



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LITERATURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

MARIA EFIGÊNIA ALVES MOREIRA

**A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A
QUALIFICAÇÃO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE
LEITORES DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA
(PAIC) DO ESTADO DO CEARÁ**

FORTALEZA

2023

MARIA EFIGÊNIA ALVES MOREIRA

A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A
QUALIFICAÇÃO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES DO
PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (PAIC) DO ESTADO DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Literatura Comparada. Área de concentração: Literatura Comparada.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M8381 Moreira, Maria Efigênia Alves.

A literatura no Ensino Fundamental: um estudo sobre a qualificação docente e as estratégias de formação de leitores do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) do estado do Ceará / Maria Efigênia Alves Moreira. – 2023.

199 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho.

1. Ensino de literatura. 2. Formação docente. 3. Mediação de leitura. I. Título.

CDD 400

MARIA EFIGÊNIA ALVES MOREIRA

A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A
QUALIFICAÇÃO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES DO
PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (PAIC) DO ESTADO DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Literatura Comparada. Área de concentração: Literatura Comparada.

Aprovada em 05/06/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Stelio Torquato Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Manoel Freire Rodrigues
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A Ricardo Freitas, por tudo que é para mim e pelo que somos juntos.

Ao Jônatas e à Sara Beatriz, por serem ancoragem do meu amor infinito.

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, instância metafísica e atemporal, além-babel, autor do Verbo e guia do enredo da minha vida.

Aos meus pais Josenias Alves e Maria do Socorro (*In Memoriam*), por tudo que fizeram pela formação do meu caráter e pelas histórias que me contaram. Nelas provavelmente teve origem o meu gosto por narrativas e a motivação a também contar e escrever histórias.

À minha orientadora Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho, pela relevante contribuição na construção deste trabalho, propondo leituras, indicando caminhos, promovendo reflexões importantes para o delineamento desta pesquisa. Agradeço o apoio, o respeito e a forma interessada com que conduziu esse trajeto de orientação.

Ao Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior, pelo olhar sempre atento e amoroso para com os meus processos de escrita.

Ao Prof. Dr. Stelio Torquato Lima, pela generosidade e por ter aceitado contribuir com o meu trabalho, na condição de avaliador.

Ao Prof. Dr. Manoel Freire Rodrigues, pelo interesse no tema do trabalho e por todas as contribuições.

À Prof.^a Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, essa militante pelo direito à literatura.

Aos meus irmãos e irmãs, por ajudarem no cuidado com os meus filhos, durante o tempo de minhas ausências neste percurso acadêmico.

À equipe do Eixo de Literatura e Formação do Leitor da SEDUC: Fabiana Skeff, Elder Sales, Sammya Araújo, parceiros de vida.

Aos professores que encontrei por essa estrada e somaram à minha bagagem.

Aos amigos e companheiros de trabalho: Izamaro de Araújo, Débora Bruna e Maria Brasilina, pelo apoio em todo o tempo.

A Ismael Oliveira, por contribuir continuamente na utilização das tecnologias.

A Ronaldo Ribeiro, com quem sempre tive o privilégio de contar.

À Ileanne Barros, “amiga de infância” que conheci na vida adulta, por se importar com a minha sanidade, promovendo momentos antiestresse.

À Cris Borges, pró-reitora de ensino do IFCE e amiga querida, por me prover de livros literários: povoamento, diante da solidão da escrita.

Ao Victor Matos e Diego Marques, pelo carinho e contribuições técnicas.

Aos amigos e colegas do percurso de mestrado e doutorado.

Escuto sempre, daqueles envolvidos diretamente com a formação do leitor, a seguinte frase: “Não dou esse livro para as crianças porque elas não vão entender o que o autor quis dizer”. E por acaso o professor, o orientador, os pais, entenderam? Cada um lê no texto a sua experiência, daí a vantagem da literatura, a de criar divergência de sentimentos, entendimentos e emoções. A palavra é para abrir portas, e não para pintar uma única paisagem. (QUEIRÓS, 2012, p. 81).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como a literatura vem sendo trabalhada no ensino fundamental na rede pública de ensino do estado do Ceará, com foco na qualificação docente e nas estratégias de formação de leitores propostas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor, do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). Para tanto, foi realizado um levantamento sobre o ensino de literatura no estado, a partir das orientações curriculares, que guiam as matrizes dos currículos escolares. A discussão sobre o ensino de literatura não é nova, está presente em muitas instâncias e fóruns pela relevância que expressa, e não se esgota, uma vez que precisa ser ressignificada diante da dinâmica social que propõe ou impõe novos fluxos, exigindo um repensar sobre essa arte no mundo contemporâneo, especialmente na sala de aula. Discutir a importância da literatura no âmbito escolar é uma esfera de poder curricular, quando correntes pedagógicas de tendências que primam por um ensino por competências e habilidades muitas vezes sufocam ou suprimem o tempo da literatura nas rotinas pedagógicas. Embora não seja possível mensurar de forma imediata e quantitativa os benefícios da literatura na formação humana, documentos oficiais requerem da escola a formação política, ética e estética dos estudantes, e o ensino de literatura certamente cumpre em grande parte esses requisitos da formação crítica, participativa, emocional e emancipatória. Durante a investigação foram discutidos temas referentes à literatura infantil, bem como a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras, e a formação continuada. E, para uma maior compreensão do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, as ações foram brevemente apresentadas, com ênfase na formação docente e nas metodologias propostas para fomentar o trabalho em sala de aula. Entre as metodologias utilizadas destaca-se o Círculo de Cultura aplicado à literatura, que promove uma formação estética, cultural e dialógica. A pesquisa é qualitativa, com método de procedimento de caráter descritivo, explicativo e exploratório, sendo que a técnica utilizada foi a pesquisa documental, além de estudo de caso com coleta de dados e análises de resultados, a partir de entrevistas realizadas com professores que participaram das formações e ressaltaram a importância delas para o desenvolvimento do trabalho de mediação de leitura. Sobre o aspecto bibliográfico, foram estudados teóricos que discutem literatura, ensino, formação de professores e mediação de leitura, como Todorov (2009), Jouve (2012), Candido (2017), Patte (2012), Compagnon (2012), Bettelheim (2012),

Cavalcanti (2004), Zilberman e Lajolo (2017), Zilberman e Magalhães (2005), Zilberman e Cademartori (2009), Souza (2006), Turchi (2016), Becker (2001), Coelho (2000), Colomer (2003), Antunes (2015, 2016), Costa (2013), Cosson (2016), Miguez (2009), Dalvi (2013), Rouxel (2013), Freire (2001, 2003, 2004), entre outros. Esta pesquisa é a primeira a analisar as metodologias de ensino de literatura no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) e mostra a importância da sistematização e acompanhamento de políticas de fomento à leitura literária, aponta caminhos para a continuidade do Eixo e revela o quanto as ações implementadas têm contribuído para a formação leitora dos estudantes cearenses.

