode ser feita oralmente ou por escrito. Narrar uma história é revelar uma forma de ver o mundo. O conto de tradição oral atravessou séculos, passando de geração para geração, servindo de inspiração a estudiosos para a escrita e publicação de contos infantis.

A característica básica do conto é a brevidade. Isso o diferencia de outros gêneros narrativos, como o romance e a novela. Em geral, o conto apresenta uma estrutura simples (situação inicial, desenvolvimento e desenlace), apenas uma história ou problemática, um só núcleo dramático e tem um número reduzido de personagens. Essas personagens são humanas, encantadas, animais, plantas ou objetos. Os contos podem ser maravilhosos, românticos, realistas, existencialistas, de mistério, de aventura etc. Eles falam da vida (amor, ódio, nascimento, medo, morte, doença, derrota, amizade, vingança e tantos outros temas), explicam conflitos humanos e colocam indagações que dizem respeito a todos nós.

Os contos desempenham um papel importante na formação da criança. Ao ouvir/ler contos, a criança consegue organizar melhor o pensamento lógico, assim como desenvolver a imaginação e a capacidade de concentração.

Além dos contos de fadas e de tradição popular, no acervo do PNBE é possível encontrar inúmeras antologias de contos para todos os gostos e sobre variados temas, escritos por autores de todas as regiões do Brasil. Pela leitura desses contos o leitor pode encontrar a si mesmo e viver muitas emoções.

São várias as atividades que podem ser desenvolvidas com o gênero *conto*. A seguir sugerimos algumas, a título de exemplo. O professor poderia, conversar com as crianças e perguntar se conhecem alguma história. Em seguida, ler ou contar histórias para elas, mostrando os livros onde estão escritas. Pela brevidade, o conto facilita esse trabalho. A leitura pelo professor e a audição pelos alunos podem ajudá-las a compreender as características deste gênero. Antes de contar ou ler uma história para os alunos é interessante que o professor avalie os conhecimentos prévios necessários para o entendimento da história e, se for o caso, converse com os alunos de maneira a ativar esse conhecimento antes da audição ou leitura pelos alunos.

Também é importante que o professor familiarize a garotada com o acervo, para que todos conheçam a materialidade dos livros, vejam suas capas, sintam seu cheiro, vejam as ilustrações etc. Nada melhor que o professor levar a turma até a biblioteca para que os alunos possam encontrar e separar todos os livros de contos. Na sequência, é interessante deixá-los à vontade para manusear esses livros e anunciar que, uma ou duas vezes por semana, será realizada a *Hora do Conto* na biblioteca. No dia previsto, antes de ler a história escolhida, o professor pode propor a formação de uma roda e pedir que todos se acomodem (em almofadas, tapetes ou cadeiras, dependendo do que a biblioteca oferecer). Pode chamar a atenção para o título, perguntar se as crianças já conhecem o conto e fazer algumas perguntas sobre o que elas acham que vai acontecer, de modo a criar um clima de expectativa. Tem início aí uma das etapas da leitura, que é a antecipação, habilidade que leitores experientes colocam em ação sempre que leem<sup>2</sup>. Ler em voz alta, com expressividade, colocando entonação nas palavras não só para que os alunos fiquem atentos, mas também para indicar elementos textuais (como a ironia, a ambiguidade, a ênfase etc.), destacar um termo importante e sugerir uma interpretação. Ler e ouvir histórias é uma atividade que tem função em si mesma, apenas pelo prazer da leitura compartilhada. Mas outras atividades também podem ser realizadas a partir dessa, tais como: discutir o que foi lido, perguntar sobre as possíveis dúvidas, identificar o conflito, descrever e comentar as características de personagens e cenários, recontar a história ouvida para observar se os alunos se apropriaram da estrutura do texto, desenhar a parte da história de que o aluno mais tenha gostado, refazer a história com outro final, produzir um conto coletivamente.

Mas nem só de escrita é feito o conto. Para lembrar a tradição oral, o professor (ou o bibliotecário) pode reservar um espaço nessa roda para contar histórias. Feito isso, pode-se incentivar as crianças a contarem histórias que ouviram de seus avós ou de outras pessoas mais velhas que elas. Outra sugestão é convidar algum avô ou avó a ir até a escola e compartilhar sua história. Em seguida, sugerir que os alunos escrevam essa história coletivamente. Será uma forma de homenagear e valorizar os mais velhos, resgatar memórias

---

<sup>2</sup> Para outras habilidades de leitura, veja também o texto *Experiências de leitura no contexto escolar*, das autoras Márcia Cabral da Silva e Milena Ribeiro Martins.

e registrá-las. É desejável convidar outras pessoas da comunidade escolar para entrar nessa roda e contar outras histórias. Assim, a magia e o encantamento dos contos de nossos antepassados estarão sempre presentes no cotidiano escolar.

### **2.3. Peças teatrais na biblioteca da escola: hoje tem espetáculo?**

No acervo escolar também se encontra esse rico material que é, em si mesmo, estimulante, não só para a leitura como também para a encenação, que pode levar à leitura, num constante ir e vir.

A palavra “teatro” é originária do verbo grego “*theastai*” (ver, contemplar, olhar), referindo-se ao “lugar de onde se vê”. Já uma peça de teatro é um texto para ser lido e representado. Mas ler uma peça de teatro é diferente de assistir a uma peça. Então, antes de a peça ser encenada, ela é um texto teatral. Ele é composto pelas informações iniciais dos nomes das personagens, pelos diálogos das personagens e pelas chamadas *rubricas*, indicações de como deve ser representado o texto (interpretação dos atores, movimentação no palco, montagem do cenário etc.). Ao ler uma peça, o leitor (assim como um diretor) imagina maneiras pelas quais o texto pode ser encenado.

O acervo do PNBE dispõe de excelentes textos teatrais para crianças, tais como *O macaco malandro*, *Histórias de lenços e ventos*, *Os saltimbancos*, *A fada que tinha ideias*, *O fantástico mistério de Feiurinha*, *Dois corações e quatro segredos*, *O cavalo transparente*, *Pluft, o fantasminha*, entre outros.

Para começar, o professor pode experimentar o exercício da “leitura dramática” com a criançada. Pode-se escolher uma peça teatral para os alunos lerem em voz alta, com dramaticidade, para toda a turma. As personagens vão sendo construídas nessa leitura. Convém lembrar ao aluno que, ao ler as falas de sua personagem, ele precisa descobrir a verdade dela, ou seja, imaginar a vida, os pensamentos e as emoções dessa personagem. Cada um lê suas falas interpretando sua personagem por meio de inflexões vocais, expressões faciais e gestos. Repete-se a leitura várias vezes até que o exercício fique caprichado, isto é, até que se percebam algumas das diferentes possibilidades de leitura (de entonação e interpretação) das falas das personagens. A oralização, neste caso, está diretamente ligada à interpretação do texto.

Esse trabalho pode ser precedido pela leitura em voz alta de textos menores. Sob forma de jogral, de quadrinhas, poemas curtos, com crianças pequenas. Depois o professor pode escolher narrativas curtas, com bastante diálogo, orientando a entrada do narrador (que pode ser assumido por vários alunos) e dos personagens. Só depois dessa familiaridade se recomenda a leitura dramática de textos do gênero propriamente dito. Há poucas peças curtas no mercado, por isso a leitura dramática pode começar por algumas cenas, para não cansar os alunos. No caso de peças em que existe o texto narrativo, o professor pode ler a história inteira e depois propor a leitura dramática de uma cena. Um exemplo é *O fantástico mistério de Feiurinha*.

Se houver bastante entusiasmo e disposição, pode-se propor a montagem de um espetáculo envolvendo toda a turma. É importante que todos participem. Sugere-se criar várias equipes e explicar o trabalho a ser realizado por cada uma: direção, atores, cenário, figurinos, sonoplastia, iluminação, contra-regra e produção. Depois de montadas as equipes, cada uma se responsabiliza por pesquisar a execução das atividades assumidas, como estudar como devem ser as personagens, as roupas, os cenários, as músicas, a iluminação etc. Todos precisam apresentar seus trabalhos e trocar ideias com os outros. Feitos os acertos, é só começar a ensaiar a peça até o espetáculo ficar pronto para ser apresentado. A turma também pode elaborar cartazes para divulgação e convites para os pais, lembrando que este é um trabalho amador e que incentivá-lo é válido.

A montagem de um espetáculo teatral na escola, assim como outras atividades físicas e lúdicas, como dança, capoeira etc., possibilita a integração da criança consigo mesma e com o mundo à sua volta. Além disso, promove, entre outros benefícios, a sensibilização e a desinibição das crianças, que aprendem a improvisar e desenvolvem a oralidade, a expressão corporal, o pensamento reflexivo e a criatividade por meio dos exercícios vocais e corporais, da criação de cenas e personagens etc. Nas palavras de Reverbel (1979, p. 9) em *Teatro na sala de aula*:

O brinquedo e a infância acham-se tão indissolúvelmente ligados que poderíamos dizer que se confundem. O jogo dramático é aceito pela criança com naturalidade porque ela o incorpora ao seu repertório de jogos de “faz-de-conta” e entrega-se, espontaneamente, à sua prática.

Outra maneira de trabalhar com as crianças menores de forma lúdica é fazer a encenação da peça teatral utilizando bonecos ou fantoches. Para confeccioná-los, como sugerem Ladeira e Caldas (1998), são necessários apenas materiais baratos e muita imaginação: pedaços de papel, copos descartáveis, pano, meias velhas, guardanapos ou até mesmo sacos de supermercado, entre outros materiais. É possível também confeccionar um material mais simples, como o teatro com formas recortadas: os alunos desenham os personagens, fixam-nos com fita crepe em um lápis, uma caneta etc. e representam a história. Não é necessário que os manipuladores fiquem escondidos.

De fato, trabalhar com bonecos e fantoches para dramatizar as histórias lidas é um exercício apreciado pelos pequenos. O teatro poderá ajudar no desenvolvimento da personalidade do aprendiz, dando a ele segurança para falar e entender frases e ajudando-o até a melhorar sua leitura, pois, a partir do momento em que a “criança verifica que há várias maneiras de se dizer uma frase e que cada maneira tem um sentido diferente, terá dado um passo à frente na compreensão de qualquer obra que leia” (BENEDETTI, 1969, p. 19).

#### **2.4. O livro de imagens e suas possibilidades no cenário da biblioteca escolar**

A maioria dos livros infantis seduz pela capa e pelas belas ilustrações, mas outro material que seduz bastante o leitor é o livro de imagem. Há alguns só de imagens no acervo do PNBE, como *Zoom*, *Ida e Volta*, *Noite de Cão*, entre outros. Conhecendo este material, o bibliotecário pode fazer uma pequena exposição só com os livros de imagens, colocando cartazes com informações sobre os ilustradores etc.

O livro de imagens conta uma história apenas com imagens, ou seja, a imagem conta um enredo sem precisar usar a palavra. Livros em que há o predomínio da ilustração sobre as palavras também podem ser considerados livros de imagens (CAMARGO, 1995, p. 20). Este tipo de livro pode ser utilizado para o letramento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente porque pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e para a apreciação da linguagem visual. Aliás, como afirma Luís Camargo em *Ilustração do livro infantil*, o livro de imagem é um importante recurso de aprendizagem em qualquer idade:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo as experiências de vida de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço. (CAMARGO, 1995, p. 79).

Na sociedade atual, mergulhada na linguagem visual, criou-se uma indústria especializada em produzir imagens para bens de consumo e estratégias de venda. Somos levados a consumir por meio da imagem. Essa sociedade oferece, cada vez mais, uma variedade de formas e cores. A partir disso, pode-se pensar a necessidade de educar o olhar do leitor para se posicionar criticamente não só diante do texto escrito, como também diante das imagens. Esse exercício deve ter início o mais cedo possível. Disso decorre a importância de exercitar a criança na leitura de imagens.

Numa concepção ampla de leitura como letramento, e não apenas como decodificação mecânica de palavras, considera-se que não existe uma idade mínima para começar a ler. Crianças não alfabetizadas podem ainda nem entender toda a história, mas passam a perceber alguns de seus elementos; por exemplo, que existe um começo, um meio e um fim em todas as narrativas. Também é interessante que bebês e crianças aprendam a manusear o livro, a virar páginas, a observar as formas das figuras, seus tamanhos e cores.

A leitura desde cedo também ajuda no desenvolvimento da noção de tempo, além de auxiliar na familiarização da criança com o objeto livro. Nesse tipo de leitura, em especial, é indispensável a participação de mediadores, como os pais ou o professor. É importante, no entanto, que o adulto tome muito cuidado para não impor sua leitura no trabalho com os livros de imagens, pois “mesmo os adultos podem ter impressões divergentes” (CAMARGO, 1995, p. 84). Dessa forma, a contribuição do mediador deve ser no sentido de ajudar o aprendiz em seus desafios e nas etapas a serem vencidas, e não digerir ou inculcar qualquer tipo de conhecimento. “Educar é provocar aprendizagens, não ensinar a responder perguntinhas bobinhas. Ou não?” (CAMARGO, 1995, p. 84). Outra escritora, Lúcia Pimentel Góes (1996, p.60), também

propõe o trabalho com o livro de imagens considerando importante que ele seja “um estímulo para a imaginação e a atividade da criança, podendo levá-la inclusive a sentir vontade de pintar, inventar estórias ou brincar”.

Atualmente há um farto e variado material para se oferecer ao público infanto-juvenil, capaz de agradar a interesses diversificados. Convém ressaltar a alta qualidade dos livros de imagens selecionados para alguns acervos do PNBE, embora a quantidade seja pequena se compararmos aos outros gêneros que compõem esses acervos.

Os livros de imagens possibilitam uma infinidade de usos em sala de aula para todas as faixas etárias. Quando não houver muitos exemplares desses livros na biblioteca escolar, uma saída é trabalhar em duplas, trios ou quartetos.

No trabalho com livros de imagens, o professor pode começar contando uma história oralmente, com a participação de toda a turma, mostrando as imagens e fazendo perguntas. Os alunos inventam nomes para as personagens, palpitam na narrativa, levantam hipóteses, fazem inferências e antecipações.

Outra sugestão é promover momentos em que a criança escolha um livro de imagens e o leia silenciosamente. Depois leia outros livros e mais outros. E os livros vão circulando livremente entre a turma. Quando a criança encontrar uma história que lhe interesse, o professor pode pedir-lhe que escolha uma personagem da história, faça de conta que é ela e escreva a história do seu ponto de vista. É desejável que os alunos compartilhem suas histórias e impressões.

Os alunos também podem contar ou escrever uma história a partir de uma cena escolhida. Também é possível dramatizar cenas da história com movimentos do corpo e produção de sons. No final, as crianças podem contar ou apresentar a história que pensaram para essas cenas.

E que tal os alunos criarem suas próprias narrativas de imagens, apresentá-las para a turma e depois encaderná-las em formato de livro? Os livros de imagens produzidos pelos alunos podem fazer parte do acervo da biblioteca da escola. Esta é uma proposta instigante para as crianças se sentirem autoras de livros, criando, assim maior proximidade com o acervo da biblioteca, do qual passam a fazer parte.

### 3. Mediadores, acervo e leitores

Buscamos, com este texto, explorar algumas possibilidades de trabalho com o acervo da biblioteca escolar, lembrando a importância de seu espaço físico, que deve ser acolhedor para estimular o leitor a fazer suas descobertas, ora com mediação de um adulto (professor ou bibliotecário), ora sozinho. Os depoimentos servem para que reflitamos sobre nossas próprias experiências com as bibliotecas escolares e as sugestões de trabalho com o acervo mostram alguns dos principais gêneros literários distribuídos pelo PNBE, além de apontar caminhos para a mediação do adulto, que na maioria das vezes é o professor. A eles podem também se juntar os materiais produzidos pelos próprios alunos sobre estes livros ou a partir deles. Estes materiais podem ser expostos na biblioteca, chamando a atenção de outros leitores em potencial. O importante é que ocorra a familiarização do leitor e do mediador com o acervo. Como divulgava Monteiro Lobato em *Reinações de Narizinho* (1931), é preciso que se abram os livros, para que as personagens – e também os poemas – “fujam” de dentro deles e façam parte do cotidiano escolar, por meio do ludismo, que é um objetivo da arte em geral e da literatura em particular.

### Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALBERNAZ, M. B. Sete desafios da biblioteca escolar. In: **Programa nacional de incentivo à leitura**: casa da leitura. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 2009. p. 35-48.
- AUGUSTO, A. Pode ler, eu já li e gostei. **Revista Escola**, n. 200, mar. 2007. Disponível em: <<http://homolog.novaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/pode-ler-eu-ja-li-gostei-422926.shtml>>. Acesso em: 21 jun. 2009.
- AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BENEDETTI, L. **Aspectos do teatro infantil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Serviço Nacional do Teatro, 1969.
- BORDINI, M. G. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1996.

CADEMARTORI, L. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, R.; CADEMARTORI, L. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. São Paulo: Lê, 1995.

GÓES, L. P. **Olhar de descoberta**. Ilustração de Eva Furnari. São Paulo: Mercury, 1996.

LADEIRA, I.; CALDAS, S. **Fantoches & Cia**. São Paulo: Scipione, 1998.

LAJOLO, M. Poesia: uma frágil vítima da escola. In: \_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 41-51.

REVERBEL, O. **Teatro na sala de aula**. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

ROCHA, R. **Atrás da porta**. São Paulo: Salamandra, 2000.

PLENARINHO. Disponível em: <[http://www.plenarinho.gov.br/sala\\_leitura/a-turma-do-plenarinho-recomenda](http://www.plenarinho.gov.br/sala_leitura/a-turma-do-plenarinho-recomenda)>. Acesso em: 04 ago. 2009.

SILVA, M. B. C. **Contar histórias, uma arte sem idade**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1998.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem

*Bernadete Campello\**

Para se falar da biblioteca escolar como espaço de aprendizagem é necessário, inicialmente, falar dela como espaço físico e entender de que maneira os professores a veem. A experiência que cada professor tem de uma biblioteca escolar é muito variada. Poucos conhecem uma boa biblioteca, que reúne livros e outros materiais de qualidade (incluindo acesso à internet), adequados ao ensino e organizados para facilitar a consulta e o uso, com local para atividades de leitura coletiva e individual, para ações culturais e recreativas. A biblioteca é um setor da escola cuidado por um profissional que, além de administrá-lo e de organizar e conservar atualizada sua coleção, desempenha papel de mediador, orientando os estudantes na escolha dos materiais, dando apoio ao trabalho dos professores e mantendo ambiências de leitura, enfim, criando um espaço acolhedor para que os usuários explorem com segurança o conhecimento disponibilizado nas fontes de informação<sup>1</sup>.

Para outros professores, essa visão pode ser utópica; muitos convivem com uma biblioteca improvisada, com livros recebidos por doação, desatualizados, amontoados, sem qualquer organização. São “quartos de despejo”, onde se armazenam materiais sem serventia

---

\* Doutora em ciência da Informação. Professora da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>1</sup> Fontes de informação são aqui entendidas como quaisquer materiais que contenham informação. Podem ser livros, mapas, audiovisuais, *sites* da internet, jornais, revistas etc., como, também, instrumentos usados para localizar informações, tais como catálogos de bibliotecas, índices de enciclopédias etc.

e livros didáticos que não foram entregues aos estudantes. Em muitos casos, fica nas mãos de professores readaptados, deslocados da função de regentes de turma por problemas de saúde. E assim, na maior parte do tempo, a biblioteca permanece fechada.

Entre essas duas visões extremas estão bibliotecas que, embora disponham de espaço físico e de coleção relativamente adequados, não contam com funcionários para mantê-las “em dia” e que apóiem, permanentemente, o trabalho do professor. As opções de uso limitam-se à consulta ao acervo e ao empréstimo de livros. Essa biblioteca é extremamente limitada para os professores: os materiais não são atualizados e ela nem sempre está aberta nos horários necessários. Assim, os esforços dos professores que planejam desenvolver ali alguma atividade podem ser frustrantes.

Estando a maioria das bibliotecas escolares brasileiras dentro das duas últimas categorias, não é de se estranhar que a concepção que os professores têm deste setor da escola geralmente enfatize as características de sua estrutura física e remeta a enfoques unicamente “didáticos, simplistas e alienadores”, nas palavras das pesquisadoras que realizaram a avaliação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>2</sup> (PAIVA; BERENBLUM, 2006, p. 185). Em 2001, outra pesquisa, intitulada *Biblioteca escolar e professor: duas faces da mesma moeda*, concluiu que professores que dispunham de biblioteca na escola, embora a considerassem importante, não a haviam integrado às suas práticas pedagógicas. A autora desta pesquisa considerou que não é qualquer biblioteca que será integrada pelo professor às suas práticas pedagógicas. Bibliotecas abertas, com bom acervo, pessoal qualificado, infraestrutura adequada e à disposição dos professores, constituiriam o primeiro passo para essa integração. Para que a apropriação da biblioteca pelos professores realmente ocorra, também é necessário, segundo a autora, romper com “uma prática pautada exclusivamente no texto contido no livro didático e nos recursos da aula expositiva – simplesmente auxiliada por um quadro-negro e um giz branco” (SILVA, 2001, p. 130). Isso significa que, para integrar a biblioteca às suas práticas, os professores necessitam desenvolver e experimentar novas estratégias educativas, colocando os recursos informacionais a serviço do processo de aprendizagem.

<sup>2</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 pelo Ministério da Educação, tem como objetivo ampliar e implantar bibliotecas escolares por meio da dotação de acervos. É executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC.

A verdade é que, para funcionar como um espaço que ofereça oportunidades de aprendizagem inovadora, a biblioteca precisa de ser “construída” por aqueles que querem utilizá-la. É preciso haver investimentos por parte da direção da escola, não apenas na coleção, mas, sobretudo, na equipe responsável, que deve ser preparada para trabalhar junto com o corpo docente, apoiando o professor e orientando os estudantes com base nas competências específicas que caracterizam o bibliotecário, o profissional da informação. Por parte dos professores, deve haver esforço para abrir mão de estratégias didáticas ultrapassadas; só assim eles poderão começar a eliminar a percepção – observada pelas avaliadoras do PNBE – de “pertencimento precário” que têm da biblioteca e poderão incorporá-la, de fato, em suas práticas didáticas, mediando as atividades que ali se desenvolvem, assimilando o bibliotecário ao processo e explorando, ao lado dos estudantes, os recursos que a biblioteca oferece.