Palavras-chave: ensino de literatura; formação docente; mediação de leitura.

ABSTRACT

This work aims to investigate the literature in elementary education in the State of Ceará, focusing on teacher training and reader training strategies proposed by the Axis of Literature and reader training, of the Programa Aprendizagem na Idade Certa 'Literacy in the Right Age Program' - PAIC. In order to do so, a survey was carried out on the teaching of literature in the State and its conception, based on the curricular guidelines, which guide the matrices of school curricula. The discussion about the teaching of literature is not new, it is present in many instances and forums because of the relevance that it expresses and is not still exhausted, since it needs to be re-signified due to the social dynamics, which proposes or imposes new flows, requiring a rethink about the presence of literature in the contemporary world. The discussions about the importance of literature in the school environment is a question of curricular power, when trends that strive for the teaching of competences and skills inquire about the validity of literature in occupying time in the school curriculum. During this investigation, topics related to children's literature such as conceptions, importance and teaching in Brazil and Ceará were discussed. The initial and the continuing training of teachers of Pedagogy and Portuguese Language/Literature who will act as reading mediators in basic education was also discussed. In order to a better understanding of the Literature Axis and Reader Training, a quick presentation of its actions was carried out, but the focus is on the teacher training and on the proposed methodologies that promotes the work of teachers in the classroom as reading mediators. Among the employed methodologies, the Culture Circle applied to literature stands out, which promotes an aesthetic, cultural and dialogic formation, with a focus on reception. Within the scope of this research, in addition to the bibliographic and documentary survey, interviews with teachers who participated in the training and with the core manager of the Axis, which in 2022 completed fifteen years of implementation, were also carried out. This research is qualitative, and it applies a descriptive and explanatory method of procedure, and the technique used was bibliographic research, with the help of theorists who discuss literature, teaching, teacher training and reading mediation, in addition to data collection and analysis of results. Some of the consulted authors and works were Todorov (2009), Jouve (2012), Candido (2017), Patte (2012), Compagnon (2012), Bettelheim (2012) Lois (2010) and Cavalcanti (2004), Zilberman and Lajolo (2017), Zilberman and Magalhães (2005), Zilberman and Cademartori (2009), Souza (2006), Turchi (2016), Becker (2001), Coelho (2000), Colomer (2003), Antunes (2015, 2016), Costa (2013), Cosson (2016), Miguez (2009), Dalvi (2013),

Rouxel (2013), Freire (2001, 2003, 2004), among others. This research is the first that focuses on literature teaching methodologies within the scope of the Literacy at the Right Age Program (PAIC) and shows the importance of systematization and monitoring of reader training policies. In addition, it sets out to address reflections that can lead to other researches in the field of Reading in the school space, besides to pointing out ways to continue reader training policy in Ceará.

Keywords: Literature teaching; teacher training; reading mediation.

TABELA 1 - LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	
APRECE	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental
FAE	Fundação da Assistência Estudantil
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
PNBE	Programa Biblioteca na Escola
PNSL	Programa Nacional Sala de leitura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro
PNE	Plano Nacional de Educação
RCB	Referenciais Curriculares Básicos
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFC	Universidade Federal do Ceará

Fonte: Elaborada pela autora.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	LITERATURA E ENSINO: O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA - O ENSINO FUNDAMENTAL	21
2.1	A literatura como uma necessidade fulcral do indivíduo	24
2.2	Literatura infantil	30
2.3	Literatura infantojuvenil	46
2.4	O ensino de literatura	53
3	FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO DE LEITURA	61
3.1	Formação inicial – breves apontamentos	61
3.1.1	<i>Licenciatura em Pedagogia</i>	63
3.1.2	<i>Licenciatura em Letras</i>	66
3.2	<i>Formação continuada – um caminho possível</i>	69
4	LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO ESTADO DO CEARÁ NO ENSINO FUNDAMENTAL	71
4.1	A Literatura no Centro de Multimeios	71
4.2	A literatura no currículo escolar cearense	75
4.3	A literatura no Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental	77
4.3.1	<i>Campos de atuação “Artístico-Literário” no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC): séries iniciais do ensino fundamental</i>	83
4.3.2	<i>Campos de atuação “Artístico-Literário” no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC): séries finais do ensino fundamental</i>	86
5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA	89
5.1	Entendendo o contexto – Programa Aprendizagem na Idade Certa	89
5.2	O Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) como objeto de pesquisa	92
5.3	O Eixo de Literatura e Formação do Leitor dentro do Programa Aprendizagem na Idade Certa – um panorama	94
5.3.1	Temáticas e estratégias formativas	95
5.3.2	<i>Agenda Literária</i>	111
5.3.3	<i>Revista Pense! - um instrumento formativo e de difusão de saberes</i>	113

5.3.4	<i>Criação e distribuição de acervos literários – potencializando escritores e ilustradores cearenses</i>	115
5.3.5	<i>Dinamização de acervos</i>	118
5.4	Formação de professores no Eixo de Literatura e Formação do Leitor – ação-reflexão-ação	120
5.5	O Círculo de Cultura aplicado à literatura como estratégia de formação de leitores.	124
5.5.1	<i>Exemplos de Círculos de Cultura com crianças e adolescentes, a partir dos livros O saco, de Vanuza Gonçalves e Que jovem sou eu, de Edmar Freitas, da Coleção PAIC Prosa e Poesia</i>	137
6	AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DO EIXO LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR – O OLHAR DO PROFESSOR E DA EQUIPE GESTORA	143
6.1	O Eixo de Literatura e Formação do Leitor sob o olhar do professor	143
6.2	O Eixo de Literatura e Formação do Leitor sob o olhar da gestão	158
7	Considerações finais	163
	Referências	169
	Anexos	179

1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura no Brasil sempre foi um grande desafio, seja por motivo de concepções equivocadas, aspecto que veremos no decorrer desta pesquisa, seja por falta de livros nas escolas ou por fragilidade na formação docente. Essa última implica questões curriculares dos cursos de licenciaturas, o currículo da educação básica e a ausência de formação continuada.

Ressalte-se que a terminologia “ensino de literatura” vem sendo substituída por “letramento literário”, “formação literária” ou “leitura literária”, mudança impulsionada por documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e por estudos que trazem a distinção entre ensino de literatura e letramento literário. Esse último é entendido como a apreciação do texto, com foco na leitura e na recepção. Por seu lado, o ensino de literatura é geralmente focado como uma abordagem centrada em estudos sobre autores e obras. Nesta pesquisa, quando se tratar do ensino de literatura na educação básica, tem-se como referência o letramento literário, ou seja, o trabalho com o texto, na relação aluno-leitura.

Muitos livros sobre o ensino de literatura, assim como teses, dissertações e artigos apontam para a importância da presença do texto literário na instituição escolar. As políticas de aquisição de obras literárias com envio de livros para as escolas públicas foram importantíssimas, mas saber da importância da literatura na formação humana e ter acervos nas prateleiras não garante um trabalho consistente no processo de mediação de leitura. São necessárias ações contínuas de incentivo à leitura, na tentativa de mobilizar o prazer pelo texto literário, seja ele em prosa ou em verso.

O incentivo à leitura tem sido mais desafiador nesses tempos em que a leitura literária concorre com a dinamicidade e velocidade dos conteúdos das telas, cada dia mais presentes no cotidiano dos estudantes. E a escola parece não estar preparada para a realização de um trabalho de readequação do texto literário para outros suportes, de modo a utilizar os meios digitais em favor da literatura.

Para que a leitura literária seja intensificada no ambiente escolar, independentemente do suporte utilizado, faz-se necessário que o professor, como mediador imediato, compreenda a importância da literatura na formação humana e proponha estratégias que fortaleçam esse ensino, capaz de aproximar o leitor da obra.

Por outro lado, os currículos de graduação em Pedagogia e Letras parecem não preparar o professor que irá atuar na educação básica para lidar com o ensino de literatura que,

nesta etapa, perpassa pela leitura do texto e exige um trabalho de planejamento em torno à obra, numa perspectiva lúdica e de encantamento.

Em nível de legalidade, pensando a literatura dentro dos currículos como um direito, a Constituição Federal de 1988 traz, em seu artigo 215, a garantia do pleno exercício dos direitos culturais, assim como o acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações culturais. No inciso II do parágrafo 3.º deste artigo (incluído pela Emenda Constitucional n.º 48, de 2005) traz a produção, promoção e difusão dos bens culturais (BRASIL, 1988). Embora este artigo não especifique a literatura, sabe-se que ela é um bem cultural que precisa ser incentivado, valorizado e difundido.

Ressalte-se que, entre os espaços públicos frequentados pelas crianças e adolescentes, é na escola onde ficam mais tempo. Acrescente-se que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é dever da escola formar para a cidadania, fortalecendo os laços de solidariedade entre as pessoas. (BRASIL, 1996). Sendo assim, a literatura como produção cultural e potencial promotora da formação humana, precisa constar nos currículos escolares.

A Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), em seu artigo 2.º, estabelece as diretrizes educacionais, sendo que os incisos V e VII pontuam a formação para a cidadania, enfatizando os valores morais e éticos, bem como a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país (BRASIL, 2014).

Entre as ações da sociedade em prol da defesa da literatura como direito, antes da promulgação da Carta Magna de 1988, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012) arregimentava pessoas e instituições para compor o coletivo que ficou conhecido como Movimento por um Brasil Literário. E em 2009, no âmbito da Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP 2009), o referido escritor leu o “Manifesto por um Brasil Literário”, documento que creditava à literatura valor inestimável para a formação humana e requeria que fosse oficializado o direito à literatura (LELIS, 2021), direito já defendido também por Antonio Candido (1918-2017), em ensaio feito especialmente para o compilado reflexivo preparatório da Constituição Federal de 1988. O “Manifesto por um Brasil Literário” solicitava que a literatura constasse documentalmente como direito. Embora esteja circunscrito em legislações, essa ocorrência não se concretiza de forma direta, nominalmente, como se deseja.

Diante do exposto e com o intuito de discutir como tem ocorrido a formação de leitores literários nas escolas públicas do estado do Ceará, especialmente no ensino fundamental, é que surgiu a necessidade desta pesquisa, que tem como objetivo realizar um

estudo sobre a formação docente e as estratégias de formação de leitores propostas pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC).

Duas outras circunstâncias me orientaram na escolha do objeto de pesquisa: a primeira é o fato de eu ser professora militante pelo direito à literatura, imputando à escola a responsabilidade de incluir a literatura no currículo; o segundo motivo diz respeito a minha relação com o Eixo de Literatura e Formação do Leitor.

Fui criada numa família sem livros e vejo a escola como o melhor lugar para se garantir que crianças e adolescentes tenham acesso ao texto literário. Mesmo que alguns anos tenham decorrido dessa minha vivência, sei que ainda é a realidade de muitas crianças brasileiras, seja por questões econômicas, seja por questões culturais ou as duas juntas. E cabe à escola, como equipamento educativo por excelência e por dever, oferecer bens culturais como a literatura, visto estar na sua responsabilidade a formação integral do ser humano, aí incluídas: formação política, ética e estética, espaços onde a literatura tem papel importante.

Como docente e formadora municipal, tive a oportunidade de trabalhar com o Eixo de Literatura e Formação do Leitor desde o seu surgimento, primeiramente recebendo formações dos formadores das macrorregiões, posteriormente como formadora regional. E depois como consultora do Eixo, junto à equipe de coordenação da Secretaria da Educação do Estado, no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). Por esta ocasião, produzi material de dinamização de acervos e de formação leitora. Acrescente-se que cinco textos literários, de minha autoria, ganharam editais e passaram a compor a Coleção PAIC Prosa e Poesia, me levando a participar de alguns eventos do Programa como autora premiada.

Saindo da motivação pessoal e voltando para o texto literário como instrumento de formação integral, algumas inquietações permeiam esta discussão sobre o ensino de literatura nas escolas cearenses, principalmente após o surgimento do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) que completou, neste ano de 2022, quinze anos de existência, tendo na sua estrutura organizacional o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, o qual tem como finalidade incentivar crianças e adolescentes a gostarem de ler, através da formação continuada de professores como mediadores de leitura.

Que mudanças efetivas o Eixo de Literatura trouxe para o contexto de sala de aula? Houve alteração na rotina pedagógica? Como era a política estadual de formação de leitores antes do Programa? Como ocorrem as formações de professores e com qual frequência? Quais metodologias são propostas para auxiliar os professores no trabalho de incentivo à leitura em sala de aula? Como esse Eixo é avaliado? Qual a visão dos professores sobre as formações

continuadas e as metodologias propostas? Qual o olhar da coordenação do Eixo quanto a sua consolidação e efetividade?