## **1. As variadas dimensões da biblioteca escolar**

Além de ser claramente um espaço físico, a biblioteca tem dimensões mais sutis, isto é, ela adquire diversos sentidos, dependendo de como os usuários a percebem e a utilizam.

### ***1.1. A biblioteca como estoque de livros e de informações***

A biblioteca escolar é bastante conhecida como estoque de livros e de informações. Ela é vista pela maioria das pessoas como um setor onde são reunidos os livros da instituição. Dispostos nas estantes, os livros são disponibilizados aos usuários que os pegam emprestados para levar para casa – quando a biblioteca dispõe de serviço de empréstimo domiciliar. Em algumas escolas, os alunos escolhem os livros para ler quando são levados em grupo à biblioteca pelos professores, em horários pré-estabelecidos. A dimensão da biblioteca como estoque de informações pode ser observada, também, quando os estudantes vão até ela a fim de buscar informações para tarefas ou pesquisas solicitadas pelos professores.

Na maioria dessas situações, embora a biblioteca seja utilizada, ela permanece um simples estoque de livros, pois o uso não é adequadamente mediado e as atividades ali realizadas pelos estudantes não são compartilhadas com os mediadores.

### **1.2. A biblioteca como refúgio e entretenimento**

Outra dimensão da biblioteca escolar é a de refúgio e lazer. Sabe-se que os estudantes que querem escapar da sala de aula usam a biblioteca como refúgio. Em algumas escolas, é possível que a necessidade de ir à biblioteca pegar um livro para um trabalho ou projeto que esteja sendo desenvolvido legitime a escapada dos estudantes da sala de aula e propicie o desejado espaço de liberdade para escolher o que ler, sem imposições. Algumas vezes, essa escapada possibilita também que a biblioteca seja usada para jogos e bate-papo, constituindo, dessa forma, um local de entretenimento e socialização, o que costuma acontecer também durante o recreio e nos intervalos de aula.

A noção da biblioteca como refúgio inclui ainda a ideia de local para leitura silenciosa e concentrada. Alguns alunos aproveitam a ida à biblioteca para ler livros de sua escolha e estudar para provas, exames, ou para preparar tarefas escolares, pelo fato de que ali encontram ambiente silencioso e confortável, com almofadas, *pufs* e poltronas, por exemplo. Nessa dimensão, não há influência de mediadores e a biblioteca se assemelha à quadra de esportes ou à cantina da escola.

### **1.3. A biblioteca como espaço de manifestações culturais**

Recentemente, a pesquisa *Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico* (CAMPOLLO, 2009) mostrou que a necessidade de atrair os alunos para a biblioteca e para a leitura leva os bibliotecários a se esforçarem para tornar a biblioteca atrativa e dinâmica. Preocupados em conquistar os usuários, os bibliotecários procuram criar uma biblioteca acolhedora e oferecer atividades culturais e de entretenimento. Assim, bane-se a imagem séria e sisuda da biblioteca, que compete com outros meios de comunicação pela atenção dos alunos e ela se torna alegre e descontraída, e todos têm prazer em frequentá-la.

É bom lembrar que o excesso dessas atividades e sua desvinculação de programas de leitura podem constituir o que Ezequiel Silva chamou de “simples ‘oba-oba’ de eventos bombásticos e esporádicos”, que não levam obrigatoriamente à democratização da biblioteca e à conquista de novos leitores. Trazer usuários para a biblioteca e transformá-los em leitores exige muito mais do que isso, na opinião do autor (SILVA, 1986, p. 75).

O uso da biblioteca nas dimensões acima expostas, sem mediação adequada, pode proporcionar diversas aprendizagens, mas são aprendizagens esporádicas e pontuais e não é possível para a escola avaliá-las, a não ser de maneira bastante subjetiva. Quando as atividades da biblioteca são mediadas, isto é, quando há pessoas preparadas para aconselhar os estudantes na escolha de livros para suas pesquisas, para conversar com eles sobre livros lidos, para mostrar que a leitura pode ter a dimensão da experiência quando “provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os afetos e suas dificuldades, os medos, sabores e dissabores; que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça (ou o combate à injustiça)”, nas palavras de Sônia Kramer (2000, p. 29), a biblioteca adquire outra dimensão: a de espaço de aprendizagem.

As três dimensões da biblioteca (estoque de livros e informações, refúgio/lazer e espaço para manifestações culturais) representam características importantes e necessárias da biblioteca escolar. Entretanto, o predomínio exagerado de uma dessas dimensões traz dificuldades para se fazer da biblioteca um espaço efetivo de aprendizagem.

## **2. A biblioteca como espaço de aprendizagem**

A ideia da biblioteca como espaço de aprendizagem – que exploramos neste texto – está ligada à noção de que os alunos podem não só aprender *na biblioteca*, como visto acima, mas *com ela*.

Ao reunir livros e outros recursos informacionais, a biblioteca reproduz, de certa maneira, o ambiente informacional da sociedade contemporânea, que alguns denominam sociedade da informação, caracterizada por abundância e variedade de materiais informativos. Ali, os estudantes podem se familiarizar com o aparato informacional atualmente disponível, preparando-se para usar, quando necessário, aparatos semelhantes, por exemplo, outros tipos de bibliotecas (públicas, universitárias, especializadas), arquivos, museus etc. Os recursos informacionais da biblioteca escolar devem refletir a variedade de textos que circulam socialmente e contemplar a gama de narrativas que permitirão aos professores trabalhar situações de leitura compartilhada, conforme proposto por Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Colland de Sousa Rosa, em texto desta coletânea. As

referidas autoras ressaltam a necessidade de se garantir a *qualidade* e a *diversidade* de gêneros literários a serem lidos para as crianças. Essas características – qualidade e diversidade – dos textos devem estar refletidas na coleção da biblioteca escolar. Quando têm oportunidade de explorar uma boa coleção, os estudantes capacitam-se para aprender contínua e autonomamente ao longo de suas vidas. Essa capacitação ocorre, sobretudo, pela mediação planejada do ensino de habilidades informacionais.

### **2.1. Habilidades informacionais**

Habilidades informacionais são capacidades que permitem às pessoas utilizar informações com competência, possibilitando que aprendam com autonomia. Na sociedade contemporânea, que oferece uma abundância de informações – na maioria das vezes indiscriminadamente – é preciso preparar os estudantes para lidar com elas, ensinando-lhes como localizá-las, selecioná-las, utilizá-las e compartilhá-las. A leitura – entendida como a capacidade de compreender e interpretar textos dos diversos gêneros (orais e escritos), de relacioná-los com seus contextos de produção, de conferir-lhes significado e de utilizá-los para interagir com a realidade sociocultural, comunicar-se com os outros e apreciar as manifestações artísticas – é a base para o desenvolvimento de habilidades informacionais. Estas se inserem, portanto, nas práticas de letramento e devem ser experimentadas pelas crianças desde o início de sua vida escolar, quando elas se engajam em atividades de leitura e de pesquisa. É necessário levar os estudantes – respeitando seu estágio de desenvolvimento cognitivo – a se familiarizar e a aprender a lidar, de forma gradual e metódica, com o aparato informacional do mundo letrado.

Parece haver uma tendência a se considerar que essas habilidades são aprendidas de maneira espontânea e, geralmente, elas são ignoradas pela escola. Entretanto, consideramos que habilidades informacionais devem ser ensinadas ao longo da escolarização, desde a fase de educação infantil. É importante ressaltar que dentre as habilidades informacionais estão aquelas relativas à compreensão, interpretação e apreciação do texto literário, pois, como lembra Rildo Cosson, em texto desta coletânea, precisamos abandonar a crença ingênua de que a leitura literária dispensa aprendizagem.

A biblioteca escolar é, sem dúvida, um lugar que pode oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento de habilidades

informativos, embora isso possa ocorrer também em outros espaços escolares e fora da escola. O quadro a seguir apresenta exemplos dessas habilidades<sup>3</sup>.

Entender a organização da biblioteca.  
Saber que na biblioteca existem vários tipos de materiais.  
Escolher livros que lhe interessem.  
Conhecer elementos perigráficos do livro (capa, orelha, folha de rosto, sumário etc.).  
Saber a diferença entre ficção e não ficção.  
Localizar os diferentes materiais na biblioteca.  
Saber a ordem alfabética.  
Entender a biblioteca como espaço coletivo.  
Conhecer e apreciar gêneros literários.  
Entender o sistema de classificação da biblioteca.  
Ouvir atentamente uma história ou apresentação oral.  
Pesquisar fontes eletrônicas de informação.  
Saber o que é a bibliografia de um livro e sua finalidade.  
Participar de discussões, seguindo regras.  
Conhecer os diferentes livros de referência.  
Distinguir as diferentes categorias de *sites* na internet.  
Reconhecer *sites* confiáveis na internet.  
Interpretar um texto.  
Recordar, resumir, parafrasear e complementar o que ouviu e lê.  
Usar os instrumentos de busca de informação da biblioteca (catálogos, índices etc.).  
Familiarizar-se com diferentes autores.  
Usar diferentes tipos de dicionários.

Essas habilidades podem, *grosso modo*, ser categorizadas em *localização* e *interpretação*. As habilidades de localização ajudam os alunos a entender como a biblioteca e os materiais são organizados, possibilitando que eles localizem informações específicas. São habilidades que permitirão um entendimento do universo informacional

---

<sup>3</sup> Esses exemplos foram retirados do livro *Como usar a biblioteca na escola*, que constitui uma metodologia para ensino de habilidades informativas, de forma planejada e gradual, desde a educação infantil até o fim do ensino fundamental.

e a preparação para utilizar outras instituições de informação. Essas habilidades estão geralmente na esfera de competência do bibliotecário. As habilidades de interpretação dizem respeito a conteúdos e estão relacionadas com o entendimento e o uso da informação localizada (KUHNLTHAU, 2002). Mais do que categorizar minuciosamente essas habilidades, é necessário entender que elas não podem ser ensinadas isoladamente. Aprender a localizar, selecionar, interpretar e usar informações exige o trabalho conjunto do professor e do bibliotecário, que colaboram para planejar estratégias de aprendizagem que levem os estudantes a explorar e a compreender informações, familiarizando-os com o universo informacional e produzindo conhecimento.

## **2.2. Aprendendo habilidades informacionais durante o processo de pesquisa escolar**

A realização de projetos de pesquisa escolar constitui oportunidade rica para aprendizagem de habilidades informacionais de maneira natural, pois constitui um momento em que os alunos usam mais intensamente a biblioteca e as fontes de informação. Esta é uma ocasião especialmente adequada para fazê-los vivenciar situações reais de busca, escolha, uso e compartilhamento de informações. Assim, eles podem desenvolver capacidades que serão utilizadas permanentemente, não só durante seu período de escolarização, mas em situações similares ao longo da vida.

Na realização da pesquisa escolar como estratégia de aprendizagem significativa – e não apenas como recurso para cobrir unidades ou tópicos que não puderam, por falta de tempo, ser estudados em sala de aula – é necessário (1) enfatizar o processo e (2) garantir a orientação. Dar um tema, fornecer um roteiro e esperar que os alunos apareçam no dia seguinte com um texto pronto é encorajar a cópia indiscriminada de trechos de livros didáticos e de verbetes de enciclopédia ou, em tempo de internet, “copiar e colar” dois ou três dos primeiros *sites* encontrados por meio de um mecanismo de busca, como o *Google*, por exemplo.

### **A ênfase no processo**

As teorias construtivistas mostram que as pessoas aprendem de forma significativa ao formular e reformular suas próprias ideias e quando entram em contato com novas ideias e as confrontam com

seus conhecimentos anteriores. A este processo Pedro Demo chama de questionamento reconstrutivo, pois, segundo ele, a construção do conhecimento se dá pela reformulação de teorias e de conhecimentos existentes.

Ao vivenciar o processo de buscar informações na biblioteca e em outras fontes de informação para realizar um trabalho de pesquisa, os alunos terão oportunidade de explorar diferentes noções e de encontrar significados. Ao ler, interpretar e refletir sobre essas ideias, eles aprendem a conectar ideias de vários autores e fontes e a chegar às suas próprias conclusões. Quando se permite aos alunos passar por esse processo, respeitando seu ritmo de aprendizagem, eles não só aprendem o conteúdo estudado, mas também desenvolvem habilidades com relação ao processo de pesquisa. Essas habilidades serão refinadas cada vez que os estudantes repetirem o processo. Assim, eles poderão transferi-las para outras situações de aprendizagem e aprimorá-las continuamente. Esse movimento baseia-se na noção de currículo espiral, que enfatiza a importância de se introduzirem, desde cedo, ideias e estilos de aprendizagem que serão utilizados na vida adulta; assim, os alunos, ao longo de sua escolarização, são estimulados a desenvolver paulatinamente capacidades de pensamento abstrato e aprendizagem independente. Então, se apoiamos o conceito de currículo espiral, devemos dar aos estudantes muitas oportunidades de experimentar o processo de pesquisa escolar orientado. A variedade de habilidades que o aluno pode assimilar nessas ocasiões é vista no quadro a seguir.

Durante o processo de pesquisa escolar o estudante pode aprender a:

- escolher assuntos de interesse para pesquisar;
- delimitar o assunto;
- planejar as ações;
- dividir responsabilidades (se o trabalho for em grupo);
- dialogar, explicar o que deseja, o que está aprendendo;
- entender a organização da biblioteca;
- identificar termos para buscar informações;
- buscar informações (usando diferentes instrumentos de busca);

usar diferentes fontes de informação (enciclopédias, internet, dicionários, almanaques etc.);  
 selecionar informações adequadas;  
 perceber incorreções e inconsistências nas informações encontradas;  
 ler, interpretar, combinar ideias de diferentes autores e fontes;  
 identificar ideias principais;  
 parafrasear, resumir, sintetizar informações;  
 redigir com suas próprias palavras;  
 tirar conclusões;  
 fazer e organizar anotações;  
 estruturar o trabalho em ordem lógica;  
 entender a estrutura hierárquica dos assuntos;  
 elaborar o sumário;  
 fazer citações e elaborar referências bibliográficas;  
 entender o que é plagiar ideias;  
 normalizar o trabalho escrito;  
 preparar a apresentação oral.

## A orientação

A orientação é fundamental, se quisermos que a pesquisa escolar seja uma estratégia para aprendizagem significativa. Orientar a pesquisa escolar significa interferir em pontos estratégicos do processo.

A etapa inicial da pesquisa – que envolve a apresentação do tema e o objetivo do trabalho – exige muita intervenção dos professores, porém eles quase sempre a subestimam, porque não a percebem como o momento de levantar o interesse e a curiosidade dos alunos. Temas – ou, de preferência, questões/problemas – que possam ser escolhidos pelos alunos têm o potencial de aumentar a motivação para realizar o trabalho. Os alunos estarão mais preparados para começar a explorar informações se estiverem interessados no assunto que irão pesquisar, se tiverem clareza sobre o que devem fazer, se estiverem dispostos a enfrentar algo desconhecido e souberem que terão apoio e orientação ao longo do processo. Esse é um momento

de muita conversa com o professor e com os colegas, com a finalidade de esclarecer dúvidas e buscar ideias para o trabalho.

A etapa de exploração de informações dá-se quando os alunos tomam conhecimento, em uma perspectiva ampla, do que planejam pesquisar. Aqui, a equipe da biblioteca deveria trabalhar com o professor para ensinar os alunos a usar as fontes de informação. Ao explorar informações, os estudantes precisam saber utilizar as fontes adequadas e também entender que nem sempre encontrarão exatamente o que desejam. É necessário ajudá-los a definir termos de busca pertinentes, a elaborar estratégias de busca para cada fonte a ser utilizada e a lidar com a frustração de nem sempre encontrar exatamente o que precisam.

Na etapa seguinte, os alunos definem com mais precisão o que irão pesquisar. Aqui, a orientação pode ser compartilhada: professor (que domina o conteúdo) e bibliotecário (que domina as fontes de informação) trabalham juntos para dar aos alunos condições de escolher os tópicos de que irão tratar e de estruturar a pesquisa, ordenando os tópicos em ordem lógica.

A seguir, os alunos começam a coletar informações pertinentes sobre os tópicos que escolheram. É o momento de ler mais intensamente, interpretar, refletir sobre as ideias e os fatos que encontraram. É também o momento de fazer anotações. As intervenções são tanto da esfera do professor – que orienta nos aspectos de leitura e interpretação – como do bibliotecário, que pode ensinar como fazer citações de autores e textos utilizados, como elaborar referências bibliográficas e como estruturar as partes do trabalho escrito, que geralmente é a forma solicitada pelos professores para apresentação dos resultados.

O processo de pesquisa não deve terminar com a apresentação e o compartilhamento dos conhecimentos. O passo seguinte é a avaliação. A avaliação do trabalho, do produto final, mostra aos alunos como foi seu desempenho em relação ao conteúdo. Mas o mais importante, na perspectiva da aprendizagem que aqui propomos, é a avaliação do processo. Para os alunos, é o momento de refletir sobre sua aprendizagem, sobre os passos dados, sobre as dificuldades encontradas. Para os professores e para o bibliotecário, a avaliação indicará onde e como a orientação precisa ser aperfeiçoada.

Assim, a aprendizagem que aqui propomos, que enfatiza o domínio de habilidades informacionais, coloca a biblioteca no centro do

processo educativo. Rompe com “uma prática pautada exclusivamente no texto contido no livro didático e nos recursos da aula expositiva – simplesmente auxiliada por um quadro negro e um giz branco” (SILVA, 2001, p. 130). Dá aos alunos oportunidade de aprender a pensar, de se preparar para aprender com autonomia, o que significa não só aprender com independência mas, principalmente, gostar de aprender, apreciar a aventura de reconstruir seu conhecimento.

Quanto aos professores, ao se esforçarem para romper com práticas pedagógicas tradicionais (o que não é feito de uma hora para outra) e passarem a usar a biblioteca como espaço de aprendizagem, estarão dando o primeiro passo para “construir” a verdadeira biblioteca escolar. Ao integrarem a biblioteca à sua prática e entenderem, na prática, o que é a biblioteca como espaço de aprendizagem, eles terão condições de “considerar a potência geradora de conhecimentos que é a biblioteca, fonte de desenvolvimento da autonomia de pensamento e de criatividade e, principalmente, fazer dela um instrumento indispensável na formação da identidade dos atores da escola e da comunidade”, conforme proposto no documento de avaliação do PNBE (PAIVA; BERENBLUM, 2006, p. 185).

Nessa perspectiva, entende-se por que a biblioteca pública não pode substituir a biblioteca escolar. Sendo a mediação e a orientação o ponto-chave para o desenvolvimento de habilidades informacionais, é fundamental que os mediadores conheçam de perto os alunos. A mediação que ocorre em uma biblioteca pública que atende estudantes geralmente ocorre sem que se leve em consideração o estágio cognitivo do aluno e suas características como aprendiz. O estudo *Processo educativo na mediação da informação em biblioteca pública*<sup>4</sup> mostrou que o atendimento era feito de forma rápida, para que o funcionário da biblioteca pudesse atender ao próximo usuário que aguardava sua vez. A pesquisadora observou que o aluno recebia o que lhe era dado e copiava mecanicamente. Segundo ela, pesquisar significava copiar, o mais rapidamente possível, um trecho curto, de um livro didático – entregue ao aluno exatamente nas páginas indicadas – para “ficar livre” da obrigação. A pesquisa concluiu que, nessa situação, o aluno é apenas um consumidor passivo da cultura (MARTUCCI, 1997, p. 186).

---

<sup>4</sup> Esta pesquisa investigou o processo de busca e uso de informações por alunos dos ensinos fundamental e médio que iam à biblioteca para cumprir tarefas de pesquisa solicitadas por seus professores.

### **3. As funções do bibliotecário**

Tendo em vista que a aprendizagem de habilidades informacionais demanda a existência de uma boa biblioteca na escola e que a aprendizagem proposta exige orientação de mediadores que entendam o aparato informacional do universo letrado, ao se construir essa biblioteca a ênfase deverá recair sobre a equipe que a administrará.

O bibliotecário, com graduação em biblioteconomia, é o profissional em condições de exercer adequadamente as inúmeras funções exigidas para uma biblioteca que se quer como espaço de aprendizagem. Como um organismo que cresce e se modifica constantemente, a biblioteca exige ação permanente, sob o risco de se transformar em um simples depósito de livros. O bibliotecário preparado para gerenciar uma biblioteca escolar exercerá suas funções em estreita colaboração com a equipe pedagógica e com os professores.

#### **3.1. O bibliotecário na seleção de materiais da biblioteca**

Uma dessas funções é a de coordenar e gerenciar o processo de seleção e aquisição de um acervo adequado aos interesses e às necessidades do currículo e dos projetos da escola. Nesse processo, o bibliotecário deverá, inicialmente, reunir informações detalhadas sobre o que está sendo oferecido pelo mercado livreiro, mais as sugestões dos leitores, e organizar uma lista com informações suficientes para permitir uma seleção criteriosa. Mas o bibliotecário não trabalha sozinho. O ideal é que haja na escola uma comissão de seleção, formada por representantes das diversas categorias de membros da comunidade escolar, que analise as sugestões de compra e legitime o processo de seleção, já que, quase sempre, nem tudo que é sugerido pode ser comprado. Outra responsabilidade da comissão de seleção poderia ser a de colaborar com o bibliotecário na escolha de *sites* a serem usados pelos estudantes em suas pesquisas, pois as informações da internet devem ser selecionadas com base nos mesmos critérios usados para a coleção.

#### **3.2. O bibliotecário na organização dos materiais da biblioteca**

Não adianta a biblioteca possuir uma excelente coleção se ela não estiver organizada para fácil acesso. O bibliotecário graduado

em biblioteconomia está preparado para organizar a coleção de maneira tal que os usuários possam localizar com facilidade os materiais de que necessitam. Além disso, é importante saber que as técnicas utilizadas por bibliotecários na organização da coleção são geralmente padronizadas, colocando a biblioteca em condições de se integrar eventualmente em redes de informação. Essa padronização também é necessária para permitir que os estudantes se familiarizem com uma organização que é comum à maioria das bibliotecas. Assim, durante sua escolarização, eles estarão se preparando para usar outras bibliotecas – públicas, universitárias, especializadas.

### **3.3. O bibliotecário como parceiro na aprendizagem**

O bibliotecário também tem função educativa e nesse sentido pode contribuir para transformar a biblioteca em um espaço de aprendizagem. Embora, no desempenho das funções anteriores, ele trabalhe em colaboração com toda a comunidade escolar, é aqui que ele interage mais de perto com os professores. Nesse sentido, ele mobiliza seus conhecimentos específicos sobre o aparato informacional para colaborar no ensino de habilidades informacionais que são, idealmente, integradas aos programas e projetos da escola e às estratégias didáticas dos professores.

## **4. A construção coletiva da biblioteca escolar**

Qualquer discussão sobre a biblioteca escolar deve começar pela perspectiva de qual tipo de aprendizagem a comunidade escolar quer que os alunos tenham. Se a perspectiva for a de um ensino passivo, com o uso de estratégias didáticas baseadas em aulas expositivas, utilizando apenas o livro didático e considerando o professor o único informante da classe, a biblioteca constitui um recurso com pouco sentido na escola.

A biblioteca torna-se um recurso didático importante quando se busca a aprendizagem significativa, possibilitada pela reconstrução dos conhecimentos, ou seja, quando se usam estratégias em que a pesquisa é o meio para a produção de conhecimentos. Nesse caso – quando há empenho em ensinar o aluno a pensar –, mesmo que a escola não conte com uma biblioteca “modelo”, o professor pode desenvolver, em sala de aula ou em outro ambiente

da escola, atividades que levem os estudantes a desenvolverem habilidades informacionais.

A construção da biblioteca como um espaço de aprendizagem começa por dois movimentos paralelos. Por um lado, pelo empenho dos professores em abrir mão de estratégias didáticas ultrapassadas e criar situações de aprendizagem que levem os alunos a pensar. Para isso, é necessário o trabalho colaborativo, pois essa criação depende de diálogo, que possibilita que as experiências de cada professor sejam mobilizadas para gerar ideias. Quando pelo menos dois professores compartilham a experiência desse processo, a prática pedagógica fica mais leve e estimulante.

Por outro lado, a construção da biblioteca como um espaço de aprendizagem exige um movimento por parte da direção da escola, que deverá garantir os recursos necessários para seu funcionamento adequado. Isso significa, além de recursos materiais, pessoas que também entendam a biblioteca como um espaço de aprendizagem e não como um setor burocrático da escola. Dessa forma, os dirigentes estarão possibilitando aos professores usá-la para promover constantemente novas experiências pedagógicas. No fim, a comunidade escolar constrói coletivamente a biblioteca, que é um espaço de aprendizagem.

## Referências

CAMPELLO, Bernadete et al. **Biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 64 p.

\_\_\_\_\_. A coleção da biblioteca escolar na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 71-88, 2001.

CAMPELLO, Bernadete. Colaboração do bibliotecário com a equipe pedagógica. In: \_\_\_\_\_. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. c. 5, p. 53-62.

\_\_\_\_\_. O Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da UFMG e as ideias que fundamentaram sua criação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 22., 2007, Brasília. **Anais...** Brasília: FEBAB/ABDE, 2007. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **Letramento informacional no Brasil**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. 2009. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisa orientada. In: \_\_\_\_\_. **Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. c. 4, p. 43-52.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

FIALHO, J. F.; MOURA, M. A. A formação do pesquisador juvenil. In: **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 194-207, 2005.

GASQUE, K. C. G. D.; TESCAROLO, R. Letramento informacional e os desafios da educação básica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 22., 2007, Brasília. **Anais...** Brasília: FEBAB/ABDF, 2007. 1 CD-ROM.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **No fim do século: a diversidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 9-36.

KUHLTHAU, Carol. C. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MAGALHÃES, M. H. A. **Uma leitura... da leitura na escola de primeiro grau**. 1992. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

MARTUCCI, E. M. Processo educativo na mediação da informação em biblioteca pública: um estudo fenomenológico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 167-187, 1997.

NEVES, I. C. Bittencourt. **Pesquisa escolar nas séries iniciais do ensino fundamental: bases para um desempenho interativo entre sala de aula e biblioteca escolar**. 2000. 177 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, v. 20, n. 1, p. 173-188, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro. T. A dimensão pedagógica do trabalho do bibliotecário. In: \_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papyrus, 1986. p. 67-83.

SILVA, Mônica do Amparo. **Biblioteca escolar e professor: duas faces da mesma moeda**. 2001. 149f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, Santuza Amorim. **Práticas e possibilidades de leitura na escola**. 1997. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. **Jerome Bruner**. Centro de Referência Educacional, 2007. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/contrib.html>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

# Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual

Aracy Alves Martins\*

Nilma Lino Gomes\*\*

*Diferença não é deficiência.*

Magda Soares, 1986.

Este texto pretende retomar a epígrafe para generalizá-la, no sentido de se pensar sobre a maioria das diferenças com que nos deparamos na escola pública, alvo destas reflexões.

Consideramos, com outros pesquisadores, como Van Dijk (2008), em *Racismo e discurso na América Latina*, que o racismo é uma aprendizagem que vai da família às demais relações sociais, perpassando vários discursos. No entanto, esse não é um movimento linear. Existe todo um movimento já desencadeado pelos movimentos sociais (negro, feminista, LGBT, do campo) no sentido de rever esse quadro. A partir dos anos 1980, os movimentos sociais passam a cobrar da sociedade, da escola e do MEC uma maior atenção à forma como a diversidade se expressa em nossas vidas. No caso da educação, o enfoque se dá na formação dos professores, nos livros didáticos, na literatura e os demais materiais didáticos e paradidáticos refletindo sobre o peso discursivo e formador do trato recebido pelas diferenças na escola.

---

\* Doutora em Educação. Professora de Prática de ensino de Português e de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa em cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

\*\* Doutora em Antropologia Social. Professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O contexto histórico da abertura política e a promulgação da Constituição de 1988, considerada a mais democrática de nossa história, possibilitaram várias mudanças na garantia do direito à educação. Aos poucos, os movimentos sociais têm conseguido problematizar ainda mais o direito à educação, inserindo nele o direito à diferença. Essa politização das diferenças tem produzido mudanças de rumos e concepções – com avanços e limites – das políticas educacionais. Uma delas que se começa a sentir é a preocupação com o trato desigual dado à diversidade na escola, nos materiais didáticos, paradidáticos, na literatura, que circulam na escola. Essa mudança tem atingido – ainda de maneira lenta – os programas e especialistas que analisam as obras do PNLD e PNBE.

No Brasil, além da lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela resolução 01, de 17 de março de 2004, é possível registrar várias ações de formação continuada para a diversidade de norte a sul do País. A literatura vem ocupando um lugar importante nesse cenário, em virtude de seu caráter mágico, ficcional e também discursivo, ou seja, pode-se introduzir discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo.

Sem desmerecer o impacto positivo dessas ações, é importante ponderar que elas não conseguem, ainda, atingir de maneira equilibrada as diferentes regiões do País. Há que se considerar a profunda imbricação entre as desigualdades sociais e sua articulação com a diversidade regional no Brasil. Nesse sentido, podemos indagar se esse movimento de pressão e de revisão dos materiais didáticos e paradidáticos que chegam às escolas consegue repercussões positivas nas diferentes regiões do País e entre os especialistas que analisam essas obras a pedido do próprio Ministério. Lamentavelmente, quando falamos em igualdade, desigualdade e diversidade no Brasil, devemos sempre contar com a presença do discurso do mito da democracia racial, da ideia de uma sociedade harmoniosa, inclusiva e sem conflitos em relação às diferenças, mesmo que as análises oficiais, as estatísticas e a realidade nos mostrem que falta muito para o Brasil alcançar esse patamar tão necessário e desejado.

Portanto, as mudanças em curso devem ser consideradas como produto das lutas e demandas dos movimentos sociais,

educadores e intelectuais que se mantêm atentos à luta pela superação da desigualdade étnico/racial, de gênero, de idade, entre outras, que incidem sobre as diferenças. Estes grupos acreditam que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas e de superação de estereótipos que recaem sobre certas diferenças e os sujeitos que as possuem e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. A escola, sobretudo a pública, exerce um papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

## **Diversidade e currículo**

Gomes (2007) afirma que a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como o do etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Em cada um desses fenômenos, a diferença se instala, havendo uma tendência à superioridade de uns sujeitos sobre outros. Segundo a mesma autora, falar em diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola.

A autora também discute que do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Silva e Rosemberg (2008), em pesquisa sobre literatura infantil, livros didáticos e mídia, sinalizam ser muito importante incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências, articulados com os saberes produzidos pelos movimentos

sociais e pela comunidade. Em *12 faces do preconceito*, Pinsky (2006), em parceria com outros autores, dialoga com os professores e trata da questão do preconceito na escola. Cada capítulo aborda um tema recorrente: gênero feminino (“Lugar de mulher é na cozinha?”), raça (“Serviço de negro”), homossexualidade (“Ser ou não ser não é a questão”), velhice (“Quem gosta de velho é reumatismo!”), juventude (“Entre a mamadeira e a camisinha”), intolerância linguística (“Preconceito linguístico? Tô fora!”), obesidade (“Baleia é a mãe!”), altura (“Tamanho é documento?”), antissemitismo (“A raiz da intolerância”), deficiência (“Casa de bonecas”), migração (“Cidadãos de segunda classe”), preconceito social (“Feios, sujos e malvados”). Na apresentação, o autor afirma com veemência:

tem gente que leva o preconceito na brincadeira, achando que piadinhas e gozações sobre as minorias não têm maior significado. Errado. Certo tipo de conversa de corredor falando da inferioridade dos negros e das mulheres, dos nordestinos e dos judeus, dos velhos, dos gordos, dos baixinhos e até dos jovens tem que ser levada em consideração e, muitas vezes, combatida com veemência, por ser falsa, sem base histórica ou biológica alguma. Acaba funcionando para marginalizar da prática da cidadania todos os que se enquadram em categorias definidas pelo preconceituoso como merecedoras de repúdio coletivo. Será que é assim que se forma uma nação verdadeiramente democrática? (PINSKY, 2006, p. 8).

Na coleção Vasto Mundo, Júlio Emílio Braz traz um livro para jovens, muito bem ilustrado por Salmo Dansa e com um projeto editorial primoroso. Trata-se de *Histórias maravilhosas de povos felizes* (PNBE, 2009)<sup>1</sup>, no qual são apresentadas histórias dos mais diferentes povos do continente americano, sem hierarquias, sem desigualdades estabelecidas, com a prerrogativa de serem todos “povos felizes”. A obra apresenta histórias não apenas dos povos carajás, guaranis, minuanos, esquimós, maias, mais conhecidos, mas também dos povos choctaw, onas, yukis, kiliwas, quíchuas, huaves, nahuas, aguarunas, onondagas. Com títulos instigantes, como “Adivinhações da velha

<sup>1</sup> Quando aparecer a sigla do PNBE, seguida do ano, significa que aquela obra foi selecionada pelas equipes do PNBE, naquele ano, para compor o acervo de livros a serem enviados para bibliotecas escolares de todo o Brasil.

coruja branca”, “Os jaguares do amanhecer e os jaguares do anoitecer”, “A lenda da erva-mate”, “A lenda do caverá”, “Assim nasceu o Orinoco”, as histórias trazem para o leitor o modo de pensar desses incontáveis povos. Segundo o autor,

talvez seja uma das maneiras de corrigirmos um erro histórico da cultura brasileira, ou seja, o de sempre estar mais voltada para, inicialmente, a cultura europeia e, posteriormente, para a norte-americana, do que para a dos muitos países e povos que são nossos vizinhos continentais. Nesses tempos em que se fala tanto em união e globalização, acredito que não se unem aqueles que pouco ou nada se conhecem<sup>2</sup>.

Do mesmo modo, o livro *As narrativas preferidas de um contador de histórias* (PNBE, 2009), de Ilan Brenman, com ilustrações de Fernando Vilela, apresenta aos leitores infantis e juvenis contos africanos, brasileiros, gregos, asiáticos e das Ilhas Canárias. Diz o autor que, brincar de contar histórias é como

apresentar uma noiva repleta de véus, que cobrem o corpo e deixam o rosto todo escondido. Aos poucos, vou tirando, com o público, os tecidos que encobrem o corpo dela. O que tem por debaixo dos véus, nem o contador de histórias sabe. Às vezes pode ser uma bela princesa, outras, um orangotango. O grande prazer reside nessa surpresa; o desvelar juntos os véus das mais diferentes narrativas. Com isso, a cada apresentação surge uma nova emoção, um novo pensamento, um novo medo.

É o que esperamos fazer neste texto: criar condições para a cada momento surgir um novo sentimento do mundo, um novo ponto de vista, um novo incômodo, uma nova reflexão sobre a diversidade e o tratamento dado a ela nas escolas brasileiras, considerando os sujeitos e seus contextos sócio-histórico-culturais.

---

<sup>2</sup> Os livros infantis, em sua maioria, não apresentam número de página até por possuírem pouco texto e muitas ilustrações. Assim, para uniformizar, preferimos não indicar páginas nas citações desses livros, a não ser quando relevante. Os trechos citados podem ser facilmente recuperados pelo leitor ao manusear cada obra.

## A produção literária atual para crianças e jovens

Para tratarmos da produção literária atual, serão abordados aqui alguns aspectos encontrados no universo editorial contemporâneo, com destaque para os livros selecionados pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), que é um dos acervos para crianças e jovens que compõem as bibliotecas das escolas de todo o Brasil. Todas as obras são materiais de estudo trabalhados pelo GPELL (Grupo de Pesquisa do Letramento Literário) no interior dos projetos do Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da UFMG.

Sabemos que, a partir da Constituição de 1988, muito se tem discutido sobre a diversidade e as diferenças, motivo pelo qual algumas dessas temáticas chegam não somente aos livros didáticos, mas também aos livros destinados a crianças e jovens, nem sempre considerados literatura, mas, pelo menos em tese, tendo estes como leitores-modelo. Os livros aqui mencionados foram identificados a partir do título e, em seguida, agrupados por categorias relacionadas a diversidades, diferenças ou exclusões. Assim, vamos refletir, neste estudo, sobre alguns livros para crianças e jovens dessas categorias, que tenham sido considerados, na ficha catalográfica, literatura infantil e/ou juvenil, ainda que estejam mais ou menos próximos de uma produção artística e, portanto, literária.

Foram encontradas obras que abordam diferenças e exclusões envolvendo, por exemplo, problemas físicos ou mentais/intelectuais, relações de gênero, relações étnico-raciais, tematizando negros e índios.

### Problemas físicos e intelectuais

Abordando a *primeira* das exclusões, relacionada a problemas físicos ou mentais/intelectuais, o livro *O menino*, de Antonia Costa (2005), instaura a leitura com uma pergunta aos leitores: *Você conhece o Felipe?*, abaixo de uma foto, a primeira de muitas que compõem o livro: “Ele é lindo / ele é um ator nato / ele tem três irmãos / ele joga o “sapo sapeca” / ele tem um sorriso colgate / ele gosta do ‘Jiraia’ / ele gosta da vó Nazoca / ele diz: eu consegui!” O livro apresenta os sentimentos de uma mãe no convívio cotidiano, na sociedade e na escola, com seu filho e os outros irmãos. Nas palavras dela, ele

é “um trissômico”, “tem síndrome de Down ou é mongolóide ou mongol. Nomes diferentes, rótulos inventados, para um conjunto de sintomas, de características de algumas pessoas”. A mãe não nega, mas reafirma as características do filho, demonstrando até mesmo um humor literário: “Felipe é preguiçoso, Macunaíma, precisa constantemente de ser estimulado, acordado, empurrado, exigido [...] senão ele deixa a vida passar e vai descansar”. Ela mesma ressalta suas peraltices: “Ele é levado, arteiro, louco, ator. Já entrou na máquina de secar roupa e se secou, já fugiu de casa só de botas”. Ressalta também suas preocupações, não individuais, mas coletivas, nas relações sociais ou escolares, denunciando as limitações da escola: “Às vezes é difícil perceber que muitas pessoas nunca vão entender o Felipe ou as outras crianças diferentes como ele [...] As escolas têm dificuldades em aceitar as diferenças, quaisquer diferenças”.

Jonas Ribeiro (2007) reafirma a dificuldade da escola e da sociedade em aceitar as diferenças. Seu livro, ilustrado por André Neves, é *A Aids e alguns fantasmas no diário de Rodrigo*. Portador do vírus HIV, o personagem diz que exclusão é como quando “passam uma borracha em cima da gente, fingem que a gente não existe” e fala sobre a mãe da colega que não quis convidá-lo para uma festa: “Precisava desabafar, pôr pra fora aquela sensação estranha de ser excluído. Minha mãe chorou e eu aproveitei para chorar a metade do choro que eu segurei com uma força danada lá na escola”. Além disso, é na escola também que outras desigualdades se acentuam: “Esse assunto de pai beijar filho na porta da escola mexe muito comigo. Eu fico contente pelo Marcelo, mas ao mesmo tempo... tenho vontade de fugir. Dói fundo. Por que eu não posso receber um amor assim?”

O terceiro livro dessa primeira categoria – *A mulher que lia com as mãos*, de Júlio Emílio Braz (2006), ilustrado por Wladimir Calado – traz um personagem angustiado com seu próprio preconceito – “sentia vergonha por sentir vergonha dela” – diante do colega que perguntou se sua mãe era cega: “Morri de vergonha, pois ele falou de um jeito como se ela fosse uma idiota, alguém que não pensasse, ou que tivesse algum tipo de doença. Pior apenas quando uns deles, por maldade, começaram a colocar de propósito certas coisas em seu caminho – uma lata de lixo, a mochila, qualquer coisa servia para que rissem um pouco, zombassem dela”.

Ao trazerem temáticas ainda pouco introduzidas no contexto literário infantil e infanto-juvenil e que dizem respeito às diferenças,

os autores optam por falar do lugar da dor, da dúvida, da não aceitação ou da indiferença diante das diferenças, mesmo que lancem um olhar positivo para o sujeito que as possui. De fato, sabemos o quanto nossa sociedade é preconceituosa e etnocêntrica, e o mundo da ficção não poderia deixar de pontuar isso, por mais que a literatura nos dê a liberdade de criar, sonhar, inverter e subverter ordens e ordenamentos. Os autores e autoras são sujeitos sociais, envolvidos em relações sociais nas quais vivenciam o seu cotidiano.

No entanto, o lugar do trato desigual dado às diferenças marca a própria literatura quando fala sobre temáticas sociais e culturais que ocupam lugares não hegemônicos na cultura. Será difícil escrever sobre as diferenças de forma positiva? Mesmo que não se assumam enquanto tais, parece que os autores e autoras que escrevem literariamente sobre as diferenças nutrem um compromisso político com isso. Intencionam desvelar etnocentrismos, racismos, sexismos, medo das diferenças, arraigados nos possíveis leitores da obra (e talvez também em si mesmos).

O etnocentrismo, que tanto pode ser consciente ou inconsciente, será menos danoso se o sujeito etnocêntrico se conscientizar de sua condição, que o faz desqualificar o diferente, a ponto de desconsiderar suas capacidades físicas e intelectuais, de modo a considerá-lo deficiente.

## Relações de gênero

Na *segunda* categoria, isto é, a das relações de gênero, o resultado da garimpagem por livros que a representassem apontou para dois livros. O primeiro, *O menino Nito*, de Sonia Rosa, ilustrado por Victor Tavares, já pergunta desde a capa e a folha de rosto: “Então, homem chora ou não?” As imagens trazem sugestões de gotas, pingos, fontes e águas. Nito, o menino que “chorava por tudo”, um dia ouviu do pai que “homem que é homem não chora! Você é macho! Acabou o chororô de agora em diante, viu?” Em seu grande esforço para obedecer, “Teve um dia em que cortou o pé na rua e engoliu trinta choros em apenas duas horas”. Consequentemente, “foi parando de correr, foi parando de pular, foi parando de brincar”, foi parando de ser gente, de ser menino, até que “ao final de um mês o menino não aguentava nem levantar da cama de tanto que pesavam os choros engolidos. Chamado o médico, a

receita foi desachorar todo o choro engolido”, pois “exatamente porque você é homem é que não pode engolir os choros”. Curado, depois de “quatro bacias grandes e dois baldes cheios” chorados, ouviu o que não esperava do pai: “chorar sempre que quiser, mas não chore sem razão [...] chorar é bom. Às vezes deixa a gente mais homem”.

O segundo livro garimpado é bem explícito, com quadriculados azuis e coraçõezinhos e flores de cor rosa na capa; nas imagens da folha de rosto, tudo mais que simboliza cada gênero: se de um lado há pipa, estilingue, pião, bola, jipe, bicicleta, avião, espingarda, espada, entre outras imagens, do outro lado aparece fada, coração, boneca, bercinho, bolsinha, peteca, bailarina, diário, batom etc. Trata-se de *Coisas de menino coisas de menina*, de Rossana Ramos (2006), ilustrações de Priscila Sanson. O livro, em forma de versos, brinca com todos os estereótipos, rompendo, porém, em alguns momentos em que inverte a previsibilidade, embora anunciada: “Menino não lava prato / Menina não diz palavrão / Menino que escolhe a roupa / Logo deixa preocupado / Todo pai que é machão”.

Rompe mais adiante por intermédio das ilustrações que trazem outros brinquedos com os quais meninos e meninas se envolvem. E afirma: “Meninos podem ser frágeis / Meninas podem ser fortes / Mas todo mundo precisa / Ter carinho e proteção / Sem preconceito, sem moldes”. Rompe mais significativamente, quando, na ilustração, a mulher policial chega em casa e beija o marido de avental, que cuida do bebê, enquanto constata: “Coisa de menina, coisa de menino / É um jeito de reforçar / Um jeito velho de ser”.