Partindo dessas inquietações, esta pesquisa foi se delineando, buscando apresentar o contexto histórico da literatura infantil no Brasil e compreender a implementação de políticas públicas de formação de leitores dentro do Ceará, com enfoque especificamente no Eixo de Literatura e Formação do Leitor e seus impactos na formação docente e no trabalho de sala de aula.

No estado do Ceará, até a criação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), o ensino de literatura na educação básica era incentivado, mas não sistematicamente acompanhado. Existiam ações pontuais, especialmente através de projetos escolares, os quais não eram difundidos.

Posteriormente, com a criação do Centro de multimeios, tendo sua extensão nas salas de multimeios, que deveriam ser criadas nas escolas, a literatura figurava como uma das atividades a serem desenvolvidas. A proposta era que nessas salas existisse um espaço destinado aos livros literários, inclusive com sugestões de organização de acervo e empréstimos.

Mas, somente com a criação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), através do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, a literatura passou a compor os programas de formação continuada, com carga horária específica e objetivos determinados. Desde a sua criação, o Eixo de Literatura tem buscado desenvolver estratégias de formação de leitores, primando por uma formação estética, lúdica e afetiva, com ênfase na recepção do texto e na busca coletiva de sentido.

Nesse contexto, o trabalho tem sido desenvolvido a partir de formações continuadas com formadores regionais, que, por sua vez, trabalham com formadores dentro dos municípios cearenses ou diretamente com os professores. A carga horária das formações, bem como o seu formato, tem mudado conforme a estrutura e a logística vão sendo reconfiguradas.

Além das formações, o referido Eixo tem produzido materiais que de alguma forma contribuem com a política de formação de leitores. Mas, entre as ações, a de maior impacto é a formação continuada de professores, que ocorre sistematicamente, com carga horária definida e assertividade na proposição de estratégias para implementar o ensino de literatura.

A formação em serviço dentro do Eixo de Literatura tem favorecido discussões importantes sobre o ensino de literatura, o papel do professor nesse processo, bem como experimentado metodologias no trabalho de mediação. Entre elas, se destaca o Círculo de Cultura aplicado à literatura. Trata-se de uma metodologia criada por Paulo Freire no contexto da alfabetização de adultos, mas que, utilizada com o texto literário, tem favorecido um diálogo

sobre a obra, levando em consideração o contexto histórico e cultural dos alunos, seus conhecimentos de mundo, a percepção da realidade e suas subjetividades.

Acredita-se que essa metodologia torna o trabalho com a literatura algo mais dialógico e significativo, agregando outras linguagens ao texto literário, levando em conta as peculiaridades de cada público leitor. Com essa metodologia a ênfase recai sobre a recepção do texto e o professor acaba por exercer uma função ainda maior, a de percorrer esses caminhos com os estudantes, ao invés de apenas indicar livros e cobrar resumos ou respostas a questões de compreensão explícita.

Assim, este trabalho de pesquisa realizou um estudo sobre a formação dos professores, sua estrutura e concepções, bem como as metodologias utilizadas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor no ensino fundamental das escolas públicas do Ceará, que têm tentado garantir a presença efetiva do texto literário em sala de aula, através de um trabalho consistente de mediação.

Mas, para se chegar ao conhecimento do funcionamento do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, se fez necessário uma breve contextualização sobre o ensino de literatura nos currículos cearenses e a apresentação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), no qual o referido Eixo está situado.

Anteriormente a tudo isso, foi importante discutir o lugar que historicamente a literatura tem ocupado na sala de aula, especialmente a infantil e juvenil, bem como as discussões que se acumulam sobre a sua importância como um elemento com potencial humanizador.

Assim, no segundo capítulo se discute o ensino de literatura, sua importância e o lugar do texto literário na escola, nas salas de crianças e de adolescentes. É possível ir acompanhando as tendências, os caminhos percorridos e os principais escritores em diferentes períodos históricos, com distintas concepções de ensino, de literatura e de infância.

No terceiro capítulo é analisada a formação docente inicial e continuada. No que se refere à primeira, são realizadas reflexões sobre os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Letras, tendo em vista que a forma como o docente atua em sala de aula tem muito a ver com a formação por ele recebida. Nesse contexto, surge a formação continuada como necessária para a ampliação dos saberes e a reflexão sobre o próprio trabalho.

Durante a pesquisa, foi também realizado um mapeamento de como a literatura foi sendo proposta no âmbito da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) e como ela aparece nos currículos. A ênfase maior é em como a literatura figura nas matrizes curriculares depois do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), em virtude do recorte do *corpus* deste

trabalho. Essas questões estão no capítulo quatro, mas vão sendo retomadas sempre que necessário, ao longo da tese.

Sobre o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), seu surgimento e composição, são encontrados subsídios no quinto capítulo. Na discussão do Eixo de Literatura e Formação do Leitor foram apresentadas as ações desenvolvidas em prol da formação de alunos leitores. Nesse capítulo encontra-se a abordagem central: as formações continuadas e as estratégias utilizadas no processo de mediação de leitura.

O sexto e último capítulo traz uma análise das metodologias propostas pelo Eixo de Literatura a partir do olhar do professor e da equipe de gestão. Através de gráficos e recortes de falas, é possível perceber como as estratégias de formação de leitores propostas ao longo dos anos pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor têm chegado à sala de aula.

Quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, visto que teve um caráter exploratório e foram buscados aspectos subjetivos, percepções, entendimentos e interpretações diante das leituras feitas dos referenciais teóricos utilizados no âmbito da pesquisa bibliográfica e dos documentos analisados.

Portanto, no que se refere ao método de procedimento, a pesquisa é documental e foi realizado um estudo de caso. De caráter descritivo, explicativo e exploratório, o trabalho congregou estudos de teóricos que discutem literatura, ensino, formação de professores e mediação de leitura.