Os livros inovam no sentido de inverter os tradicionais papéis de gênero atribuídos aos homens e mulheres na sociedade. No entanto, há que se ter o cuidado para, no afã de trabalhar as diferenças, não acabar incorrendo em aconselhamentos muito normativos. A crítica aos lugares de gênero via inversão de comportamentos que, no contexto da desigualdade de gênero, são considerados fixos para meninos e meninas, como no livro *Coisas de menino coisas de menina*, pode acabar reforçando um lugar de excepcionalidade e de concessão às ações emancipatórias dos gêneros, ou seja, homens e mulheres podem fazer múltiplas e muitas coisas sem padrões pré-determinados. Uma leitura crítica dos estereótipos por meio dos próprios estereótipos pode acabar por reproduzi-los e reforçá-los, em vez de superá-los, como parece ser a intenção desse tipo de literatura.

Já o *Menino Nito* (ROSA, 2006) trabalha com duas dimensões: a racial e a de gênero. É interessante pensar que o livro faz duas fortes inversões: o lugar do homem que chora (porém, cabe destacar que quem chora é um menino e não um homem adulto; só no final é que o pai e o médico choram, mas coletivamente) e a introdução de uma família negra de classe média. É interessante observar, nesse caso, que a história, de fato, pode ser vivenciada por qualquer grupo étnico-racial e classe social. A escolha de uma família negra pelo autor causa uma inflexão e torna a obra afirmativa, ocupando um lugar político e, ao mesmo tempo, brincando com a ficção.

## Relações étnico-raciais

A terceira categoria será desmembrada em duas: povos africanos e povos indígenas. Essas duas subcategorias, no interior das relações étnico-raciais, foram contempladas em consequência de lutas reivindicativas que resultaram na sanção, em janeiro de 2003, da Lei 10.639, atualizada pela Lei 11.645, de março de 2008, que altera a LDB introduzindo nela o artigo 26 A estabelecendo em todo o território nacional

§ 1º O estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008, p.1).

### **Relações étnico-raciais: africanos e afro-brasileiros**

No Brasil, tem sido ininterrupta, ao longo de décadas, a luta do Movimento Negro pela valorização da história e da cultura de origens negra e africana e o reconhecimento de sua contribuição para a sociedade brasileira. A partir disso, o conjunto de livros destinados a crianças e jovens atende às tendências atuais relativas à diversidade de gêneros textuais e discursivos, ou seja: glossários e

verbetes, cartas, poemas, biografias e textos narrativos, como mitos, lendas, enfim, histórias orais que abordam a cultura e a vivência de cada um dos grupos étnicos.

Na vertente textual/discursiva de glossários e verbetes, em *Falando banto* (PNBE, 2008), os divertidos textos verbais e visuais de Eneida Gaspar e Victor Tavares ilustram para as crianças brasileiras “essa língua tão bonita, com tantas palavras vindas da África”, nos quitutes, no forrobodó, no cafofo, na batucada, zanzando por aí, ou fazendo fuxico no mato: “Este livro é dedicado a você, que, na sua diferença, [...] é um galalau ou um tiquinho de gente; que gosta de marimba, gangorra, pique, bambolê; que é moleque, sapeca, sonso, tagarela; que faz fofoca, bagunça, fuzarca, macaquice”!

Com o livro *Quando voltei, tive uma surpresa* (PNBE, 2007), Joel Rufino dos Santos escreve cartas para seu filho criança e as ilustra com desenhos próprios, feitos com canetinhas coloridas apresentadas pelo menino. Preso pela ditadura militar, o autor enfrenta o desafio de minimizar seus próprios sofrimentos e os do filho, e pergunta: “Você já viu alguém desenhar pior do que eu?” Inventando coisas boas e histórias engraçadas, mas também histórias verdadeiras e doloridas, ele começa por Zumbi dos Palmares, que “continua vivo no sorriso de todas as crianças negras do mundo”. “Cada dia contarei um pedaço. Quando chegar no fim, basta você juntar todas as cartas e terá um livro completo – contado e desenhado especialmente para você.”

O livro começa condensando as injustiças e as arbitrariedades, num discurso que procura ser simples, sem ser falso, e usando uma linguagem para interagir com a infância, mas também com jovens e adultos, como faz a literatura infantil e juvenil:

Esta carta é para lhe contar o que está acontecendo comigo. Eu viajei logo depois do Natal. Se lembra? Fui ao norte do Brasil, trabalhar.

Quando eu voltei, tive uma surpresa. Fui convidado pelo governo a contar algumas coisas que eu fiz. Por exemplo: eu dei algumas aulas sobre coisas que o nosso governo não gosta; contei algumas histórias que o nosso governo não gosta que se conte; e, finalmente, escrevi alguns livros que o nosso governo também não gostou. Aí, o governo me pediu que esclarecesse todas estas coisas. Bom, você já sabe que as

peças têm que esclarecer coisas deste tipo é com o juiz. Eu te expliquei uma vez o que era um juiz – e acho que você mesmo já viu um na televisão. O juiz do governo faz a mesma coisa que o juiz de futebol: ele decide quem tem razão. Eu acho que tenho razão. [...] O governo não acha. O juiz é quem vai decidir. Agora, eu estou esperando ele me chamar para decidir. Isto demora um pouco, infelizmente.

Na orelha do livro, Thiago de Melo dirige-se ao leitor, dizendo: “este livro te pode lavar das aderências de enganos que nos fazem dano à vida, ferem a nossa inteligência e mancham a infância que lateja no peito do homem”.

Na vertente poética, são apresentadas duas obras significativas. A primeira, *Poemas negros* (PNBE, 2009), de Jorge de Lima, é uma publicação em um volume de quatro coletâneas poéticas do mesmo autor: *Novos poemas* (1928), *Poemas escolhidos* (1932), *Poemas negros* (1947) e *Livro de sonetos* (1949). “Essa negra Fulô”, talvez seu poema mais conhecido, inaugura *Novos poemas*, seguido de “Serra da Barriga”, “Maleita”, “Inverno”, “Madorna de Iaiá”, “Diabo brasileiro”, “Salmo”, terminando a primeira fase, mais religiosa, com “Meu País”, em que o poeta mescla o País e Deus Amado, não sabendo se é feliz ou infeliz. Em *Poemas escolhidos*, fase da liberdade de movimentos, comparecem poemas, como: “Nordeste, terra de São Sol”; “Enchente” (com o sentimento dos meninos: “Deus permita que o rio encha mais! / e a professora fechará a escola”); “Poema relativo” (“Tudo é relativo e incerto o mundo”); “Mulher proletária” (“única fábrica que o operário tem [fábrica de filhos]”); “Felicidade” (“Os pés dos meninos têm sensibilidades inéditas, na lama da Lagoa Mundaú”); “Poema do nadador” (“Nada, nadador”); “Poema a Marcel Proust” (“*Mon petit Proust*, sai do teu salão, vem ver o meu luar”). Em *Poemas negros*, em que “sua poesia afro-nordestina é de fato a expressão carnal do Brasil mais adoçado pela influência do africano”, segundo Ivan Junqueira, na apresentação do livro, Jorge de Lima apresenta “Bicho encantado”, “Banguê”, mas também “História”, “Democracia”, “Passarinho cantando”, “Poema de Encantação”, “Olá! Negro” (“E o teu riso, e a tua virgindade e os teus medos e a tua bondade / mudariam a alma branca cansada de todas as ferocidades!”) Em *Livro de sonetos*, o autor explode em “imagens e metáforas”, ritmos contidos pela métrica.

*O negro em versos* (PNBE, 2008), segunda obra da vertente poética, organizada por Luiz Carlos dos Santos e outros, traz consigo poemas, mas também cordel (com Firmino Teixeira do Amaral, Neco Martins e Leandro Gomes de Barros) e Música Popular Brasileira (com Eduardo das Neves, Pixinguinha, Martinho da Vila, Gilberto Gil, Paulinho da Viola, Itamar Assumpção e Chico César), com ricas notas biográficas ao final. Neste livro o negro é tema, mas é também sujeito que fala, contrapondo-se à “quase-ausência do negro na literatura brasileira até o século XIX, [...] anomalia notada por toda a gente”.

Nesse sentido, escritores consagrados da literatura brasileira, desde o século XVIII até os dias atuais, marcam presença neste livro, com um ou mais poemas, por exemplo: Gonçalves Dias, Machado de Assis, Castro Alves, Cruz e Sousa, Ascenso Ferreira, Solando Trindade, Edimilson Pereira, Denise Parma, Miriam Alves, Márcio Barbosa, Cuti, Paulo Colina, Conceição Evaristo, Adão Ventura, Elisa Lucinda, entre outros. No final da apresentação do livro, Oswald de Camargo retoma o quilombola e poeta Paulo Colina: o “poema continua um quilombo no coração”.

Na vertente biográfica, dois personagens negros sobressaem: Zumbi e Chica da Silva. Integrante da coleção “A luta de cada um”, *Zumbi, o último herói dos Palmares* (PNBE, 2009), de Carla Caruso, traz um especialíssimo projeto gráfico de Camila Mesquita, com imagens de Rugendas e de outros artistas. Uma leitura dos subtítulos da obra traça para o leitor a narrativa, dando sentido sequencial e histórico aos textos verbais e visuais: O navio / A terra / O engenho / O senhor de engenho / Pelourinho / As fugas / A noite do ano de 1597 / Na selva / Quilombos / Raptos / Palmeira, muitas palmeiras / Angola Janga / Enquanto isso... / Grandes diferenças / A guerra do mato / Duas expedições / Perverso e muito forte / A expulsão dos holandeses / Na montanha azul... / Inimigos de porta adentro / Um menino / Um presente / Coroinha / Retorno / Mata aberta / Ganga Zumba / Zumbi no quilombo / General das armas / Carrilho / Palmares abalado / Conflito / Uma estranha comitiva / As terras de Cacau / Nas terras lá embaixo / O grande chefe guerreiro / Domingos Jorge Velho / Estratégias / A grande luta / Grandes armas / Triste manhã / A batalha decisiva / Zumbi dos Palmares.

Após essa narrativa, a obra finaliza a história deixando uma pergunta sobre a imortalidade de heróis como Zumbi: “Mas era

impossível resistir e vencer. No dia 20 de novembro de 1695 Zumbi foi morto. Sua cabeça cortada e levada para o centro das vilas açucareiras. Lá permaneceu espetada numa grande estaca, por anos. Assim, diziam os brancos, todos veriam que Zumbi não era como diziam: imortal. Será?”

A biografia de Chica da Silva, negra e escrava alforriada, é contada em pelo menos, três obras desse acervo do PNBE. Enquanto Antonio Callado a apresenta numa peça de teatro, *O tesouro de Chica da Silva* (PNBE, 2007), com roteiro de leitura e notas de Ligia Chiappini, em que, para o espectador, o “custo do riso é um certo mal-estar que dura para além do espetáculo”, Keile Ginberg e outras autoras, em *Para conhecer Chica da Silva* (PNBE, 2009), apresentam, nas três partes em que se divide a obra, como A Menina Escrava, em interação com O Sinhozinho do Reino, com quem teve seus treze filhos, chegou a ser A Grande Senhora, tornando-se o mito Chica da Silva. Com imagens e mapas de acervos importantes de museus e arquivos nacionais, uma história é contada, entremeada de seções “Para saber mais”, ainda que, ao final, venha uma “Nota aos Pais e Professores”: “A narrativa biográfica deste livro, embora baseada em fatos conhecidos da vida de Chica da Silva, é uma ficção”, reforçando a exiguidade de informações e as discordâncias sobre fatos de sua vida. A autoria, no entanto, procura munir os leitores de ferramentas para sair dessas limitações: além das seções “Para saber mais”, e dos créditos das ilustrações, há um glossário e indicação de referências, imagens, obras de viajantes, museus e sites.

A terceira obra biográfica, *Chica e João* (PNBE, 2009), destaca-se não somente pelos prêmios que recebeu, mas pelo primoroso projeto editorial de Nelson Cruz, em que textos visuais e textos verbais se harmonizam. As imagens, muitas baseadas em aquarelas de pintores famosos, como Rugendas, inauguram e comandam a narrativa, têm vida própria, com direito a título e índice, a dão verossimilhança à história. O livro é narrado em primeira pessoa, pelo ponto de vista de Chica: “Aqui vivi minha vida de escrava. De Chica”. Mais à frente, inaugura a mudança que se insinua em sua vida: “Meu dedo toca o traço fino que desenha a estrada onde encontrei João Fernandes”, que, mais tarde “desviou rios e, entre montanhas, criou o mar que eu queria”. Nas páginas centrais, em dupla página, Chica e João se olham, coloridos, apaixonados. Daí em diante, as cores do livro tornam-se mais sombrias, pela

ausência de João Fernandes, pelo recolhimento das filhas em Macaúbas: indecisão, vozes incompreensíveis, sombras eternas, lentamente, silenciosamente, sem conseguir prosseguir...

A obra ainda oferece, em “De olho na história”, dados históricos de Chica da Silva, Glossário, A histórias desta ficção, Índice das ilustrações, conforme foi comentado, Referências e Acervos consultados, além de dados biográficos do autor.

Na perspectiva da Lei 10.639/03, apresentam-se, enfim, gêneros que trazem para o leitor o universo narrativo mítico africano tão pouco conhecido pelas escolas e tão presente nos falares, nos “causos”, nos provérbios usados pelas avós, mães e até mesmo pela geração mais jovem brasileira. São expressões de africanidades, são elementos culturais africanos recriados e ressignificados no Brasil. No entanto, cabe alertar que nem sempre essa literatura poderá causar o mesmo impacto em crianças, adolescentes e jovens africanos, pois se trata de uma interpretação e uma releitura sobre determinadas culturas e povos deste continente. Aquele que vive a cultura geralmente a vê de outro lugar e assim a interpreta a partir de sua própria vivência.

A primeira obra que aparece é *Cadernos negros, volume 30: Contos Afro-Brasileiros* (PNBE, 2009), organizada por Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa (2007), trazendo um trecho muito significativo da apresentação de *Cadernos negros 1*: “Estamos limpando nossos espíritos das ideias que nos enfraquecem”. São vários contos de 25 autores negros, que vêm lutando em busca de possibilidades, num compromisso político: “Os contos trazem a diversidade [...] Ao fundo existe sempre o rumor das questões que nos atingem no dia-a-dia. Há a dor e o desespero, mas há também a ironia e o humor”. Embora neste livro, bem como nos demais desta seção de mitos e lendas, da Editora Quilombhoje, não conste, na ficha catalográfica, literatura infantil e juvenil, já que se destina a todas as idades, ele tem esta destinação: “É preciso imaginar que as crianças podem ter uma opção a mais de leitura, é preciso ter em mente que não basta deixar crescer a indignação, mas que é possível oferecer soluções”.

*Cadernos negros* produzem uma literatura na qual se faz presente a explicitação de um lugar político do autor e da autora. Há um “olhar do negro poeta e escritor” sobre o mundo. Alguns a chamam de literatura negra, outros de literatura afro-brasileira. As classificações que recaem sobre certos gêneros literários na forma

de adjetivos – poesia negra, literatura afro-brasileira, política, de vanguarda etc. – levam-nos a refletir que a literatura, poesia e arte são consideradas universais, a ponto de não serem adjetivadas. São simplesmente literatura, poesia, música ou arte.

Levando para o contexto da reflexão sobre a diversidade, realizada no início desse texto, podemos melhor entender o que significa pensá-la como a construção social, cultural e política das diferenças em contextos de poder. Há sempre no ar algo considerado padrão com o qual a diferença gera tensão. Isso pode ser visto na própria literatura.

Na segunda obra, *Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo*, de Reginaldo Prandi (2007) (PNBE, 2009), ilustrações de Joana Lira, o prólogo traz a personagem Adetutu que, num navio negreiro, sonha com a criação do mundo. A cada capítulo, por exemplo, a Terra se expande, o Mar se mexe e se defende, um Rio corta a montanha, Céu e Terra se separam e, no ritual, se religam:

A jovem Adetutu, quase uma menina ainda, estava lá para emprestar seu corpo ao orixá para que ele se manifestasse na Terra e convivesse momentaneamente com os humanos. Assim sua gente cultuava seus deuses.

[...] E enquanto os homens tocavam tambores, vibravam batás e agogôs, soavam xequerês e adjás, enquanto os devotos davam vivas e aplaudiam, os orixás, no corpo das iniciadas, dançavam e dançavam e dançavam. Podiam de novo conviver com os mortais. Os orixás estavam felizes outra vez. O Céu fora religado à Terra.

A isso, mais tarde, o homem chamaria religião, a religação entre o mundo dos homens e o mundo dos deuses.

A terceira obra, *Lendas de Exu* (PNBE, 2009), um herói trapalhão “ligado à vitalidade, à alegria, à saúde e à espontaneidade das emoções”, traz texto e ilustrações de Adilson Martins (2008). No prefácio, o antropólogo Raul Lody considera o livro um “ampliado contato com a mitologia e com a sociologia da fé”. De modo cômico, a obra apresenta Exu em várias situações, por exemplo: “Como Exu obrigou Orunmilá a fornecer-lhe comida”, “O fazendeiro avarento”, “A pior coisa do mundo”, “A lebre que adivinhava”, “A fazenda do esquilo”, “Como Exu e Ifá adquiriram cabeça”, “O sapo derrota o

búfalo”, “O nascimento da morte”, “Como Ejiogbe enganou a morte”, “O avaro e a morte”, entre outros.

Ainda sobre histórias, lendas e fábulas africanas, aparecem seis obras consideradas literatura infantil e juvenil, na ficha catalográfica, com ilustrações e tratamento gráfico-editorial propício ao público-alvo. São elas: a primeira e a segunda, *Sikulume e outros contos africanos* e *Lendas negras* (ambas PNBE, 2007), adaptadas por Júlio Emílio Braz. A primeira é ilustrada por Luciana Justiniani e a segunda, por Salmo Dansa. *Sikulume* começa com um provérbio africano que diz: “O sol de ontem pode ter se posto, mas sua luz iluminará os dias que virão”. Considerando essa possibilidade, a segunda obra busca iluminar com o conhecimento a experiência de crianças e jovens, afirmando:

Sempre me resenti como afro-descendente da inexistência de livros que falassem sobre a África [...] Incomodava ontem, quando eu era criança – a minha cor tanto quanto a minha etnia eram olhadas com indiferença por mim mesmo –, e hoje, quando ela tem muita importância para mim, que, como escritor, visitando escolas, encontro jovens como eu que até sentem vergonha dela. Acho interessante e ainda mais importante que conheçam sua origem.

Essas duas obras trazem contos e lendas a crianças e jovens. A primeira traz, por exemplo: “Por que o sol e a lua foram morar no céu”, “A origem da morte”, “A mãe canibal e seus filhos”, “A história de Mbulukazi”; a segunda, “Quem perde o corpo é a língua”, “O demônio que engolia vidas”, “O homem que carrega a morte nas costas”, “A viúva velha”. Ao final, explicitam a origem de cada uma das lendas, lembrando que não existe apenas uma África, mas incontáveis, ricas em histórias e tradições, herança esquecida e premeditadamente ignorada.

A terceira obra traz essa herança esquecida, para não ser ignorada. São histórias para serem contadas e recontadas, “através do maravilhoso mundo da literatura oral”, em torno de uma fogueira, sob o céu estrelado, prestando atenção aos gestos, à expressão do rosto, ao olhar e à voz encantadora do contador: *Histórias africanas para contar e recontar* (PNBE, 2007), de Rogério de Andrade Barbosa, com ilustrações de Graça Lima. Esta obra atende ricamente à

curiosidade infantil da idade dos “por quês”: Por que o morcego só voa de noite, o porco vive no chiqueiro, o camaleão muda de cor, o cachorro foi morar com o homem, a zebra é toda listrada, a girafa não tem voz, o macaco se esconde nas árvores?

A quarta obra, também de Rogério Andrade Barbosa e ilustrada por Thaís Linhares, *O segredo das tranças e outras histórias africanas* (PNBE, 2009), traz, de fato, histórias dos cinco países africanos lusófonos: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. São elas, respectivamente: “O segredo das tranças”, “Maria-condão”, “O menino e a cegonha”, “A herança maldita” e “A tartaruga e o gigante”. Um provérbio, em uma língua nacional e em língua oficial (português), abre cada uma das histórias, respectivamente:

Apontar demoradamente significa perder o alvo.  
 O que é bom acaba depressa, o que é ruim não acaba.  
 A verdade sabe contar.  
 Os bens do avarento não duram.  
 Quem brinca com cão levanta-se com pulgas.

A quinta obra, *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos* (PNBE, 2009), um relato e ilustrações de Celso Sisto, ressalta a importância da diversidade e da intercomunicação de contextos culturais. São 31 histórias escolhidas, cujo “principal critério foi a beleza”, característica das artes, entre elas a literatura: “Beleza da maneira como determinado assunto vira história; beleza que se esconde na sucessão das soluções mágicas encontradas pelo povo para resolver determinados dramas, beleza na maneira de explicar para o outro uma atitude inesperada, beleza para falar das coisas que se aninham no coração”.

A sexta obra, *O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia*, de Praline Gay-Para (PNBE, 2008) e ilustrações de Sophie Dutertre, representa a coleção “De boca em boca”. Mostra suas relações com a oralidade, quando declara que as histórias dessa coleção

são apresentadas numa disposição gráfica que busca justamente resgatar o que se perde na passagem desses relatos para a solidão silenciosa da página escrita: a dimensão vocal e a socialização das práticas de leitura: [...] textos para serem lidos em voz alta, na companhia dos outros – o que

não impede, é claro, o prazer individual e a “sonorização” interna, imaginada.

Nessas histórias, recursos gráfico-editoriais (negrito, itálico, tamanho e posição dos caracteres) “marcam alterações de ênfase e ritmo que modulam a oralização da história”:

Ouvia **gritos** de animais e pássaros.  
Não conseguia fechar os olhos.  
De repente, **um ruído o fez gelar de susto**.  
Shi-guday estremeceu e escorregou pelos galhos.  
**Ele foi caindo,**  
    **Caindo,**  
        **caindo**  
e aterrissou com todo o peso sobre uma espécie de  
monstro grande e peludo, que deu um urro  
terrível e saiu correndo.  
A escuridão era tão grande  
Que ele não distinguia as formas do animal.

Finalmente, a sétima obra, *O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas* (PNBE, 2009), com textos de Adilson Martins e Ilustrações de Luciana Justiniani Hees, traz, além do próprio “Papagaio que não gostava de mentiras” (e denunciava todas), “A guerra do morcego”, “A tromba do elefante”, “A tartaruga e a nuvem”, “O canto dos pássaros”, “A tartaruga e o galo”, “A tartaruga e a mosca” e “Por que a garça fica apoiada em uma perna só?”, afirmando que “talvez, quem sabe, as fábulas africanas venham servir para nós, hoje, como serviram aos povos antigos: como forma de educar as crianças, de fazer com que os adultos reflitam mais sobre a sua conduta e até como meio de crítica social”.

Tratando, agora, especificamente, de livros que declaram, na ficha catalográfica, literatura infantil e/ou juvenil, com estabelecimento de pactos ficcionais (ECO, 1986) diferentes dos mitos e dos contos, com contextualização, personagens e linguagens imaginadas, temos duas obras com temática gastronômica como marca de cultura. A primeira é *Chuva de manga* (PNBE, 2008), com textos verbal e visual de James Rumford. Logo no início, a história ganha localização em um mapa da África, destacando-se o Chade, país de clima quente

e seco, onde se passa a narrativa, que assim se inaugura: “Vem um pouco de chuva, floresce a mangueira. Vem uma pequena ideia, floresce a imaginação”. O texto visual completa para o leitor aquilo que o pai de Tomás o ajuda a concretizar, para deleite de sua infância, ao “fresco sabor da leve chuva que trouxe frutas tão maravilhosas”. Também selecionado pelo PNBE 2008, *O que tem na panela, Jamela?*, de Niki Daly, apresenta, na narrativa e nas ilustrações, em contexto da África do Sul, a menina Jamela, que procura artifícios para livrar sua amiga galinha da panela, no Natal da família. Seu argumento: ela era sua amiga e “não se pode comer um amigo”.

*Sundjata, o príncipe leão* (PNBE, 2009), de Rogério Andrade Barbosa, com ilustrações de Roger Mello, traz a história do famoso soberano mandinga, contada pelo velho *griot* Kedian, em peripécias que vão desde seu incrível nascimento, a infância, a deserção pelo pai, o escape da morte, sua fuga, seu aprendizado, a revelação sobre a estranha flecha especial, a batalha final – tudo isso para que o leitor possa elaborar suas hipóteses sobre a retomada ou não do trono.

Além disso, os leitores jovens vão descobrir por que o livro *Xixi na cama* (PNBE, 2007), de Drummond Amorim, ilustrado por Robson Araújo, recebeu prêmios e esse título. As palavras do próprio personagem nos dão pistas sobre o que pode ser diferente da época da escravidão:

Agora, cá pra nós, se tudo estivesse bem, a gente ia precisar de leis? Se precisa, é porque existe alguma coisa errada.

No tempo dos escravos, a gente não esperava que acontecesse o melhor, é claro. Era escravo e pronto. Era aquilo mesmo, aquela porcaria de vida e acabou [...]

Meu nome é Xixi na Cama. Está bem, eles podem me chamar do que quiserem, podem escrever nos banheiros, podem me proibir de entrar aonde bem entenderem [...]

Mas meu nome é Joca, não Xixi na Cama. Quero ser alguém um dia e conto com vocês.

Finalmente, sobre a temática da identidade, do fazer-se negro/a, integra o acervo do PNBE uma obra que trata da construção individual e social da autoestima, *O cabelo de Lelê* (PNBE, 2008), quando a menina, do lado de cá do Atlântico, descobre, na história dos países africanos, outros modos de “dar jeito” no seu cabelo crespo, conforme escrevem Martins e Cosson (2008), tratando da estética negra.

### **Relações étnico-raciais: povos indígenas**

Sobre os povos indígenas como parte da última categoria, é importante sinalizar de antemão que, se, na categoria anterior, os negros assim se denominam, fazendo opção por essa terminologia, os primeiros habitantes da terra Brasil, segundo Jecupé, autor de *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil* contada por um índio, filho de pais tapuias, ou txucarramães (guerreiros sem armas), com ilustrações de Taisa Borges,

no início do chamado “descobrimento”, eram chamados negros, por não serem brancos como os portugueses, franceses, holandeses e espanhóis que aqui transitavam, e por lembrarem os africanos, já conhecidos daqueles povos. Eram os negros da terra [...], ou brasis, ou brasilienses, ou seja, [...] escravizados ou aliciados para tirar o pau-brasil. (JECUPÉ, 1998, p. 15).

Segundo esse mesmo autor,

para aprender o conhecimento ancestral o índio passa por cerimônias, que são celebrações e iniciações para limpar a mente e para compreender o que nós chamamos de tradição, que é aprender a ler os ensinamentos registrados no movimento da natureza interna do Ser.

Para o índio, toda palavra possui espírito. Um nome é uma alma provida de um assento, diz-se na língua ayvu. É uma vida entonada em uma forma. Vida é o espírito em movimento. Espírito, para o índio, é silêncio e som. O silêncio-som possui um ritmo, um tom, cujo corpo é a cor.

Cabe lembrar que tudo entoa: pedra, planta, bicho, gente, céu, terra. (idem, p. 13).

O livro acima, como uma história indígena, não necessariamente infantil e/ou juvenil, traz para os leitores informações histórico-etnográficas, como se percebe na denominação de suas partes: *A terra dos mil povos* (memória cultural e ancestrais), *A invenção do tempo – 1500* (período do descobrimento), *Pequena síntese cronológica da história indígena*

brasileira (fatos marcantes em uma linha do tempo) e Contribuição dos filhos da terra à humanidade (legado indígena para a humanidade).

Duas sugestivas obras são dedicadas ao público infantil e juvenil, tematizando contextos indígenas, mais próximos à natureza. Na primeira obra, ganhadora de vários prêmios, *Pindorama: terra das palmeiras* (PNBE, 2009), com textos verbal e visual de Marilda Castanha, “todos os dias eram dos índios, e também dos papagaios, dos tamanduás, dos gaviões. E do urubu-rei, da jaguatirica, da ariranha, do jacaré-de-papo-amarelo, do peixe-boi, do lobo-guará, do macaco-prego, do mutum”. A obra trata da cultura indígena e de alguns termos, densos em significados, que constituem essa cultura, vitimada por uma “matemática estranha, que em quinhentos anos não multiplicou o número de índios, subtraiu”. Assim, são importantes para essa cultura princípios como: conhecimento, sabedoria – diferentes hábitos e tradições ensinados de pai para filho; mitos, mistérios – histórias que revelam sua maneira de pensar, hábitos, costumes; aldeia, morada – perto do rio e da mata para garantir alimento e subsistência a toda a comunidade; caça, pesca, coleta – desde pequenos os índios veem e aprendem maneiras de prover seus alimentos; espíritos, maracá – os alimentos da alma também são importantes; pintura, escrita – a pintura é a escritura dos povos, e passa de pai para filho, ou melhor, de mãe para filha, pois a pintura é arte das mulheres; palavra: identidade e diversidade – as palavras são criadas combinando ideias, unindo pensamentos / Não falar a língua de seu povo é perder pouco a pouco a memória de sua cultura; Moitará – troca de objetos / o índio produz sem pensar em lucro. Após esses princípios, a página final traz este texto em espiral sobre a diversidade: “Numa linha do tempo circular e comprida, onde cada um, igual e diferente, possa viver e contar sua história. Plural, singular”.

Na outra obra sobre essa temática, *Cobra-grande: histórias da Amazônia* (PNBE, 2009), Sean Taylor e Fernando Vilela fazem uma sintonia entre a escrita e as ilustrações que dominam o livro. Trata-se de uma metanarrativa que começa assim: “Estou no Brasil, num barco, e vamos subir o rio Amazonas”. Mais abaixo, anuncia: “A história é assim...” Na página seguinte, vem a primeira história que se encontra no sumário: “A lenda de Jurutai”, assim como as outras

lendas (“O Jabuti e o Urubu”, a “Mãe d’água”, a “Cobra-grande”, o “Boto e o pescador”, o “Curupira”, o “Mistério de Mani”), sempre entremeadas com a narrativa do cotidiano que retoma essas lendas, que vai encrucecer com a denúncia/apelo final: A floresta em chamas, fechando a narrativa: “A floresta amazônica está queimando como uma grande biblioteca em chamas”.

O próximo conjunto de obras sobre os povos indígenas é considerado de literatura infantil e/ou juvenil, produzido tanto por indígenas como por não indígenas. As primeiras obras deste primeiro subconjunto são de autoria de Daniel Munduruku, *paraense de nascimento e munduruku de tradição*, professor de Filosofia. Em 2004 ele apresenta *Contos indígenas brasileiros*, com ilustrações de Rogério Borges. A obra traz mitos de vários povos: munduruku, guarani, karajá, terena, kaingang, tukano e taulipang. Ainda em 2004, Daniel Munduruku escreve *A primeira estrela que vejo*, com ilustrações de Mauricio Negro. A obra traz a história que dá título ao livro, além de narrativas como “A estrela das águas”, “Candié-Cuei”, “Só o amor é tão forte” e “O perfume enlouquecedor”.

O amor é fundamental para nossas vidas.

[...] Há, porém, um elemento importante nas histórias de amor que alimentam nossos povos: o amor em uma dimensão social fundamental. Ou seja, é possível amar alguém e amar toda uma comunidade ao mesmo tempo.

Em 2006, Munduruku edita *Catando piolhos Contando Histórias* (PNBE, 2008), em parceria com Maté, que apresenta, ao final, “Uma conversa ao pé do ouvido”, ou “Como fiz para ilustrar este livro”. Assim, o livro apresenta o cotidiano de crianças indígenas que ouviam histórias do pai na comunidade familiar. Na “Última história”, faz um carinho nos leitores: “Conto histórias como quem cata piolhos na cabeça de quem lê meus textos”.

Munduruku escreve ainda *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena* (PNBE, 2007), com projeto gráfico de Camila Mesquita. Nele, fala “sobre os significados dos nomes indígenas de alguns lugares de São Paulo e reflete sobre os povos que participaram e participam da construção desta cidade”, “nomes que indicam origem, eventos, emoções de tempo antigos [...] Palavras que carregam histórias”. Assim, os títulos das crônicas induzem o leitor a

construir significados: “Tatuapé – o caminho do tatu” (metálico, ou seja, o metrô); “Anhangabaú – o rio da assombração”; “Ibirapuera – lugar de árvores”; “Jabaquara – lugar de escravos fugidos”; “Guarapiranga – lugar da garça vermelha”; “Butantã – terra firme”; “Pirituba – lugar de muita taboa”, tabual; “Tietê – Mãe do rio”, região onde o rio alaga fecundando a terra; “Tucuruvi – gafanhoto verde”. Segundo o autor, “Quando ando por Sampa penso que estou caminhando sobre meus ancestrais. E viver bem aqui é mantê-los vivos na minha memória e na memória desta colossal aldeia de desconhecidos”.

Por fim, de 2005 também é *A última batalha dos Paratintins*, de Luiz Brás, “supernome literário” de Nelson de Oliveira, autor não indígena, com ilustrações de Sandra Bianchi, que brinca com os contrastes: “Paratintins ou Parintintins? Cidade ou floresta? Índios ou ‘civilizados’? Banho de chuveiro ou mergulho no rio? Edifício ou oca?” Por isso, a narrativa apresenta, em dado momento, o cacique confuso:

O bate-boca começa a esquentar.

– Não queremos emprego!

– Não queremos morar em apartamento!

– Não queremos usar estas roupas!

Que fazer? O pajé sente-se perdido sem o seu cachimbo.

Confuso também pode se sentir o leitor, quando, de repente, no início do capítulo 5, à página 45 de um livro de 72 páginas, o texto anuncia: “Aqui termina nossa história. [...] No começo deste relato eu bem que avisei [...]”. Mas, felizmente, a história continua e, à página 46, o autor conversa com o leitor: “Caro leitor, hoje você ficou conhecendo os índios paratintins, espero que tenha gostado deles. Essa etnia não existe de verdade, ela é uma criação minha”.

Chama a atenção que os livros com temática indígena sejam produzidos por autores indígenas e não indígenas. O lugar de onde se fala para produzir o texto literário é diferente. Não é a mesma coisa o falar sobre o outro e sua cultura e ser parte do outro do qual se fala. Ou seja, escritores indígenas falam de si, uma vez que se entendem a partir de uma perspectiva étnico-racial. A marca da cultura e da tradição indígena é forte no texto literário, assim como as imagens, os desenhos e as cores.

## Finalizando

Quanto mais rica e diversificada for a enciclopédia (ECO, 1986) – repertório de leituras – dos leitores, sejam crianças, jovens ou adultos, mais intertextualidades eles serão capazes de perceber no processo de construção de sentidos dos textos, conforme se pode sentir, nesta estrofe do livro (Liana Leão/Széliça, 2006), a presença marcante de autores, de obras, ou de fatos históricos, abaixo subentendidas, como Drummond, no primeiro e no quinto versos, e Lobato, nos últimos versos.

Crescer é descobrir um vasto mundo de Raimundos e Raimundas<sup>3</sup>

Antônias e Antônios, e Bandeira e Machados e Rosas.

E Clarices (às vezes muito circunspectas).

Mundo de Constanças e inconstâncias

e de Pedros e de pedras no caminho.

Mundo de Rúbias, Rosas, Violetas e Negras Fulôs,

e Alexandres (Grandes, médios e pequenos)

e Leopoldinas e Carlotas Joaquinas e Sacis

e Curupiras e Anastácias e Sabugosas.

Torna-se necessário ressaltar que nem sempre os livros produzidos para as temáticas ligadas à diversidade, assim como a outras temáticas, portam em si características de obras efetivamente literárias, conforme constatam Íris Amâncio, Nilma Gomes e Miriam Jorge (2008). A complexidade do tema, a demarcação política dos autores, a tensão entre reprodução e superação de estereótipos são alguns elementos que tornam essa tarefa mais complexa. Alguns livros, mesmo que dotados de uma intencionalidade positiva e afirmativa do autor diante da diversidade, acabam apresentando limites quanto à dimensão estética, a qual é considerada um aspecto imprescindível da obra literária.

<sup>3</sup> Verso de Drummond, “Mundo, mundo, vasto mundo, se eu me chamasse Raimundo”. Além disso, o texto faz alusão a outros autores (como Manuel Bandeira, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Monteiro Lobato, Jorge de Lima), a personagens históricos ou ficcionais (como Alexandre, o Grande; Carlota Joaquina; D. Leopoldina ou saci-pererê, curupira, Tia Nastácia, Visconde de Sabugosa), ou a temáticas de poemas (pedra no meio do caminho), para ir ao encontro da enciclopédia dos leitores.

Neste texto foram apresentadas reflexões para compartilhar com aqueles educadores que se encontram em busca de construir, por meio da literatura, crianças e jovens mais conscientes, mais críticos, mas também mais sensíveis, menos segregantes, conforme sugere, na quarta-capa do livro de Liana Leão (2006), *Diferentes*, a Dra. Anna Stegh Camati, professora de Literatura da Universidade Federal do Paraná, quando pensa essas crianças e jovens como “gente miúda, que pensa graúdo”.

## Referências

- AMÂNCIO, Íris; GOMES, Nilma; JORGE, Miriam. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 11/03/2008.
- DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ECO, Umberto. O leitor-modelo. In: \_\_\_\_\_. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- GOMES, Nilma Lino (Org.). Diversidade e currículo. In: **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento por Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- MARTINS, Aracy; COSSON, Rildo. Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, Secad, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEPIR. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SEPIR/MEC, out. 2004.
- PINSKY, Jaime (Org.). **12 faces do preconceito**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

## **Referência bibliográfica dos livros analisados para o PNBE**

### **GÊNERO**

RAMOS, Rossana. **Coisas de menino coisas de menina**. Ilustr.: Priscila Sanson. Fortaleza: Imeph, 2006.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Ilustr.: Victor Tavares. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

### **CIDADANIA**

BRAZ, Júlio Emílio. **A mulher que lia com as mãos**. Ilustr.: Vladimir Calado. Rio de Janeiro: ZIT, 2006.

COSTA, Antonia. **O menino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2005.

LEÃO, Liana. **Diferentes: pensando conceitos e preconceitos**. Ilustr.: Széliga. São Paulo: Elementar, 2006.

RIBEIRO, Jonas. **A Aids e alguns fantasmas no diário de Rodrigo**. Ilustr.: André Neves. São Paulo: Elementar, 2007.

### **ÁFRICA E QUESTÃO AFRO-BRASILEIRA**

AMORIM, Drummond. **Xixi na cama**. Ilustr.: Robson Araújo. Belo Horizonte: Dimensão, 2006.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Sundjata, o príncipe leão**. Ilustr.: Roger Mello. 2. ed., 2. imp. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

\_\_\_\_\_. **Histórias africanas para contar e recontar**. Ilustr.: Graça Lima. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. Ilustr.: Thaís Linhares. São Paulo: Scipione, 2007.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustr.: Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRAZ, Júlio Emílio. **Lendas da África**. Ilustr.: Maurício Veneza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. (Adapt.). **Sikulume e outros contos africanos**. Ilustr.: Luciana Justiniani. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

\_\_\_\_\_. (Adapt.). **Lendas negras**. Ilustr.: Salmo Dansa. 1. ed. São Paulo: FTD, 2006.

\_\_\_\_\_. **Histórias maravilhosas de povos felizes**. Ilustr.: Salmo Dansa. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Coleção Vasto Mundo).

BRENMAN, Ilan. **As narrativas preferidas de um contador de histórias**. Ilustr.: Fernando Vilela. São Paulo: DCL, 2007.

CALLADO, Antonio. **O tesouro de Chica da Silva**. São Paulo: Códice, 2004.

CARUSO, Carla. **Zumbi, o último herói dos Palmares**. Projeto gráfico: Camila Mesquita. São Paulo: Instituto Callis, 2005. (Coleção A Luta de Cada Um).

- CRUZ, Nelson. **Chica e João**. Ilustr.: Nelson Cruz. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- DALY, Niki. **O que tem na panela, Jamela?** Ilustr.: Niki Daly. Trad. Luciano Machado. São Paulo: SM, 2006. Título original: *What's cooking, Jamela?*
- GASPAR, Eneida D. **Falando banto**. Ilustr.: Victor Tavares. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- GAY, Para, Praline. **O príncipe corajoso e outras histórias da Etiópia**. Ilustr.: Sophie Dutertre. Trad. Luciano Loprete. São Paulo: Comboio de Corda, 2007.
- GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lucia; ALMEIDA, Anita Correia Lima. **Para conhecer Chica da Silva**. Projeto gráfico: Maia Taboada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. (Coleção Para Conhecer).
- LIMA, Jorge de. **Poemas negros**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MARTINS, Adilson. **Lendas de Exu**. Ilustr.: Adilson Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas**. Ilustr.: Luciana Justiniani Hees. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.
- PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas afro-brasileiras: a criação do mundo**. Ilustr.: Joana Lira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos negros**. Ilustr.: Esmeralda Ribeiro. São Paulo: Quilombhoje, 2007.
- RUMFORD, James. **Chuva de manga**. Ilustr.: James Rumford. São Paulo: Brinque-Book. 2005.
- SANTOS, Joel Rufino dos. **Quando eu voltei, tive uma surpresa: (cartas a Nelson)**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANTOS, Luiz Carlos dos (Org. e Apres.). **Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005. (Coleção Lendo & Relendo).
- SISTO, Celso. **Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos**. Ilustr.: Celso Sisto. São Paulo: Paulus, 2007.

#### POVOS INDÍGENAS

- BRAS, Luiz. **A última batalha dos paratintins**. Ilustr.: Sandra Bianchi. Sabará, MG: Dubolsinho, 2005.
- CASTANHA, Marilda. **Pindorama: terra das palmeiras**. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.
- JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.
- MUNDURUKU, Daniel. **A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor**. Ilustr.: Mauricio Negro. São Paulo: Global, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Crônicas de São Paulo: um olhar indígena**. Projeto gráfico: Camila Mesquita. São Paulo: Callis, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Catando piolhos contando histórias**. Ilustr.: Mate. São Paulo: Brinque-Book, 2006.
- TAYLOR, Sean. **Cobra-Grande: histórias da Amazônia**. Ilustr. Fernando Vilela. Trad. Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: SM, 2008.

# Catálogos de editoras e escolhas docentes no contexto escolar

*Aparecida Paiva\**

Em nossas pesquisas sobre escolhas literárias de professores, raramente os catálogos das editoras são considerados um mediador relevante. O catálogo é visto, na maioria das vezes, apenas como peça de divulgação – impregnado por diversos discursos de poder e de persuasão – e, por essa razão, raros são os estudos sobre seu potencial no que diz respeito à mediação e à orientação de professores em suas práticas docentes. Assim, omite-se um aspecto essencial das escolhas literárias realizadas por professores; quando não se investiga em que medida o catálogo é parte desse processo de escolha, uma vez que ele é muito mais visível, como se constatou, do que programas governamentais de distribuição de livros. Partindo dessa perspectiva, este texto tem como objetivo evidenciar essa dimensão de mediação dos catálogos editoriais, concebendo-os no âmbito dos impressos em circulação no contexto escolar e circunscrevendo sua mediação por meio de uma investigação empírica sobre sua recepção e seu uso. Por isso, as reflexões aqui apresentadas apoiam-se em recepções e usos por um conjunto de professores<sup>1</sup> dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, apresentando não apenas

---

\* Doutora em Literatura Comparada. Professora do curso de graduação e pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal.

<sup>1</sup> Um questionário, contendo quinze questões sobre acesso e uso de catálogos no contexto escolar, foi aplicado em 326 professores de escolas públicas municipais e estaduais de Belo Horizonte que, no momento da pesquisa, realizavam cursos de formação em serviço.

a importância que conferem a esse impresso, mas também deixando claro como se dá o uso e as apropriações feitas.