E, para melhor compreender como as propostas metodológicas do Eixo de Literatura e Formação do Leitor tinham sido recebidas pelos formadores e professores, foram realizadas entrevistas virtuais com 142 pessoas de diferentes regiões do estado do Ceará, através da aplicação de formulário no *Google Forms*. A escolha da plataforma gratuita e *online* deu-se pela possibilidade de abrangência, mas principalmente pelas restrições impostas pela pandemia de Covid-19. O formulário foi estruturado com treze perguntas, onze objetivas e duas subjetivas, sendo aplicado entre os meses de maio e junho de 2022. Aproveitando a característica das formações em cascata, o *link* com o questionário foi enviado para os formadores regionais, para que esses o disponibilizassem nos grupos de formadores municipais e, assim, chegasse aos grupos docentes. Todos os participantes assinaram virtualmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento aprovado pelo Comitê de Ética da UFC (Parecer Nº 5.289.521). Após as coletas, foram realizadas as análises dos resultados através da apresentação de gráficos, dialogando com estudos teóricos e documentais.

Os integrantes da equipe gestora do Eixo de Literatura e Formação do Leitor também foram entrevistados em formulários específicos, onde apresentaram as suas visões

sobre as ações realizadas. Também foram recolhidos pronunciamentos pontuais de alguns profissionais que trabalharam diretamente no Eixo: um consultor, dois profissionais formadores, três escritores e dois ilustradores da Coleção PAIC Prosa e Poesia, que compõem as ações do Eixo. Os participantes da pesquisa dirigida serão nominados ao final das falas, com prévia autorização; já os entrevistados via plataforma virtual terão as suas identidades preservadas e ao final dos depoimentos constará: “informação verbal”, seguido da letra “P”, como abreviação de participante, com um numeral, de forma sequencial, como por exemplo: P1, P2, P3, e assim sucessivamente. Saliente-se que cada depoimento é de um participante diferente.

Assim, para a configuração desta tese, além das entrevistas e dos estudos bibliográficos de autores que discutem a literatura, foram também consultados documentos da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), especialmente o Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRC) e documentos das ações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor.

Sobre o percurso da literatura infantil no Brasil, foram compulsados autores como Zilberman e Lajolo (2017), Zilberman e Magalhães (2005), Zilberman e Cademartori (2009), Souza (2006), Turchi (2016), Becker (2001), Coelho (2000), entre outros. Sobre a literatura juvenil, suas temáticas e entornos foram referências para esse trabalho alguns estudiosos, como Colomer (2003) e Amorim (2008).

No que se refere à importância da literatura para a formação humana, o que justifica a sua presença na escola, o trabalho se referencia em Todorov (2009), Jouve (2012), Candido (2017), Patte (2012), Compagnon (2012), Bettelheim (2012) Lois (2010) e Cavalcanti (2004).

Quanto às discussões realizadas sobre formação inicial e continuada, estratégias de formação de leitores, mediação de leitura e letramento literário foram estudados teóricos como Lins (1977), Antunes (2015, 2016), Saldanha e Amarilha (2018), Costa (2013), Cosson (2016), Miguez (2009), Dalvi (2013), Rouxel (2013), Kleiman (1996), entre outros. E, para discutir a metodologia do Círculo de Cultura, utilizada durante processos formativos, foi estudado Freire (2001, 2003, 2004).

Todas as discussões propostas são fundamentadas em teóricos que se debruçaram sobre a caracterização da literatura infantil e juvenil, sua presença na escola, a importância dela na vida das crianças e adolescentes para uma formação mais humanística e estética. As análises das metodologias utilizadas para o trabalho de mediação na formação de leitores vão sendo discutidas à luz das teorias, bem como as considerações feitas a partir das manifestações verbais dos docentes entrevistados.

Longe de estar esgotadas, as discussões sobre o ensino de literatura precisam continuar figurando em eventos e em trabalhos acadêmicos, em espaços de elaboração de políticas públicas, em debates sobre direitos humanos, em lugares onde as demandas por formação crítica, cidadã e afetiva estejam em pauta.

Diante de uma sociedade imediatista, veloz e imagética, a literatura precisa constar nos currículos, como oferta obrigatória para as instituições e como direito para os estudantes, a partir de um trabalho de medição consciente e consistente.

Acredita-se que esta pesquisa tenha o *status* de relevante e inovadora por ocupar-se de alguns pontos aqui elencados: é a primeira que traz a historicidade da formação de leitores literários no estado do Ceará, investigando o lugar da literatura nos currículos; apresenta a voz dos docentes que estão nos municípios, recebem a formação e desenvolvem o trabalho de mediação de leitura em sala de aula; apresenta a perspectiva da gestão central do Eixo de Literatura; levanta reflexões sobre a necessidade de avaliar as ações de formação de leitores; expõe as metodologias e estratégias de formação de leitores utilizadas no Eixo, e, ao fazer isso, acaba por difundi-las, dando-lhes visibilidade, podendo, como tal, ser um veículo para orientar outras ações de formação de leitores em outros estados e/ou ancorar posteriores investigações.

Assim, iniciamos as discussões abordando o lugar da literatura no ensino fundamental, com desdobramentos que vão da importância da literatura como necessidade fulcral do ser humano e como tem sido concebida historicamente, aos programas e ações de formação leitora.

2 LITERATURA E ENSINO: O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA - O ENSINO FUNDAMENTAL

Quando pensamos na literatura em sala de aula para estudantes do ensino fundamental, algumas questões precisam ser previamente discutidas, uma vez que esse nível de ensino abrange dois públicos bem específicos: crianças e adolescentes, que exigem metodologias também diferenciadas. Mas tudo depende de como a literatura é vista dentro do âmbito escolar e do papel a ela atribuído. Dalvi (2013, p. 71) afirma: “acreditamos na literatura, e, em particular, na literatura nos espaços e tempos escolares.” Assim é importante pensarmos sobre a função da literatura na escola e como o seu ensino foi historicamente concebido.

Ao abordar os “Aspectos metodológicos do ensino de literatura”, a escritora Annie Rouxel (2013) traz a necessidade de sempre nos questionarmos acerca do “para quê” ensinar literatura, visto que esse entendimento influencia ou mesmo determina o “como”. Alicerçado em leituras e pesquisas, percebe-se que esse “para quê” vai se alterando socioculturalmente. São questões que precisam permear os ambientes formativos, seja a formação inicial ou continuada. Essas concepções acabam por reverberar nas práticas de sala de aula e estão intimamente ligadas com outro questionamento feito por Rouxel (2013): o que ensinar?

A partir do entendimento que se tenha sobre a razão pela qual se ensina literatura, a forma de ensinar vai se configurando, bem como o tipo de literatura, o que envolve escolhas de gêneros, épocas e títulos literários. Muitas vezes essas escolhas são feitas no âmbito administrativo educacional, quando as instituições, sem realizarem consultas quanto ao público leitor, fazem aquisição de obras, cabendo ao professor realizar o trabalho de mediação. Em outras circunstâncias a escolha é do docente, mas, em todos os casos, é importante ter claro o público que será contemplado e as intenções desse ensino, o que demanda a explicitação de concepções.