A ideia de discutir o uso de catálogos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto escolar surgiu a partir de um dado obtido em recente pesquisa sobre a formação de leitores crianças e jovens, em processo de escolarização. Indagados sobre os critérios utilizados para a composição dos acervos das bibliotecas, os profissionais apontaram os catálogos das editoras como a grande referência para esse trabalho de seleção de títulos.

Este texto, portanto, apresenta uma análise preliminar dos dados obtidos junto aos 326 professores investigados, examinando os seguintes aspectos: (1) as formas de acesso e a importância atribuída aos catálogos nas práticas escolares; (2) os elementos considerados mais importantes em um catálogo; (3) os usos que são feitos dos catálogos no cotidiano dos professores; e (4) a influência dos catálogos nos processos de escolha e no trabalho com a literatura em sala de aula. Esses quatro aspectos agregam as quinze questões que foram apresentadas no questionário respondido pelos professores no ano de 2008 – durante o curso que realizavam de formação continuada na presença do formador, o que permitiu eventuais esclarecimentos. A disposição em contribuir com a pesquisa foi geral (nenhum professor se recusou a responder), o que nos leva a considerar que os dados expressam, na medida do possível, a realidade vivenciada pelos professores em relação ao contato com os catálogos.

Para finalizar a discussão aqui proposta, apresentaremos, em contraponto aos dados obtidos na pesquisa, algumas reflexões sobre o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), em execução desde 1997, que tem sido responsável pela aquisição e distribuição de livros, indagando se essa política de distribuição em larga escala seria garantia de acesso e uso, por professores e alunos, dos livros selecionados para comporem os acervos.

Na pesquisa realizada, nosso propósito foi abordar os significados que os catálogos veiculam sem perder de vista o contexto e as condições de sua produção e de sua recepção. Os catálogos de livros, como de resto qualquer produção editorial, pressupõem uma série de outros fatores sem os quais sua existência se reduziria à organização formal de seus parâmetros físicos. Se a literatura é um fenômeno que não está desvinculado das forças sociais que a engendram, se essas forças atuam e de fato compõem sua totalidade constituinte, cabe então buscar entender a natureza complexa dessa totalidade.

## 1. As formas de acesso e a importância atribuída aos catálogos

Indagados se tinham acesso a catálogos de editoras, 72% dos professores investigados responderam afirmativamente. Ao avaliarem a importância desse tipo de publicação para seu trabalho, 85% deles se manifestaram favoravelmente, indicando, assim, que, mesmo para professores em que o acesso ao catálogo não foi possível, esse impresso é considerado importante para sua prática docente. Seis alternativas foram apresentadas como possíveis formas de acesso: por intermédio dos distribuidores e/ou representantes; via correio por editoras e distribuidoras; por meio da indicação de profissionais das bibliotecas; pela indicação de coordenadores da escola; e pela visita a editoras e/ou livrarias. Se essas alternativas não fossem suficientes, o professor poderia usar o campo “outras” para apresentar outras formas de acesso aos catálogos. Além disso, dentre essas possibilidades de respostas o professor poderia, a seu critério, optar por mais de uma delas.

Mais da metade dos professores (57%) indicou o acesso aos catálogos por meio de distribuidores e/ou representantes das editoras; 31%, via correio, sendo os catálogos enviados pelas editoras e/ou seus distribuidores; e 30%, por meio de visitas a editoras ou livrarias. Constata-se, assim, no interior desse quadro de valorização pelo professor, da importância dos catálogos e do seu acesso, que o movimento das editoras em relação às escolas é intenso. Também chama a atenção o dado de que 30% dos professores informam ter acesso aos catálogos por intermédio dos profissionais da biblioteca e 28% por indicação de coordenadores. Além disso, 29% deles afirmam que realizam pesquisas sobre os catálogos via internet e 5% indicaram outras formas de acesso, como feiras e salões do livro, jornais e revistas e por meio de promotores de venda que vão às escolas.

É por essa razão que os catálogos estão presentes cotidianamente na escola e constituem um dos elementos básicos da organização do trabalho docente, no que se refere à escolha de livros para circular em no contexto escolar. A constatação de que as editoras e seus distribuidores continuam sendo os principais responsáveis pelo acesso aos catálogos indica uma política editorial de intervenção no campo escolar e, como veremos mais adiante, de intervenção nos processos de escolhas literárias realizadas pelos profissionais da escola.

Embora as relações entre campo editorial e campo educacional tenham sido, durante muito tempo, tomadas como processos neutros

e desinteressados, entende-se, hoje, que os processos de aproximação desses dois campos resultam sempre de relações de interesse e luta entre diferentes grupos e agentes sociais para a definição do tipo de literatura que deve circular na escola e das suas formas de apropriação; ou, em síntese, para uma definição de literatura mais conforme aos interesses desses grupos e agentes. Essas lutas se manifestam em relação ao processo por meio do qual se seleciona (ou se exclui) aquilo que deve ser consumido na escola. Manifestam-se também, do mesmo modo, em relação às formas de ler, quer dizer, ao modo pelo qual o professor se utiliza dos livros que escolhe em sua prática docente.

## **2. Os elementos considerados mais importantes em um catálogo**

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de os catálogos de publicações para criança possuírem características peculiares, dependendo de cada editora, mas baseando-se, em geral, nas mesmas regras para sua elaboração. Os projetos gráficos, como o de qualquer peça promocional, procuram ser atraentes para chamar a atenção do leitor e indicam quase sempre a idade e a série a que seus títulos se destinam. Também explicitam a finalidade de leitura de cada título e agrupam os livros por gênero, explicitando seus temas. Há, ainda, a apresentação de dados biográficos do autor e do ilustrador de seus títulos, a explicitação das habilidades de leitura para cada obra e a apresentação de sugestões de atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Diante dessas características, mais ou menos fixas em todos os catálogos, interessava-nos identificar qual ou quais delas eram consideradas mais importantes pelos professores. Por isso, elas foram apresentadas no questionário em ordem alfabética, solicitando-se aos professores que as hierarquizassem por ordem de importância.

Todas as características receberam, em maior ou menor grau, indicação em primeira prioridade, o que confirma de alguma maneira a importância atribuída a cada uma delas na produção dos catálogos. Elas são, portanto, elementos constitutivos desse impresso promocional e contribuem, cada uma a seu modo, como recursos adequados às empresas editoriais que investem financeiramente nesse produto e que, em busca de retorno, também investem para garantirem a sua circulação. Entretanto, destaca-se, no âmbito dessa primeira análise, os dois extremos da hierarquização realizada

pelos professores. De um lado, como primeira característica a ser considerada nos catálogos, temos a indicação da idade a que os títulos se destinam. Ora, esse dado confirma o que o senso comum já nos diz: que os professores demandam orientação “segura”, “de “especialistas”, para adequarem suas escolhas à faixa etária de seus alunos. Com a eleição dessa característica por 33% dos professores, descortinam-se, diante de nós, infundáveis polêmicas travadas no campo da educação, da literatura e da psicologia sobre a necessidade, ou não, de se delimitar fronteiras etárias para a leitura de textos designados como de literatura. Apesar da constatação da polêmica, já é consenso, pelo menos entre alguns pesquisadores da área de literatura, que “não existe literatura ‘limpinha’. Existem livros ‘limpinhos’, sobretudo para crianças. Mas os livros podem não ser, e frequentemente não são, literatura. Literatura é arte. E arte é tensão, conflito, *pathos*” (COLASSANTI, 2004, p. 184). O que nos move – aos estudiosos de literatura – é a crença de que a literatura tem a função básica de ajudar o leitor a estabelecer com seu inconsciente um diálogo estruturante; que a literatura “nada mais é, afinal, do que um longo, um interminável discurso sobre a vida, um artifício em que, através das narrativas, os seres humanos elaboram suas paixões, suas angústias, seus medos, e se aproximam do grande enigma do ser” (ibidem, p. 188). Assim, a dimensão utilitária conferida à literatura, a ênfase em seus usos pedagógicos, escolares, parecem, ainda, nortear as escolhas dos professores quando a adequação da idade manifesta-se como prioridade. Por outro lado, quando apenas 2% desses professores elegem como prioridade o projeto gráfico dos catálogos, o que parecem sinalizar é que o conteúdo tem prioridade sobre a forma. Entretanto, o catálogo pode ser visto – e parece ser esta a percepção dos editores – como um portador que antecipa e apresenta os livros “iluminando” o caminho que se abre à frente do leitor em direção à leitura. Isto porque parece claro para os editores – e também para os profissionais envolvidos na produção dos catálogos – que os elementos gráficos, tipográficos e iconográficos contribuem decisivamente na assimilação intelectual de um produto impresso e na escolha do livro como objeto de consumo, e que a conexão cada vez maior entre conteúdo verbal e não verbal potencializa esse consumo, já que os catálogos são entendidos como uma superfície de exposição do livro, como sua vitrine. Assim, o projeto gráfico e a utilização dos recursos do *design* são uma

tentativa de exploração das construções visuais produzidas, as quais nem sempre são apreendidas racionalmente pelo leitor dentro dos limites físicos de um catálogo de livros, sendo esses colocados aqui como estruturas formadoras de significações que concorrem para a conceituação geral do texto literário e, também, para a demarcação do livro como objeto de consumo. Do mesmo modo, em outro ponto do questionário, a informação trazida pelo catálogo sobre algum tipo de premiação recebida pelos livros foi considerada, por 74% dos professores, elemento importante na constituição dos catálogos.

### 3. Os usos dos catálogos no cotidiano escolar

É fato que a literatura, quando concebida nos moldes da indústria editorial, está comprometida, desde a produção literária até a confecção do livro, com os retornos financeiros e midiáticos do investimento. Voltada para o grande público, ela depende das informações que circulam na imprensa de largo alcance que, por sua vez, tendem a reforçar as tendências ditadas pelo *marketing* editorial. No entanto, quando essa produção é destinada prioritariamente ao consumo escolar, o catálogo da editora constitui-se no principal veículo de divulgação dos títulos em oferta. Diante desse fato, a atitude dos editores é a de produzir catálogos que expressem, de forma clara, as demandas escolares, isto é, que apresentem aos profissionais da escola um produto capaz de arrebatá-los as atenções no primeiro contato por meio da sedução de seus produtos. Cientes da disputa acirrada por esse mercado, as editoras contam com uma série de recursos como aliados na corrida em direção ao leitor escolar. E esse processo de conquista é tanto mais intenso quando se trata do leitor, professor, o adulto, em última instância, responsável pela seleção de livros a serem lidos por crianças e jovens.

Baseados na ideia de que os professores não recebem bem o inusitado, o diferente, preferindo fórmulas já tradicionais e facilmente assimiláveis, a maioria dos editores opta por fórmulas já consagradas no momento da elaboração de seus catálogos. Essas fórmulas passam, em sua essência, pelo que Umberto Eco (1979) define como “pré-fabricação e imposição do efeito”, que é a estrutura do que conhecemos por “mau gosto”, de acordo com o termo *kitsch*, cunhado na cultura alemã. Associado à cultura de massa, o *kitsch* seria, então, a “comunicação que tende à provocação do efeito” (ECO, 1979, p. 76).

A tentativa seria a de precipitar o despertar do leitor em direção ao produto, impondo sensações e sentimentos. No caso específico dos catálogos de editoras, guardadas as devidas proporções da analogia feita, a tentativa ocorre por meio de uma proximidade excessiva com o campo escolar, apostando em valores considerados inegáveis de acordo com a avaliação do senso comum. Eco (1970) acrescenta a esse processo a redundância, o que faz do reforço contínuo do estímulo uma espécie de garantia de obtenção do efeito desejado.

No caso dos momentos de consulta aos catálogos, é fácil perceber o sucesso desse recurso de recorrência, reiterado pelo uso contínuo do catálogo, durante todo o período letivo, indicado por 52% dos professores. Apenas 22% só consultam os catálogos no início do ano. Entretanto, na opção “outros”, assinalada por 24% dos professores, chamam a atenção algumas observações feitas: “quando o catálogo chega à escola, nem sempre é no início do ano”, “quando escolho o livro didático”, “quando há verba”, “quando tenho necessidade” e “no momento em que preciso fazer uma pesquisa de títulos, ou desejo saber algo sobre determinada obra e trabalhar com as crianças”. Pode-se observar, desse modo, que um número significativo de professores pontua momentos diferenciados de uso dos catálogos, reforçando ainda mais sua importância. Dado igualmente importante a ser considerado é a utilização do catálogo como referência para a aquisição de novos títulos no momento em que “há verba” destinada à compra na escola.

No que diz respeito às formas de consulta dos catálogos, foi observado um equilíbrio entre as três alternativas apresentadas: 39% dos professores folheiam aleatoriamente as páginas dos catálogos para a identificação de obras do seu interesse; 32% consultam o sumário para ir direto às opções do seu interesse; e 31% realizam uma leitura geral dos catálogos para conhecerem todas as obras neles contidas.

Quando indagados sobre a utilização de atividades sugeridas pelos catálogos, 71% dos professores responderam que fazem uso das atividades sugeridas, contra 12% que afirmaram que não, e 17% que deixaram a questão sem resposta. Quando solicitados a enumerar, por ordem de importância, a utilidade que atribuem aos catálogos, os professores concentraram suas respostas nas duas primeiras alternativas apresentadas no questionário: constituem fonte de informação e atualização e permitem escolher livros a serem adotados, que respondem respectivamente por 44% e 31% das alternativas assinaladas

em primeira opção. As outras duas alternativas, que trazem resenhas de livros para atividades diversas e para a utilização de ilustrações em diferentes atividades, foram apontadas como primeira prioridade por apenas 8% e 1% dos professores, respectivamente. Assim, a avaliação feita pelos professores de que os catálogos constituem fonte de informação e atualização indica o papel das editoras na ampla divulgação e renovação de títulos em circulação no contexto escolar. Parece indicar, também, uma expressiva influência do mercado editorial nas escolhas dos professores, já que eles as realizam tomando como parâmetro principal as ofertas disponíveis em catálogo.

Esse é o dado confirmado por 64% dos professores ao declararem que as informações contidas nos catálogos influenciam de alguma forma seu trabalho com a literatura. Ao citarem a maneira como os catálogos influenciam seu trabalho, houve destaque para o auxílio na realização de atividades com os livros em sala; o que se percebe nas seguintes frases: “frequentemente podemos aproveitar as sugestões de atividades apresentadas” ou “permite fazer um planejamento, uma organização para tirar mais proveito da obra”, confirmando o dado apresentado anteriormente. Os catálogos contribuem, também, para um maior conhecimento da obra, de seu gênero e de seus autores. Ao serem indagados sobre a indicação de livros para o acervo da biblioteca, 77% dos profissionais dizem realizar essa atividade, mas apenas 26% afirmaram que se utilizam do catálogo para fazer as indicações, contra 21% que afirmaram que não utilizam; 44% afirmaram que só às vezes se utilizam dos catálogos para realizarem suas indicações. Quanto aos critérios utilizados para fazerem as indicações, 76% dos professores priorizam os projetos desenvolvidos em sala de aula, razão pela qual os livros que contemplam temas transversais são mais escolhidos (72%), seguidos de livros informativos (52%). Livros de poesia e clássicos ocupam posição intermediária na preferência dos professores com 47% e 46% respectivamente.

Diante da incongruência de alguns dados, podemos afirmar que, à primeira vista, parece que há uma pretensão, por parte das editoras, de que os catálogos cumpram algumas atribuições particulares e intransferíveis do leitor-professor. A apreciação positiva dos catálogos, em tom afirmativo e categórico, atrelada à imagem dos catálogos como fonte de informação e atualização, pode revelar uma tentativa de suprimir o julgamento crítico do leitor sobre o catálogo que tem em mãos. Porém, nos espaços reservados às

resenhas de livros em oferta, o discurso é outro. Na maioria dos catálogos encontramos pequenas biografias de autores consagrados e comentários de críticos especializados. As argumentações dos catálogos não passam mais pela redundância, mencionada anteriormente, ou por um nivelamento das obras a alguns termos de apreciação comum. Ao contrário, as observações são mais ponderadas e examinam aspectos que possam distinguir as obras das demais. É o que ocorre quando os editores se valem de autores consagrados – dos quais possuem títulos em seus catálogos – para distinguirem os seus “produtos” dos demais e se utilizam de processos distintivos dos seus títulos como premiações recebidas e compras governamentais. Enquanto nas capas as chamadas e endereçamentos ao contexto escolar são grandes, em cores vibrantes e, muitas vezes, ilustradas por títulos clássicos da literatura infantil, no interior dos catálogos os títulos são discretos, os textos estão em letras pequenas e poucas cores prevalecem.

Essa disparidade entre as abordagens deixa claro o intento inicial, em que a “redundância concorre para sublinhar a univocidade da mensagem; [...] em que se procura estabelecer uma absoluta identidade entre a relação que o autor institui entre significantes e significados, e a que instituirá o decodificador” (ECO, 1979, p. 94), sendo que, aqui, o “autor” seria a instância de produção e a edição do livro e o “decodificador” seria o leitor. Em consequência do que foi descrito acima, a comparação entre as diferenças dos dois enfoques deixa à mostra o jogo da imagem publicitária, impregnada nos catálogos de editoras, que transita pelo território das fórmulas e das soluções convencionais. Enfim, essas considerações em confronto sobre os catálogos têm o propósito de evidenciar que a consciência crítica do leitor-professor não é de todo refém das prescrições previstas nos catálogos, e que, justamente no seu interior, ele conta com a diversificação de depoimentos sobre os títulos em oferta, o que acrescenta elementos que lhe permitem ir além das expectativas traçadas na sua estrutura básica.

#### **4. Nos domínios do escolar**

A análise preliminar dos dados sobre recepção e uso dos catálogos de publicações para criança por professores de escolas públicas, aqui empreendida, evidencia um conjunto de questões que nos

aproxima, um pouco mais, desse importante impresso em circulação nas escolas e do seu potencial de mediação nas escolhas de títulos a serem utilizados no contexto escolar.

Em primeiro lugar, a importância incontestável atribuída aos catálogos pelos professores. Assim, os dados demonstram um acentuado esforço por parte das editoras em garantir o acesso de seus catálogos ao maior número possível de professores. Além disso, se é verdade que a presença dos catálogos contribui para a atualização e a informação dos professores, os percentuais expressivos de títulos de literatura publicados, ano a ano, evidenciam o sucesso dessa vinculação entre o mercado editorial e a escola. Em segundo lugar, a análise mostra os elementos constitutivos de um catálogo considerados mais importantes pelos professores e põe em relevo os aspectos referentes ao trabalho escolar e a importância atribuída, ainda hoje, às fichas de leitura. Os usos expressivos de atividades sugeridas pelos catálogos são apreendidos, em terceiro lugar; e, em quarto, identifica-se a importância dos catálogos no trabalho com a literatura.

Se, por um lado, os dados coletados nos permitem algumas conclusões, como as apresentadas neste texto, por outro lado os dados analisados são insuficientes para compreender diferentes facetas dessa recepção e uso. Quem são os distribuidores e como são recrutados pelas editoras? Quais são suas formas de comunicação com os professores? Como se dá a classificação entre livros considerados de literatura e os denominados paradidáticos no interior de catálogos designados como de literatura? De que modo aumentam a complexidade dessa classificação e a necessidade de sua distinção? Como se expressa, nas características editoriais e pedagógicas dos catálogos, o movimento de renovação de títulos e autores?

São estudos de natureza qualitativa – sobre o processo de edição, sobre as características discursivas e pedagógicas dos catálogos – que poderão fornecer elementos para a compreensão dos diferentes padrões apreendidos. Eles permitiriam apreender como os editores interpretam o consumo escolar e sua variação de acordo com os livros em oferta; como selecionam seus novos autores e ilustradores e compõem equipes para elaboração de catálogos e, finalmente, como utilizam pesquisas realizadas junto aos professores sobre suas escolhas para reorientar suas estratégias e práticas. Serão esses os desdobramentos futuros da pesquisa aqui socializada.

Por outro lado, essa pesquisa realizada nos fez constatar, com surpresa, um desconhecimento quase total, por parte dos profissionais investigados, acerca do PNBE. Esse Programa, como já foi mencionado, foi instituído em 1997 e tem como objetivo principal a democratização do acesso às obras de literatura brasileiras e estrangeiras infanto-juvenis; ele é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB – do Ministério da Educação.

Para que se tenha uma ideia da magnitude do Programa, basta analisarmos os dados do PNBE de 2007, que teve como foco a avaliação e seleção de obras de literatura para a constituição de acervos para as bibliotecas das instituições de educação infantil e escolas públicas que atendem séries iniciais do ensino fundamental. Na educação infantil, os livros selecionados foram agrupados em três diferentes acervos contando vinte títulos cada. As obras foram segmentadas em três grandes grupos: texto em prosa; texto em verso; livros de imagens e livros de história em quadrinhos. Foram beneficiadas 85.179 unidades de ensino e 5.065.686 alunos que receberam um total de 1.948.140 livros. Para as séries iniciais do ensino fundamental foram constituídos cinco acervos, com vinte títulos cada, totalizando 3.216.600 livros distribuídos para as escolas públicas que atendem essa faixa etária, beneficiando 16.430.000 de alunos em 127.661 unidades de ensino.

Constata-se, assim, que esse Programa tem sido bem-sucedido no que tange à aquisição e distribuição dos acervos para as escolas públicas; essa abrangência e garantia de distribuição dos livros para as escolas é um aspecto positivo a ser destacado para um programa que opera em âmbito nacional; além disso, leva-nos a vislumbrar boas perspectivas de democratização da leitura e acesso ao livro literário, bem como material simbólico que, por meio desse Programa, se aproxima das crianças das camadas populares brasileiras que muitas vezes não têm esse acesso garantido na sua primeira instância de contato que é a família. Mas o que percebemos em nossa pesquisa é que o conhecimento acerca desse Programa, por parte dos docentes, limitava-se a “um saber sobre a chegada dos livros” nas bibliotecas escolares. Não havia um saber mais aprofundado sobre os objetivos subjacentes à distribuição de livros, à frequência de distribuição desses acervos ou sobre a política nacional de formação de leitores do qual esse Programa faz parte. Os docentes (os 326

investigados), no geral, não conheciam o programa por seu nome, mas o identificavam por seu órgão financiador, uma vez que na caixa em que são distribuídos os acervos há destaque para o nome do FNDE. Nenhum docente afirmou ter conhecimento do documento<sup>2</sup> publicado pela SEB/MEC *Por uma política de formação de leitores*.