Para Rouxel (2013), os avanços nas pesquisas em literatura e em didática da literatura afetam a compreensão sobre literatura, leitura literária e cultura literária e, conseqüentemente, o modo de lidar com esse ensino na escola. No que diz respeito à concepção de literatura, ela apresenta três mudanças de paradigmas (ROUXEL, 2013, p. 18):

1. De uma concepção da literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura.
2. De uma concepção da literatura como *corpus* a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola).

3. De uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras.

Essas concepções vão modificando a forma como as instituições escolares operam em relação à formação de leitores. Os modos de pensar e organizar o ensino de literatura são questionados e passam por transformações. Para Maria Amélia Dalvi (2013, p. 69), “Qualquer posicionamento é sempre histórico e, portanto, sujeito à discussão, à dúvida, à crítica e, claro, à recusa, à transformação, à atualização, ao embate”.

Sobre os avanços na leitura literária, Rouxel (2013) sustenta que o foco saiu do leitor modelo, que é uma virtualidade, para o leitor real, que é plural, uma instância palpável. Ela defende que ocorreram mudanças também no domínio do texto, deixando de ser o texto a ser lido para ser o texto do leitor. E, em consequência, a relação do leitor com o texto sofreu modificações, passando de uma postura distanciada, onde se pedia descrição ou se buscavam informações objetivas, para uma postura implicada, onde o leitor se engaja com o texto. Para a mencionada pesquisadora, essa mudança da relação do leitor com o texto acaba por reabilitar o fenômeno da identificação, considerada como regressão. (ROUXEL, 2013).

Todas as novas concepções tendem a provocar mudanças de paradigmas e vão se efetivando lentamente, passando por críticas e resistências, avançam e retrocedem, como ocorre com tudo o que transita na dinâmica social e que exige transformação de pensamento e de ação.

É recorrente a defesa do ensino de literatura em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem. E essas discussões continuam necessárias e talvez urgentes, por dois motivos imediatos: o primeiro foi apontado por Rouxel (2013): o para quê e o por que ensinar, e se relaciona diretamente com conceitos sobre a importância desse ensino; o outro motivo diz respeito aos currículos escolares, que não necessariamente condizem com as defesas feitas quanto à necessidade da presença da literatura em sala de aula. Para o escritor Elias José, algumas escolas

[...] valorizam pouco a leitura, não têm uma biblioteca infantil rica e variada, como deveriam ter. Preocupam-se muito com a merenda escolar, com o alimento para o corpo. Esquecem do alimento para o espírito, da emoção, da inteligência. Esquecem do objeto que poderá, no futuro, criar o adulto mais feliz, mais humano, melhor preparado para ler o mundo e expressar-se falando ou escrevendo, preparado para vencer na vida. (JOSÉ, 2007, p. 30).

No ensino fundamental comumente a literatura fica mais a cargo do interesse do professor, em razão de não se apresentar na matriz curricular como componente específico. No caso do Ceará, desde a implantação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), a

literatura consta nas rotinas pedagógicas das séries iniciais, com um tempo específico, cabendo ao professor o “como fazer”, a partir das propostas que são apresentadas nos momentos formativos. Nas séries finais, a literatura permanece no arcabouço da disciplina de Língua Portuguesa, sem uma delimitação de tempo e lugar, dentro da matriz da referida disciplina.

Por um lado, dissociar a literatura da língua portuguesa seria compartimentar ainda mais os saberes; mas, por outro lado, garantiria a sua presença na sala de aula, dado que o ensino de literatura para esse público é a experiência com o próprio texto. E, não constando na matriz curricular, fica como escolha do docente proporcionar esse momento ou não.

Diante do exposto, julga-se necessário promover uma breve discussão sobre a função da literatura, principalmente na contemporaneidade, marcada por ciberespaços e utilitarismos, onde “esse tipo de produto” muitas vezes acaba sendo negligenciado. E quando pensamos o ensino de literatura, propomos discutir a sua função, como esse ensino tem sido implementado, as estratégias para o trabalho com o texto literário e suas potencialidades formadoras em vários aspectos da vida humana.

Mesmo compreendendo que o ensino de literatura no nível fundamental se constitui por “viver” a literatura, no sentido da leitura do texto literário, é importante ressaltar que refletir sobre essa vivência e todo o processo que antecede esse momento com o texto literário, consta no arcabouço do que chamamos ensino de literatura. A esse respeito, no texto intitulado *Literatura na escola – Propostas didático-metodológicas*, a autora faz importante consideração:

Entendemos, é claro, a argumentação de que a literatura não se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que possa ser ensinado seja algo “sobre” literatura e não literatura “propriamente dita” –, no entanto, não nos parece que esse argumento se sustente isoladamente. É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura [...]. Mas, para isso, é preciso aprender – e ensinar –, no âmbito mesmo do movimento teoria-prática-teoria. (DALVI, 2013, p. 68).

Assim, compreendendo a literatura como produto sociocultural, produzida em determinados contextos históricos, e o seu ensino como consequência de diferentes concepções que vão se estruturando discursivamente, passível de questionamentos e mudanças, abordaremos inicialmente algumas reflexões sobre a necessidade da presença da literatura nas escolas e um breve percurso do ensino da literatura infantil e infantojuvenil no Brasil. Esse último ponto contribui para a contextualização desse ensino e situa o lugar do texto literário em sala de aula, até chegarmos ao que ocorre hoje, especialmente nas escolas públicas do estado do Ceará.

2.1 A literatura como uma necessidade fulcral do indivíduo

É muito comum que numa sociedade capitalista, imagética e mercadológica se busque o valor das coisas a partir do preço que elas estampam em suas embalagens. Essa sociedade mercantilista e imagética é também imediatista, nos impulsionando a exigir uma resposta instantânea dos processos que vão constituindo a nossa existência.

A educação não tem escapado a essa lógica, na qual o ensino se torna mercadoria, estampado em *outdoors*, sob nomes e índices alcançados. Nesse ranqueamento parece não haver lugar para as humanidades. Nas competências valorizadas não constam a tolerância, o conhecimento de si ou as inquietações diante das injustiças sociais. Para José Nicolau Gregorin Filho, é necessário:

Entender a literatura como fenômeno de linguagem que resulta de experiências vivenciadas pelos autores dos livros. Essas experiências são existenciais, isto é, resultantes das vivências do autor na sua trajetória de vida; e são experiências sociais e culturais, pois cada indivíduo interpreta a vida e as relações humanas de acordo com os elementos que a sua sociedade e a sua cultura proporcionaram. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 74).

E dentro desse lugar pragmático, nessa sociedade do consumo e da velocidade, qual o lugar do produto chamado literatura? Como se mensura o seu valor? Para que serve? Que efeitos provoca? Qual a sua durabilidade? Que espaço ela ocupa nas estantes escolares? Qual a sua função? O que pode a literatura na vida das pessoas?

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir, mas para isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. (TODOROV, 2009, p.76).

Sabemos que a existência é composta de materialidades, mas em grande parte é feita do simbólico, do imensurável, de essencialidades que não aceitam códigos de barra. Joana Cavalcanti (2002, p. 26) assinala que “O simbólico é o espaço onde o mundo se faz pleno de significados. É o pleno sempre incompleto porque é representação.”

A própria linguagem é representação de que somos simbólicos. Por ela vamos apreendendo o mundo, as representações, os sentidos das coisas, mesmo que superficialmente. As palavras, sejam elas faladas, sinalizadas ou escritas, traduzem o cotidiano e as instâncias mais subjetivas. E as crianças nascem no âmbito da materialidade, mas também do simbólico.

E vão aos poucos construindo uma representação de si mesmas e do mundo. O escritor Bartolomeu Campos de Queirós ponderou certa vez que:

Ter em mãos um livro é libertar-se para dizer ou desdizer sobre o vivido e o sonhado, [...]. Ler é abrir-se para o afeto, o desencontro, a tristeza, o medo, o luto. Ler é encorajar-se diante das contingências da existência. Ter em mãos um livro é apossar-se da fantasia, é espantar-se diante dos preconceitos, é deixar vir à tona a compaixão pela nossa incompletude. É preparar-se para jamais se surpreender com a intimidade silenciosa que habita em nós e no outro. E mais, ler é apropriar-se da incerteza do amanhã. (QUEIRÓS, 2012, p. 90).

A leitura de uma história é também, por assim dizer, a leitura do mundo e do próprio sujeito leitor. Fátima Miguez (2009, p. 27), no livro *Nas arte-manhas do imaginário infantil – o lugar da literatura na sala de aula* fundamenta esse enunciado quando diz que “O texto literário criativo/criador acena para a liberação do imaginário do leitor, estimulando a participação dele na história, no exercício lúdico de ler o mundo.”

Assim, considerando as dualidades: materialidade e simbólico, realidade e fantasia, vamos registrando no nosso tempo de permanência a nossa própria narrativa, que é, em grande medida, a narrativa também do outro, por sermos sujeitos sociais e nos formarmos nesse processo de interação com o não-eu e com o mundo.

É essa dimensão subjetiva que nos faz escapar da mecanização, da automatização que as necessidades materiais nos impõem. Necessitamos desses elementos práticos e tangíveis, mas, “é a nossa capacidade de escapular pelo simbólico para dar sentido à vida que nos coloca na dimensão do outro e, portanto, humana.” (CAVALCANTI, 2002, p. 26). Na literatura, seja oral ou escrita, o simbólico se presentifica, possibilitando a criação de imagens, ampliando sentidos e ressignificando o mundo físico.

A escrita literária possibilita a partilha de mundos, de experiências existenciais que não necessariamente perpassam a realidade, contudo têm poder de transformá-la. Para Bartolomeu Campos de Queirós (2007, p. 12), “Escrever é imprimir a experiência do espanto de estar no mundo. É estender as dúvidas, confessar os labirintos, povoar os desertos. E mais, escrever é dividir sobressaltos, explicitar descobertas e abrir-se ao mundo na ilusão de tocar a completude.”

Mesmo quando a leitura é um ato solitário, ela não permite que o leitor se sinta só, por romper os liames do tempo e da presença, permitindo interagir em outras instâncias instauradas pela linguagem e imaginação. E pelo revestimento artístico, embevece, de modo que a temporalidade imediata é suspensa.

Como criação humana, a literatura dialoga com a materialidade do mundo e as subjetividades dos sujeitos, refazendo caminhos, mobilizando saberes, provocando sensações.

Lena Lois (2010, p. 78) propõe que “A leitura da literatura nos ensina a ter outros olhos para as diferenças.” A literatura traz detalhes que o olhar cotidiano não alcança. Evidencia ausências, conduz a memória para lugares aparentemente perdidos.

Quando o texto nos toca, provoca eco e alcança lembranças ou sonhos. “A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais do que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia.” (COMPAGNON, 2012, p. 64). Dessa forma, podemos dizer que a literatura tem um potencial humanizador, como defendia Antonio Candido (2017, p. 182): “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” A boa literatura emociona, não é um ato passivo, muito pelo contrário, o leitor toma partido, se indigna, se encanta, faz julgamento, reflete sobre situações, se coloca no lugar dos personagens e muitas vezes enxerga no livro a sua própria temporalidade.

Embora a literatura não seja um produto de efeito visível e imediato, como é esperado dos produtos que estão nas estantes dos supermercados ou nas lojas virtuais, ela tem um valor que não se compra. Os livros são compráveis, mas o produto estético, que é adquirido através do texto, tem valor imensurável. “A literatura circula pelo inimaginável, ao mesmo tempo em que pertence ao legado humano, como uma de suas marcas mais fortes.” (LOIS, 2010, p. 63). Como produto do homem, traz em seu bojo tudo o que o constitui, seja representação da realidade ou criação da imaginação.

Para Rildo Cosson (2017, p. 50-51), “Por meio da experiência com a literatura obtemos palavras para dizer o mundo e um mundo a ser vivido. Esse mundo é inicialmente do outro, visto que toda leitura é diálogo, mas nós o tomamos e experienciamos como nosso, rompendo os limites espaciais e temporais de nossas vidas.”

A literatura vai nos conectando com diferentes temporalidades, pessoas, processos e realidades, nos (re)conectando com as nossas subjetividades, muitas vezes embotadas pelas emergências do pragmatismo da vida. A escritora Eliana Yunes (1984) declara que a leitura da literatura nos mobiliza a ponto de termos a impressão de que aquele texto foi escrito para nós. Outros efeitos da Literatura em nossa experiência existencial são apontados por Antoine Compagnon (2012, p. 59):

Fonte de inspiração, a literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa educação sentimental, como as leituras devotas o faziam para nossos ancestrais. Ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos. Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto para a estética prática como para a ética especulativa.