Tais aspectos nos levam à proposição de algumas questões: que medidas o Ministério da Educação deve tomar para ampliar o conhecimento sobre esse Programa e a política de formação de leitores que o permeia, uma vez que desde 2002, com o relatório do TCU, esse desconhecimento já era apontado? Não seria interessante o estabelecimento de ações que induzissem a criação de “espaços” e “momentos” para que as informações sobre a política de formação de leitores em âmbito nacional, e seus programas, fossem divulgadas e discutidas, já que sabemos que a ampliação da divulgação poderia propiciar um engajamento maior em torno dos objetivos de formação de leitores nas escolas?

Concluimos, pela análise dos dados apresentados na pesquisa realizada, que os catálogos das editoras detêm uma visibilidade significativamente maior que uma política pública nacional de formação de leitores. Assim, dois desafios se apresentam para todos nós educadores, comprometidos com a formação de leitores: promover a divulgação, acesso e uso no contexto escolar dos acervos disponibilizados pelo PNBE e estimular a reflexão crítica acerca dos impactos e do “poder” de mediação dos catálogos de editoras na prática docente.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. [VOLOCHINOV, V. N.] (1929/2004) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- COLASSANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Fifel/Bertrand, 1996.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- STAM, Robert. Mikhail Bakhtin e a crítica cultural de esquerda. In: KAPLAN, E. Ann (Org.). **O mal-estar no pós-modernismo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 149-184.

<sup>2</sup> Política de Formação de Leitores – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

# Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações

Patrícia Corsino\*

Livro: a troca

Pra mim, livro é vida, desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.

Lygia Bojunga Nunes (1990, p. 7).

Neste fragmento, Lygia Bojunga Nunes – uma das mais premiadas escritoras brasileiras de literatura infanto-juvenil – relata sua ligação com o livro, desde que era menina bem pequena. Menina que teve a oportunidade de brincar com o livro, de descobrir o mundo que estava dentro de suas páginas, de apreciar as ilustrações, de penetrar nas palavras, de imaginar. Este relato suscita uma indagação: que lugar a literatura ocupa na primeira infância? Como tem sido a relação com a literatura das meninas e meninos que hoje frequentam os espaços de educação infantil nas creches e pré-escolas brasileiras?

---

\* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Didática de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Entendemos, como Nunes, que a literatura, mais do que introduzir as crianças no mundo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do sujeito. Partimos do pressuposto de que um projeto educativo que se articule em torno de uma proposta ético-política de educar com a literatura, como enfatiza Oswald (1997), significa convidar a escola, em se libertando de sua predileção por desenraizar a literatura do seio da cultura, inserindo-a numa abordagem educacional colonizadora, abrindo espaços para que a leitura possa ser reescrita como prática da liberdade.

A literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva. Para Todorov (2009), a realidade que a literatura aspira compreender é “simplesmente [...] a experiência humana” (p. 77) e a função primordial da literatura seria permitir que cada “um responda melhor à sua vocação de ser humano” (p. 24).

Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora. Neste sentido perguntamos: o que se aprende com a literatura nos primeiros anos de escolarização? Como tem sido a leitura literária na educação infantil? O que as falas das crianças e suas interações com o texto literário apontam? Na tentativa de responder a estas questões, tecemos a seguir algumas considerações sobre literatura e infância para dialogar com eventos de falas de crianças recolhidos em situação de pesquisa<sup>1</sup> que teve como objetivo conhecer e analisar o lugar que a literatura ocupa nos espaços de educação infantil.

<sup>1</sup> Trata-se da pesquisa *A infância, a cultura contemporânea e a literatura nos espaços de educação infantil*, desenvolvida no Leduc - Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, grupo do PPGE-UFRJ. Teve como campo empírico: uma escola privada lucrativa, que atende a crianças de classe média (E1), duas escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro (E2 e E3), uma escola de educação infantil comunitária, localizada numa favela carioca da Zona Sul da cidade (E4) e um centro cultural comunitário, situado numa favela carioca da Zona Norte, que atende crianças de 4 a 14 anos e que tem uma biblioteca infantil (E5).

## Infância, literatura e mediações de leitura

O mercado editorial brasileiro destinado ao público infantil tem se expandido e a cada ano coloca em circulação um número cada vez mais significativo de obras de autores brasileiros e estrangeiros, consagrados e iniciantes. Contos, mitos e lendas de tradição oral, recontados por inúmeros autores, oriundos de diferentes povos africanos, indígenas, europeus, orientais. Textos teatrais, textos em prosa e em verso, adaptações de obras clássicas para o público infantil, textos informativos, livros de imagens, livros-brinquedo, feitos de diferentes materiais e papéis de diferentes gramaturas. Obras que apresentam tratamentos gráfico-editoriais os mais variados, de simples folhetos de baixo custo a produções cuidadosas, com papel e impressão de qualidade e custo alto. A lista é enorme e toda vez que nos deparamos com um conjunto de produções reunidas perguntas persistem: quanto daquela produção chega às crianças das diferentes classes sociais? Das que chegam, quais as que podem ser consideradas literatura e que parcela poderia ser classificada como sendo de qualidade? Que políticas de acesso ao livro e à leitura têm sido instituídas nas diferentes instâncias administrativas para que o maior número possível de crianças tenha acesso às produções de qualidade? Como tem sido a mediação entre a criança e a literatura infantil desde o início do processo educativo?

Da produção do autor, passando pelo editor e pelo livreiro que distribui, até a recepção da criança, o livro percorre um longo caminho. Darton (1995, p. 112) o denominou “ciclo de vida do livro”. Quem escreve e quem ilustra, ao conceber a obra, supõem leitores potenciais e um gênero partilhado com outros autores. Por sua vez, o tratamento gráfico que materializa a obra dirige leitores e leitoras e o editor edita o que considera adequado e conveniente a seus objetivos, daí a qualidade e os preços de seus produtos editoriais. A distribuição e a divulgação também têm um papel importante no ciclo, pois as estratégias de marketing direcionam as vendas aos consumidores<sup>2</sup>. Em relação à aquisição, mesmo que as crianças tenham alguma influência na escolha do livro – fato ainda pouco

<sup>2</sup> A maioria dos catálogos de literatura infantil das editoras brasileiras se direciona aos professores e tem as séries/anos escolares como referência, como se pode ler aqui no ensaio de Aparecida Paiva, *Catálogos de editoras e escolhas docentes no contexto escolar*.

comum em nossa sociedade –, a composição de um acervo para as crianças, seja na esfera doméstica, seja na pública das instituições, exige critérios de escolha que passam por concepções, intenções e condições as mais diversas. Quando o livro chega à criança, ainda é preciso que alguém leia para ela. Geralmente, cabe aos pais, aos familiares ou à professora a leitura em voz alta, com seus acentos apreciativos e interpretações. As práticas de leitura e as formas de ler, por sua vez, vão depender do tipo de livro, das intenções e finalidades da leitura, das conversas e interações que antecedem, que acompanham e que sucedem à leitura. Para se realizar a leitura é preciso uma *ambiência*, um clima que garanta o espaço do leitor, seus silêncios e suas falas. É preciso, ainda, que a criança estabeleça relações entre o texto, as imagens, suas histórias e experiências pessoais. A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções<sup>3</sup> alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler.

Subjacentes a cada parte deste ciclo de vida estão as concepções de infância e de literatura infantil que historicamente se entrelaçam. Como construções sociais, tanto o conceito de infância quanto o de literatura infantil sofreram (e sofrem) alterações ao longo da história. A visibilidade da criança é ainda contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora por suas competências e possibilidades. A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada. Estas ambiguidades e contradições se expressam nas produções culturais para as crianças que nem sempre conseguem se libertar do cunho moralizante originário e também nas formas como estas produções chegam às crianças, pelas mediações dos adultos.

A criança vista na sua minoridade e incompletude em relação ao adulto será tratada no texto como um leitor menor, incapaz, em

---

<sup>3</sup> É comum em creches e pré-escolas o professor “traduzir” o texto para uma linguagem que ele considera mais adequada às crianças. Se por um lado a ideia é aproximar o texto escrito do oral, por outro, há uma redução da experiência da criança com a linguagem escrita, com sua especificidade de estrutura linguística, sintaxe, vocabulário etc. Uma simplificação que reduz a experiência da criança como leitora- ouvinte.

falta e que precisa ser educado e instruído. E quando no texto há o domínio da informação, fecha-se o seu significado na unicidade do imediatamente compreensível que, ao vir acompanhado de explicações, se coloca na direção oposta à do texto literário. A tutela e a vigilância do adulto, que sabe o que é bom para a criança, fazem-se presentes nas mediações: nas perguntas lineares, na tomada do texto literário como pretexto para se trabalhar conteúdos, no direcionamento da leitura, na maneira como são abordados. A visão de infância como um tempo de preparo e da não palavra compromete a qualidade da literatura infantil e empobrece a leitura, já que os destituídos de palavra (*in-fans*, o que não fala) precisam apenas ouvir e repetir.

A criança vista como agente social pleno, com suas competências e especificidades em relação ao adulto, que nas suas ações no mundo tem sua maneira própria de significar, recriar e transformar, que produz cultura e é também por ela produzida, pode receber e acolher um texto literário provocativo, que amplia a margem de significação da língua, que renova o seu olhar sobre o cotidiano, seja pelo tratamento do tema, seja pela elaboração da linguagem, seja, ainda, pelas ilustrações que dialogam polifonicamente com o verbal. Literatura que experimenta novos caminhos, que ousa novos arranjos, que não está necessariamente comprometida com o consenso. Uma literatura que se abre a múltiplas leituras que, como arte da e com a palavra, arte também das imagens provocadas por ilustrações polifônicas, tem a finalidade de ampliar os referenciais de mundo das crianças. Por sua vez, é o adulto quem faz escolhas, quem dá voz às crianças durante a leitura, quem escuta e considera suas produções, quem faz mediações instigadoras, quem coloca pontos de vista em discussão, quem provoca argumentações e narrativas, quem incita o diálogo entre os textos verbal e o não verbal, quem abre e acolhe múltiplas leituras.

Concepções de infância, literatura e as mediações de leitura são as três pontas da trança que tecem o trabalho de literatura junto às crianças, não só na escola, mas nas diferentes esferas por onde circulam. A literatura, por sua vez, é um dos fios das produções culturais dirigidas ao público infantil. O cinema, a música, o teatro, os programas de TV, os brinquedos e jogos compõem a ponta da trança das produções culturais que hoje ganham a mídia e se integram ao consumo de uma sociedade globalizada. Brinquedos

tornam-se personagens de histórias transformadas em filmes e/ou em desenhos animados; personagens de histórias viram artistas de filmes e transformam-se em brinquedos e *games*. Roteiros viram livros e vice-versa, e as histórias, como qualquer produto, passam a fazer parte de uma cultura de consumo e de massa partilhada por um grande número de crianças do planeta.

Enquanto a mídia se encarrega de uma produção consumível e rapidamente descartável, é longo o percurso da produção de uma obra literária até a recepção das crianças e mais longo ainda quando se pensa na qualidade do acervo que se disponibiliza a elas e das mediações. Brito (1998) é enfático ao considerar que as crianças que se submeteram durante anos à leitura de textos típicos da cultura de massa, que visam nichos de mercado, que são espelhos do universo ideológico de senso comum da classe média, que tendem à banalização de valores e conteúdos e que servem a usos didáticos, sem uma preocupação com a dimensão artística, não leu literatura. Na mesma direção podemos situar as mediações que não dão margem ao leitor, que desconsideram o espaço ficcional da literatura, que pensam a leitura do texto literário de forma laboriosa, que não favorecem a fruição, que impõem limites ao dialogismo e à intertextualidade.

Entendemos que a escola ocupa um lugar importante na formação de leitores tanto pelo acesso a obras de qualidade, quanto pela qualidade das mediações entre as crianças e os livros. A mediação começa na escolha do acervo e dos recursos e na organização do espaço para abrigar o acervo e promover a leitura. Perroti (2004) denomina estes espaços de “estações de leitura”, já que a leitura é passagem, transporte. “As estações de leitura podem ser cantos, nas próprias salas de aula. Podem também ser salas de leitura ou bibliotecas escolares, estantes, caixas, armários, baús e tantos quantos forem os formatos que possam inventar. Podem ser instalações fixas ou circulantes ou, então, parte fixa, parte circulante” (p. 4). O livro precisa estar acessível às crianças em um ambiente cujo clima favoreça a leitura, as escolhas, as interações. Para as crianças pequenas, junto ao livro cabem personagens – fantoches, bonecos –, elementos e objetos das histórias organizados em caixas, aventais, tapetes, cenários, músicas, vídeo e outros suportes que favoreçam a intertextualidade e ampliem as leituras. Nas estações, professores e crianças caminham entre histórias, personagens, poemas, ritmos, brincadeiras, ilustrações, gêneros, autores e seus estilos. A qualidade

das mediações depende ainda de um professor que transite com intimidade entre os recursos das estações e os faça circular e que escute as crianças, dialogue com elas e aceite suas leituras.

Soares (1999), ao analisar a relação literatura infantil e escola, traz dois movimentos: a escola que toma para si a literatura infantil para atender aos seus próprios fins, fazendo dela uma “literatura escolarizada” e a produção de uma literatura para atender aos objetivos escolares, buscando “literatizar a escolarização infantil” (p. 17). A autora analisa especialmente o primeiro movimento e, ao constatar que a escolarização da literatura é inevitável, propõe como questão para os educadores: pensar uma adequada escolarização da literatura. Na educação infantil, ambos os movimentos estão muito presentes. A criança pequena é geralmente afeta às histórias, elas transitam com facilidade no mundo ficcional. Os adultos sabem disso e usam as histórias para muitas finalidades: acalmar a turma, ensinar bons comportamentos, transmitir valores e conteúdos. O paradigma da transmissão tem nas histórias um forte aliado. Não é à toa que se observa uma extensa produção de livros infantis feitos para uso escolar. Por sua vez, observa-se também o uso restrito de bons livros de literatura no espaço escolar. O desafio de educar com a literatura numa perspectiva libertadora exige do professor um olhar atento para a qualidade das obras e para as possibilidades de leitura.

### **Qualidade do acervo e mediações**

O que seria qualidade literária nas produções que têm como leitor presumido as crianças pequenas?

Em primeiro lugar, um bom texto de literatura interessa não só às crianças, como também aos jovens e adultos. Outra questão é que as crianças pequenas apreciam as narrativas desde que sejam incluídas nas interações. O fato de não falarem ou falarem pouco não significa que os textos destinados a elas tenham que ser fragmentados, incoerentes, sem coesão ou progressão. Por sua vez, a qualidade não está na extensão. Há textos curtos de qualidade, como *João Felizardo o rei dos negócios*, de Ângela Lago. As crianças pequenas são leitores ouvintes com capacidade de interpretar o que ouvem e veem nos livros. Exercerem sua autonomia quando são ouvidas, quando partilham e reelaboram os significados atribuídos nas interações com o outro. A leitura mediada – entendida aqui como lida

por outro – não tem idade, lê-se para bebês, para crianças, jovens, adultos, idosos.

Ouvir e contar histórias nos constitui enquanto sujeitos. Como Walter Benjamin (1992) afirma, a narrativa é a possibilidade que temos de intercambiar experiências, de nos conhecermos e de nos reconhecermos ou nos estranharmos no outro. Ela nos faz perceber a nossa humanidade sócio-histórica, concilia tempos e espaços distintos, organiza os fragmentos das histórias vividas e contadas. Embora Benjamin afirme que a arte de narrar esteja em extinção, porque cada vez temos menos tempo para esse intercâmbio de experiências e até mesmo para viver a experiência, se buscarmos na memória, certamente encontraremos histórias construídas ou ouvidas em diferentes momentos, com vozes polifônicas, justapostas, sobrepostas e até impostas. O próprio pensar a existência, nossa história de vida, não seria uma soma de narrativas que fazemos de nós mesmos e/ou que recebemos dos outros? Sendo seres de palavras, constituídos na e pela linguagem a partir dos vínculos narrativos que recebemos ou que recolhemos da experiência, não podemos prescindir das narrativas. Ouvir e contar histórias que nos aconteceram e que aconteceram com o outro, reais ou imaginárias, vai formando a nossa subjetividade. Mesmo parcas ou fragmentadas, são elas que dão forma e conteúdo à nossa história, são elas que vão nos fazendo ser o que somos. E as nossas primeiras narrativas acontecem na infância. Desde o gesto indicador de um desejo que é interpretado pelo outro, tornando-se palavra, às brincadeiras e jogos, às falas egocêntricas que acompanham as ações, chegando às histórias mais organizadas ouvidas e construídas no coletivo. E tudo isso se soma e se inter-relaciona às leituras de mundo, ao olhar de criança que, rompendo a ideia de *in-fans*, percebe a linguagem das coisas, dando voz a si mesma a partir do significado que apreende do que vê, ouve e sente do mundo material que a cerca.

As narrativas se somam às brincadeiras com as palavras e as palavras tornam-se parte das brincadeiras. Além dos textos narrativos, a relação das crianças com os textos em verso tem início nas primeiras cantigas de ninar que embalaram o seu sono. A partir daí, parlendas, versos e quadrinhas que acompanham as mais diversas brincadeiras e jogos infantis, desafios, adivinhas e cantigas de roda como numa grande ciranda vão compondo e partilhando o repertório de textos, tanto individuais quanto coletivos. Se na prosa

a sequência da narrativa exige elementos de coerência e de coesão explicitados na superfície do texto, na poesia o ritmo dado pelo significante, com rimas, aliterações etc., faz com que o jogo com as palavras incite o imaginário a buscar a coerência indo e voltando ao texto numa leitura não linear.

A poesia é o próprio brincar com as palavras, portanto a construção (ritmo, recursos linguísticos, figuras de linguagem) se sobrepõe à significação. Não é importante uma “boa história” com sequência; a falta dela, o *nonsense*, as quebras de sentido, os significados inusitados dão o tom ao poema. A poesia para criança evita explicações. Ela é um convite para o brincar:

No quintal a gente gostava de brincar com palavras mais do que bicicleta. Principalmente porque ninguém possuía bicicleta. A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:

O céu tem três letras

O sol tem três letras

O inseto é maior.

O que parecia um despropósito

Para nós não era despropósito (BARROS, 2003)

Neste fragmento da obra *Infância inventada*, Manuel de Barros traz as brincadeiras com as palavras como parte do que fazia no quintal. Neste lugar de brincar as palavras são brinquedos que, como qualquer objeto que participa das brincadeiras das crianças, são virados e revirados para criar novos movimentos e deslocamentos. As mudanças de ordem dão novos propósitos às palavras, que só fazem sentido aos que partilham aquele brincar particular.

As palavras são parte integrante de inúmeras brincadeiras, das inventadas às que são transmitidas entre as gerações. Nas escolhas dos jogadores o *uni duni tê, zerinho ou um, ímpar par* são indispensáveis. Palavras de ordem, pedidos de permissão – *um, dois, três e já! Pique um, dois três, Maria! Mamãe, posso ir quantos passos?* – versos, quadrinhas, parlendas, cantigas de roda, a lista é extensa se tomarmos o repertório de literatura oral que circula entre as crianças.

As brincadeiras com as palavras, como as parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, trava-línguas, jogam exatamente com os campos fonético e semântico da língua. A rima e o ritmo geralmente se

sobrepõem ao significado, gerando a graça do *nonsense*. Segundo Bordini (1996) são as primeiras palavras com significados para além dos usos cotidianos dirigidas ao bebê e à criança, nas quais o sentido estético predomina sobre o utilitário. Brincando com estes elementos culturais, as crianças têm a oportunidade não apenas de interagir, se divertir e partilhar uma cultura lúdica transmitida entre as gerações, como também de reconhecer sons semelhantes, segmentar palavras, completar versos dando novos sentidos, experimentar ritmos, de fazer uma análise bastante complexa da língua. Estas brincadeiras contribuem, sobremaneira, para o processo de alfabetização, quando as crianças sistematizam uma série de conhecimentos que têm sobre a língua, descobrem aproximações e afastamentos entre oralidade e escrita e tantas outras descobertas do texto.

Há uma forte inter-relação entre oralidade e escrita no trabalho com a literatura na educação infantil. Contar e ler histórias são duas atividades fundamentais, mas distintas. Contam-se histórias de muitas formas, usando diferentes recursos e leem-se histórias que estão nos livros. O livro infantil, cada vez mais, tem ganhado um tratamento editorial que visa a uma articulação entre forma e conteúdo, verbal e não verbal. Pensar a qualidade da produção literária para as crianças significa considerar a integração entre elaboração da linguagem, tratamento dado ao tema, ilustrações e o projeto gráfico (ANDRADE; CORSINO, 2007).

Cabe ressaltar que, em relação à adequação ou inadequação de um tema a ser abordado para as crianças, é o tratamento dado a ele que o torna pertinente ou não, interessante ou não. É a maneira complexa, dialógica, provocadora e aberta com que o tema é tratado no texto que deixa os pontos de indeterminação para serem preenchidos pelo leitor. Quanto mais polifônicos forem o tratamento do tema, a complexidade do enredo, o desenvolvimento do conflito, a construção dos personagens, a possibilidade de fruição estética e o distanciamento do senso comum, melhor pode ser considerado o texto. Nesta perspectiva, na leitura cabem lágrimas, risos e toda sorte de sentimentos que o texto for capaz de provocar.

Quanto à ilustração do livro infantil, é importante observar a relação que ela estabelece com o texto verbal, analisar o diálogo entre o verbal e o não verbal em sua dimensão polifônica. Uma ilustração que retrate literalmente o que o verbal expressa não estabelece uma leitura dialógica entre texto verbal e visual. Já uma

ilustração que busque atravessar o verbal em sua referencialidade e estabelecer a partir dele uma leitura própria, propositiva e criativa, em que forma e conteúdo, ética e estética ganhem a dimensão artística, pode ser considerada uma boa ilustração. Por isso, ao ler um livro de literatura infantil, é importante observar se o universo de significação é afetado pela imagem, se as imagens ampliam as leituras pelo tratamento estético visual de seu texto visual. A leitura da ilustração faz parte da leitura da obra como um todo e é necessário dar tempo e espaço para as crianças observarem e se afetarem pelo texto visual.

Já o projeto gráfico é o que dá visibilidade e legibilidade à obra, tornando-se um convite inicial à leitura por intermédio do que está proposto como formato tátil, gráfico e funcional. Portanto, formato, tamanho, capa, contracapa, relação da mancha textual com a ilustração, contraste letra/fundo, tamanho da letra, qualidade e textura do papel, técnica e cores empregadas, bem como a adequação e dosagem de informações complementares ao texto literário para contextualização da obra, funcionalidade de sumários, glossários e dados biobibliográficos dos atores e ilustradores, tudo isso faz parte da contextualização, amplia a proposta da obra, devendo ser considerado numa escolha de um livro de qualidade.

A seguir trazemos alguns eventos de pesquisa para compor o diálogo com as vozes de crianças e adultos em interação com a literatura em diferentes espaços de educação infantil.

## **Entre gestos de leitura e narrativas**

Na E1 (escola particular de classe média alta), a entrevista com a professora que desenvolve trabalho específico de literatura na biblioteca infantil revela que as crianças pequenas rapidamente descobrem a função dos livros. Do bater, morder, arrastar, empilhar o objeto livro, as crianças logo passam a folhear, ver, observar as ilustrações, a solicitar que o adulto leia, a trocar impressões com os pares. As observações nas escolas reiteraram o gosto das crianças de educação infantil pelas histórias – oralizadas, dramatizadas ou lidas. Nas turmas observadas, quando as professoras anunciavam o início das histórias, as crianças rapidamente iam para a roda. Nas escolas E2 e E3 (escolas públicas municipais), em algumas situações, a leitura da história era precedida de uma música que ao mesmo

tempo em que exercia uma função disciplinadora ao silenciar as crianças com um gesto de um zíper fechando a boca, era um sinal de que estava na hora de *abrir as cortinas* para começar o espetáculo. Um resquício das antigas práticas dos jardins de infância de Froebel<sup>4</sup> que continuava ali exercendo este duplo papel. Observamos que este gosto das crianças pelas histórias era aproveitado por uma das professoras para manter a disciplina, seja contando histórias para acalmar as crianças agitadas, seja servindo de exemplo para manter comportamentos adequados:

Dois meninos pegaram biscoito fora da hora e a professora pergunta para a turma:

Profa.: Turma, vocês lembram do livro *Maria vai com as outras?*

Crianças: Sim.

Profa.: Ela pensava com a cabeça?

Criança: Não.

Profa.: Ia aonde todos...?

Crianças: Ia.

Criança: Ela viu que todas as ovelhas comeram jiló e pensou que ela não gostava de jiló e estava comendo.

Criança: Aí ela ficou com cara feia.

Profa.: Então eles resolveram fazer o quê?

Criança: Pular do Cristo Redentor até na Lagoa e caíram de pé na pedra.

Criança: A Maria não pulou e foi pro restaurante e fez uma requebradinha.

Profa.: Então quem come biscoito aqui na sala sabe que não é Maria vai com as outras. Se uma Maria foi comer biscoito, a outra foi porque...?

Crianças: Quis!

Profa.: Não, porque mandou. Então não adianta falar assim: eu fiz, porque ele fez, quis, mandou. Nada disso, porque na hora que a gente não quer, a gente não faz. Então vamos combinar? Não quero mais biscoito aqui. (E2).

<sup>4</sup> Froebel, educador alemão do século XIX, foi criador e grande incentivador do jardim da infância, destinado a crianças pequenas.

Observamos que as crianças imitam os gestos de leitura das professoras que leem para elas. Foram observados alguns gestos como: passar o dedo sobre as linhas e seguir a direção da escrita, molhar o dedo na língua para passar a folha; ler o livro numa roda com ele aberto virado para o grupo, repetir expressões e entonações da professora. É interessante ressaltar que estas imitações eram interpretativas e não meras repetições. A menina que passava o dedo na língua para virar as páginas, por exemplo, o fazia de forma exagerada, ressaltando a lambida.

Nas escolas pesquisadas a busca de uma posição cômoda para ouvir e para ler histórias mostrava interesse e deleite. As crianças não só querem ver as ilustrações, como chegar perto da professora e pegar o livro. Assim é que, diante de uma ilustração que desperta o interesse, dificilmente a organização inicial do espaço se mantém. Na biblioteca da E1, durante o tempo que tinham de livre escolha dos livros, as crianças acomodavam-se deitadas ou recostadas sobre as almofadas, ora individualmente, ora agrupadas em pares ou em trincas. Nos tempos de leitura livre dos livros, as crianças conversavam sozinhas ou entre elas, narravam histórias a partir das ilustrações, inventavam, recriavam e também buscavam de memória fragmentos do texto escrito.

Embora Walter Benjamin (1993) assegure que a arte de narrar esteja em extinção, porque cada vez temos menos tempo para o intercâmbio de experiências e até mesmo para viver a experiência, observamos que na pequena infância a arte de narrar permanece viva. As crianças gostam de ouvir histórias e também de contar. Seria porque o tempo das crianças pequenas é muito mais intensidade do que sucessão cronológica? Tempo que não é regido pela sequência de um movimento numerado e que ainda permite esta forma artesanal de comunicação?

As narrativas são registros que organizam o tempo, marcam sequências, provocam, aproximam. Contar histórias para as pesquisadoras foi uma forma de as crianças demonstrarem afeto e receptividade:

Uma menina sentou-se ao meu lado e foi logo dizendo:  
Eu tenho a história do príncipe que sobe no cabelo da princesa, mas eu não lembro o nome certo da história. A mulher do homem tava com vontade de comer os rabanetes do castelo da bruxa e a bruxa falou: Como se atreve a comer meus

rabanetes?! E a bruxa fez um trato: pode comer, mas vai ter que me dar a sua filha quando ela nascer, e a mulher aceitou a proposta. Quando a filha da mulher nasceu, o nome dela ficou Rapunzel.

Ah, lembrei o nome da história. O nome da história é Rapunzel. O príncipe sobe no cabelo da Rapunzel.

A bruxa pegou a Rapunzel e colocou ela lá na torre, no alto do castelo que não tinha porta e não dava pra ela sair nunca mais, de jeito nenhum dava pra ela sair de lá do alto. A Rapunzel ficou triste e chorava todos os dias porque ela ficava lá sozinha. E ele cantava essa música aqui:

“Rapunzel, Rapunzel. No alto de uma torre bem pertinho lá do céu”.

Um dia o príncipe estava passando de cavalo e ouviu a voz da Rapunzel e ele achou a voz dela muito bonita. E aí ele gritou: Jogue suas tranças Rapunzel. A Rapunzel jogou as tranças, o príncipe subiu na torre e salvou ela de lá. E eles foram felizes para sempre. (E1).

Neste evento uma menina de 4 anos narra de memória a história da Rapunzel. Podemos observar no seu texto *ruínas* do texto escrito e de trechos da canção que acompanha a história. A criança havia se esquecido do nome da história, mas, quando repete a fala da bruxa, o nome Rapunzel vem à tona. A narrativa apresenta elementos de coerência e de coesão, aproxima-se bastante do texto escrito que lhe serviu de base, evidenciando uma aproximação da estrutura da narrativa escrita com a narrativa oral.

## As brincadeiras com livros e histórias

As narrativas somam-se às brincadeiras. Elementos das histórias entram nas brincadeiras e as crianças dão novas funções a eles, reordenando-os. Assim, por exemplo, a maçã que a menina comia no pátio havia sido envenenada por ela para *matar só os meninos*.

Um livro informativo sobre as formigas provocou brincadeiras e narrativas:

Antes de as crianças entrarem no ônibus que as levaria ao Jardim Botânico, dois meninos conversavam:

João: Olha, será que vamos encontrar formigas?

José: Claro que vamos! E acho que a gente vai encontrar aquelas que são grandes e que têm a cabeça vermelha.

João: Formiga que tem a cabeça vermelha?

José: É sim, formiga de cabeça vermelha. Igual àquelas que a gente viu no livro de insetos.

João: Mas a formiga é toda vermelha! Não é só a cabeça que é vermelha, o corpo todo dela é vermelho, até a bunda e as patinhas.

José: Então a gente pode levar o livro pra lá e brincar de encontrar as formigas.

João: E a gente pode usar essa minha lanterna que eu ganhei na revista. Aí vai ficar mais claro o mato e dá pra achar melhor as formigas. Acho que falta muito pra gente sair, vou perguntar se posso ficar desenhando [...]

José: Eu quero ir com você e vou desenhar a gente com a minha lanterna na cabeça.

João: Essa é a formigona vermelhona. Ninguém é mais forte do que ela e é ela quem manda nas outras formigas. As outras têm que seguir ela, senão elas se perdem e levam a comida pra outro lugar. Esse aqui é o formigueiro dela, onde ficam todas as comidas do mundo. E ela tem uma coroa porque ela é a rainha de todas as formigas.

José: Esse aqui é você e agora eu vou desenhar eu. A gente está com a lanterna pra procurar as formigas.

Quando os meninos acabaram de desenhar, surgiu então a ideia de procurar o livro do qual estavam falando para poder levá-lo ao Jardim Botânico, mas a professora não permitiu e disse que aquele seria um dia só pra passear e brincar, sem livro. (E1).

As apropriações de informações do livro dos insetos se interpenetram no mundo próprio das crianças e, assim, a Formigona Vermelhona torna-se personagem juntamente com o narrador que também vira um caçador de formigas de lanterna na testa e de livro nas mãos, como revelou o desenho. Nestas brincadeiras vividas e relatadas aparece o jogo de aproximação-evitação – a maçã que mata só meninos – e as reproduções interpretativas anunciadas por Corsaro (2005) como próprias das culturas infantis. O livro

informativo foi capaz de informar – o menino sabia sobre a formiga rainha, sobre o formigueiro – e de servir para brincar.

Ao observar a professora fazendo uso de uma história para ensinar o que seria uma alimentação saudável, nos perguntamos se esta postura permitiria a aproximação das crianças com a leitura. O livro informativo tem seu lugar nos projetos para a busca de informações capazes de responder à curiosidade das crianças. Mas informar, passar conteúdos por via indireta não seria uma forma de desviar tanto da informação, pelo disfarce que a história induz, quanto da história, pela falta de um enredo que enrede de fato as crianças na sua trama?

Profa.: O nome do livro é Verdura? Olha o ponto de interrogação. O que é o ponto de interrogação? É quando tem uma per-gun-ta. Então o nome do livro é Verdura? Não! É sobre nutrição essa história e quem escreveu foi uma autora e um autor: Claire Llewellyn e Mike Gordon. São pessoas estrangeiras, de outro país. O que será que é nutrição, gente?

Crianças: fruta, torta, legumes.

Prof.: Isso tudo é o quê? São a-li...?

Crianças: Alimentos.

Prof.: Então, as nutricionistas são as pessoas que estudam na faculdade de nutrição para aprender a combinar as comidas. O que é mais saudável, o que não é saudável, o que faz mal e o que faz bem. Essa história é sobre exatamente isso, o que a gente deve comer para não ficar doente e ter uma vida saudável. O que é saudável? (E2).

## **Gêneros e estilos**

Duas meninas e um menino estavam deitados no chão da sala de leitura com um livro dividindo o espaço entre eles. De repente o menino se levanta, anda em direção à estante de livros e aí começa:

Pedro: Pega o livro do *Menino Maluquinho*, ele está na prateleira ali do lado, é meio pequeno.

Maria: Pega o livro que é grande e tem o desenho do coelho na capa, ele está mais embaixo.

E começaram a falar muitos nomes de livros misturando com descrição das capas, tamanho e localização no espaço, demonstrando muita familiaridade com o acervo da sala de leitura. (E1).

A familiaridade com o acervo da sala de leitura permite a circulação e a reinvenção do espaço, que vira cenário de brincadeiras e de interações. A livre escolha das crianças, a circulação solta, as aproxima ainda mais dos livros, que assumem outras funções. Mas o objeto livro não passa despercebido. As mesmas crianças são capazes de, num outro momento, observar os estilos dos ilustradores, relacionar obras, identificar traços comuns:

Pedro: O Menino Maluquinho tem o mesmo pilot do Flicts.

Professora: Porque é do mesmo ilustrador, o Ziraldo.

Maria: A vizinha está parecendo a Marieta.

Professora: Porque é a mesma ilustradora: Mariana Massarani. (E1).

## **Considerações finais**

Muitos são os limites da literatura infantil para as crianças de zero a seis anos. Da concepção à recepção, os filtros são grandes. Quando se consegue vencer os limites do acesso ao texto, muitas são as possibilidades oferecidas às crianças (e aos adultos também!) por uma literatura de qualidade. Especialmente quando se compreende que esse mundo inacabado aberto pela literatura não é onde se aprende conteúdos, nem comportamentos. É o lugar da criação, do novo, da participação, da experiência do sujeito, do brincar, do encantamento, de viver sentimentos contraditórios. Muito se aprende com tudo isso, mas essa aprendizagem é dificilmente controlada ou medida. As respostas imediatas dizem pouco do que ficou, formou e transformou. Levar a literatura infantil para os espaços de educação infantil significa provocar uma quebra nas tensões entre atenção e controle, brincadeira e ensino, fruição e aprendizagem, espontaneidade e intervenção pedagógica. A literatura ensina a liberdade, a alteridade fundamental para a constituição da subjetividade, possibilita a troca, a comunidade de ouvintes, o desfrute individual e coletivo, sem a força disciplinar da ordem do adulto. A literatura mostra uma língua para além do nível pragmático e introduz a criança, desde

pequena, no mundo da cultura escrita que, como leitor-ouvinte dos inúmeros gêneros literários, pode perceber que a língua escrita é muito mais do que a decodificação de sílabas e frases.

Foi observada na pesquisa a importância de se ter um tempo e um espaço organizados para as crianças poderem participar de práticas de leitura literária na escola, com acervo selecionado e vários recursos para ampliar as leituras e livre circulação das crianças para conhecerem o acervo e a localização dos livros. Foi possível perceber que as crianças estabelecem interações com os livros e as histórias de diversas formas: conversam entre si, levantam hipóteses sobre os acontecimentos e fatos narrados, identificam estilos de autores e de ilustradores, inventam histórias a partir das ilustrações, relacionam com suas experiências. Mas as histórias contadas com a finalidade de ensinar a comer bem, por exemplo, não entram com a mesma intensidade neste movimento. O repertório de histórias, personagens e até mesmo de informações científicas entra nas brincadeiras e faz parte das culturas infantis – produzidas pelas crianças e partilhadas entre elas. As crianças brincam com tudo o que está ao seu redor, montam cenas e tornam-se elas próprias os personagens. Este movimento de entrada na brincadeira é partilhado e a comunicação entre as crianças não se dá apenas com palavras mas, principalmente, com gestos. Fazer o gesto de jogar a teia, por exemplo, já significa a entrada em cena como Homem-Aranha.

Ficou bastante evidente que o leitor ouvinte, que apresenta experiências de leitura, narra histórias com desenvoltura, recupera personagens, situações, diálogos de memória e faz uso de uma narrativa oral com marcas do texto escrito – com marcadores temporais, elementos de coesão, poucas repetições etc. A literatura infantil, ao deixar pontos de indeterminação a serem preenchidos pelos leitores, abre-se ao imaginário e entra na brincadeira infantil. E é justamente pelo jogo ficcional que a literatura infantil apresentou-se como parte integrante das brincadeiras.

A presença em uma das escolas de vários eventos em que a professora fazia uso da história para ensinar conteúdo ou comportamentos e de poucos em que o texto literário exercia uma função menos utilitária, revelou uma visão de livro linear, com possibilidades limitadas. A perspectiva ficcional da literatura posta em segundo plano se evidenciou também nas perguntas fechadas depois da leitura. As crianças oriundas de meios pouco letrados foram justamente

as que tiveram também um letramento literário colonizado em que a maioria das leituras não se instaurou enquanto reescrita do sujeito, fato que leva a pensar a função social da escola e a importância dos professores como mediadores de leitura.

Trazemos a seguir algumas sugestões e recomendações para se pensar a literatura na educação infantil:

- **Espaço do livro e da leitura** – da mesma forma que os brinquedos, os livros também podem ter o seu lugar nas creches e pré-escolas. Como já foi abordado, muitas podem ser as “estações de leitura”. Seja uma sala inteira ou um pequeno canto, uma simples prateleira ou estante, o importante é a exposição dos volumes de forma atraente e acessível às crianças. Evitem caixas fechadas e livros empilhados de forma desordenada. Os livros precisam ser arrumados de maneira a serem vistos, manipulados, consultados, lidos, relidos, apreciados. É importante que o ambiente seja confortável e acolhedor para convidar à leitura, que os leitores encontrem almofadas no chão para se acomodar para ler, um tapete ou uma esteira ou ainda mesas, cadeiras, poltronas, sofás. Também precisa ter um espaço livre, flexível, que favoreça a circulação, as leituras coletivas, a organização de cenas, brincadeiras e dramatizações das histórias, interações diversas entre o texto verbal e visual dos livros e as diferentes linguagens. Mesmo que na biblioteca/sala ou canto de leitura haja equipamentos como computador, televisão, aparelho de som e outros, o livro deve ocupar lugar de destaque. A mediação entre o livro e o leitor começa no ambiente, sua organização, seu clima e as interações que favorece.
- **Acervos** – a produção editorial destinada ao público infantil é bastante extensa. O livro infantil, enquanto um portador de texto, comporta muitos gêneros e estilos. Uma biblioteca ou sala de leitura em creches e pré-escolas pode ter livros de vários gêneros – dos informativos aos literários. Cabem também gibis, revistas, filmes, desenhos animados, músicas e cantigas, brinquedos, cenas e personagens de histórias, pedaços de panos para se transformarem em roupas, adereços (chapéus, coroas, sapatos, colares, entre outros). No espaço da biblioteca, a linguagem escrita pode desempenhar

diversas funções, tal como ocorre no nosso cotidiano. Diferentes situações e objetivos suscitam diferentes leituras, por exemplo: leitura informativa – para buscar mais conhecimentos sobre um determinado assunto; leitura injuntiva – para seguir uma orientação para a realização de alguma ação, como instruções de jogos, manual de funcionamento e utilização de um aparelho, receitas culinárias etc.; leitura literária – para fruição e prazer, para estimular a imaginação e reflexão, entre outras. Cabe ao professor organizar situações em que as crianças tenham a oportunidade de ler para consultar, pesquisar, se divertir, ampliar suas experiências, imaginar etc. É importante que todo o acervo seja catalogado para se ter uma noção de conjunto, para facilitar a consulta e para controle dos empréstimos. A catalogação dos livros deve ser simples, para que todos – adultos e crianças – possam ter acesso fácil às informações.

- **Mediações** – o espaço e os acervos provocam interações. Mas cabe ao professor arrumar, colocar elementos em destaque, planejar diferentes atividades, dar tempo para as interações. Como já foi dito anteriormente, ler e contar histórias são dois atos distintos que precisam ser levados em consideração no planejamento do professor. Conta-se histórias com bonecos, fantoches, cantando, dramatizando com o corpo etc. Mas contar não substitui a leitura. Cabe ao professor escolher bons livros para ler para as crianças desde a creche. Lembrando sempre de que geralmente os livros de literatura infantil têm um texto verbal e um visual, que precisa também ser apreciado. A leitura para os pequenos não precisa ser coletiva, pode ser em pequenos grupos para que tenham uma proximidade maior com o livro, para que mexam, apontem as ilustrações, imitem o que viram e ouviram, virem as páginas. A leitura acolhe e também ensina os gestos de ler. A leitura também ganha outra dimensão quando os leitores têm a oportunidade de expressar sua interpretação pessoal dos textos, seja oralmente ou com outras linguagens, situando-se numa posição de leitores-autores. Deste modo, é importante que o professor favoreça as interações, faça perguntas instigantes e provocadoras, estimule as crianças a fazerem interferências nas obras, produzindo outros textos,

representando corporalmente, brincando com os personagens, ilustrando com desenhos, pinturas etc. A diversidade de linguagens (linguagem visual, musical, cinematográfica e outras) pode ser trabalhada relacionando-se a linguagem escrita e a literária. Cada uma destas linguagens produz uma forma bem específica de leitura. O diálogo entre estas leituras de outras linguagens com a leitura da linguagem escrita pode provocar experiências enriquecedoras e significativas para adultos e crianças. Assim, articular a pintura, o cinema, a música, as notícias, a escultura, a dança e outras formas de linguagem com poesias, contos, romances, por exemplo, expande a margem de significação dos textos lidos. Ao mesmo tempo, os suportes estarão sendo variados, incluindo, além do livro, a tela, a televisão, o computador, o palco ou outros. Neste diálogo entre diferentes linguagens, ampliam-se as possibilidades de perceber e de sentir.

Para finalizar questionamos: que textos formam e transformam o sujeito? Que leitura é possível ser feita na educação infantil? Que lugar tem ocupado a leitura literária nos espaços de educação infantil? O que as crianças estão aprendendo com a literatura?

## Referências

ANDRADE, Ludmila Thomé; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE-2005. In: PAIVA et al. (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2007. p. 79-92.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1996.

BRITO, P. A criança não é tola. In: PAULINO et al. (Org.). **O jogo do livro**. Belo Horizonte: Dimensão, 1998. p. 11-116.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.

DARTON, Robert. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

NUNES, Lygia Bojunga. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

OSWALD, Maria Luiza. **Aprender com a literatura: uma leitura benjaminiana de Lima Barreto**. 1997. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1997.

PERROTTI, E. Lugares da leitura: a escola como espaço de leitura. In: **Boletim do Programa Salto Para o Futuro**, Série Espaços de Leitura, TVE Brasil. Disponível em: <[www.tvebrasil/salto.com.br](http://www.tvebrasil/salto.com.br)>, 2004. Acesso em: 20 de maio 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-47.

TODOROV, T. Tzvetan (2009). **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.