A presença da literatura é necessária na escola, desde a educação infantil. À medida que uma criança vai tendo contato com o texto literário, vai desenvolvendo a sua sensibilidade, a sua empatia para com o mundo externo, seja ele representado por coisas, bichos ou gentes. Nas fábulas, apólogos ou contos fabulosos, por exemplo, as crianças “conseguem” acessar “os pensamentos e sentimentos” dos animais e das coisas. Essas parecem perder as características de inanimadas e ganham vida, no imaginário do leitor. Através desse contato simbólico, é possível a criança se identificar com as dores do outro e ser capaz de se colocar em seu lugar, desenvolvendo assim a empatia. “A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade.” (COSSON, 2017, p. 50).

A literatura também promove em seus enredos a luta constante do homem com seus sentimentos, desvelando-os. (CAVALCANTI, 2002). Ela tem como uma de suas características conduzir o homem para um mundo interior, longe da realidade e imersa nela. “Os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis.” (COSSON, 2017, p. 50).

Podemos dizer, de modo geral, que a literatura tem como função maior preencher o vazio existencial do homem. Nela encontramos o que de mais essencial compõe a humanidade. “O livro nos mostra realidades que, embora sejam ficções, falam de raízes muito humanas, por isso nos projetamos nos personagens e sofremos com eles.” (LOIS, 2010, p. 63). As histórias traduzem as angústias, os sonhos e os desejos mais secretos da alma humana. “Todo bom texto traz para o leitor uma carga de informação e, ao mesmo tempo, o conduz a uma reflexão mais ampla que envolve desde questões existenciais até o posicionamento do sujeito-leitor no seu grupo social.” (MICHELETTI, 2006, p. 23).

Para Bruno Bettelheim (2012, p. 37), os contos servem para aliviar as tensões mentais que são provocadas por constantes necessidades de diferentes ordens psíquicas e sociais. “Esses contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade nas longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é revelada às crianças sob nenhuma outra forma de modo tão simples, direto e acessível.”

No caso das crianças, os contos possibilitam que elas tenham contato direto, através das histórias, com os seus próprios medos, ansiedades e conflitos interiores. Os contos nos falam de muito próximo dos nossos sentimentos escondidos. Experimentar sensações de perdas, numa história, contribui para o enfrentamento das perdas efetivas. Através das narrativas as crianças vão ganhando experiências para enfrentar problemas reais:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Mesmo diante do sofrimento infantil, seja porque não tem um pai ou uma mãe; seja pela presença de um irmãozinho que acabou, na sua cabeça, tomando seu lugar; seja por um desejo de posse de um objeto que não lhe pertence, ou tantas outras situações de sofrimento, os contos declaram para a criança que uma vida compensadora é possível e que, no final, tudo vai dar certo.

De acordo com Bettelheim (2012) nas histórias infantis, o “felizes para sempre” salta da narrativa para a vida da criança, enchendo-a de esperanças. Fica a promessa de que o bem sempre vai vencer o mal. Esse fim com garantias de alegria para toda a vida é visto por uns como fator de alienação e por outros como fator de esperança, alimento da alma infantil na busca pelo eterno, característica comum ao ser humano.

As crianças se veem nos conflitos dos personagens e vão se projetando nos seus próprios embates interiores. Os finais das histórias para adultos, por tristes que sejam, nos fazem pensar que a vida tem seus altos e baixos, e que o percurso palmilhado pode fazer toda a diferença. Segundo Bettelheim (2012), as crianças necessitam do maniqueísmo.

As histórias para crianças vão criando a ilusão do real e acionando todas as estruturas psíquicas desse sujeito em formação. Ainda em consonância com Bettelheim (2012), a literatura infantil oferece uma válvula de escape. As crianças vão fantasiando suas compreensões e encontrando soluções para seus conflitos interiores. Mesmo os sentimentos que julgamos nocivos, como a raiva, são importantes que a criança sinta ao estar imersa numa narrativa. É uma raiva transfigurada, que não encontra causa real imediata, mas diz de suas próprias angústias e visões de mundo.

Nessas experiências ela vai se constituindo, elaborando subjetivamente os próprios conceitos. Bettelheim (2012), que se debruçou longamente sobre a relação criança e leitura, afirma ainda que quando o contador de histórias ou o leitor dá tempo para as crianças falarem sobre a narrativa, essa tem muito mais a oferecer emocional e intelectualmente. No entanto, nesse momento o adulto não pode imprimir suas verdades ou se aproveitar da história para dar lições de moral. Essa discussão será aprofundada posteriormente, quando falarmos do Círculo de Cultura como metodologia utilizada no ensino de literatura no Ceará.

Cada criança retira das narrativas o que necessita. E uma mesma história pode causar diferentes sensações em distintos momentos da vida. “Cada texto é único nas suas diferenças, assim como também cada leitura é única na sua possibilidade de dizer o outro do texto”. (CAVALCANTI, 2002, p. 24). As histórias influenciam também na construção da identidade da criança, ajudando no desenvolvimento do seu caráter. “A criança iniciada no mundo da leitura é alguém que pode ampliar sua visão do outro, que pode adentrar o universo do simbólico e construir para si uma realidade mais carregada de sentido.” (CAVALCANTI, 2002, p. 31).

Ainda em conformidade com Cavalcanti (2002), por meio do simbólico, a literatura possibilita uma ressignificação do real. Por ela é possível desenvolver o prazer estético e a sensibilidade. A estudiosa ressalta ainda que ler sempre representou uma das ligações mais significativas do ser humano com o mundo, uma vez que, pela leitura o homem torna-se presente na história, reflete sobre ela, e reproduz o seu estar-no-mundo.

Pelas narrativas, cada criança é tocada de maneira diferente, a depender de suas experiências e sentimentos. A literatura nos permite representações. As histórias contam e, ao mesmo tempo, perguntam sobre os mistérios que constituem as nossas subjetividades. O texto literário transcende tempo e espaço, por ele é possível fazer diferentes representações do homem e de seu meio social, cultural e simbólico, por tratar de questões referentes a tudo o que constitui o que é de ordem humana. Assim:

A literatura pode ser para a criança o espaço fantástico para a expansão do seu ser, exercício pleno da sua capacidade simbólica, visto trabalhar diretamente com elementos do imaginário, do maravilhoso e do poético. Amplia o universo mágico, transreal da criança para que esta se torne adulto mais criativo, integrado e feliz. (CAVALCANTI, 2002, p. 39).

A literatura é constituída de subjetividades e os leitores ou ouvintes vão se (re)construindo por esses caminhos, entre o real e o imaginário, entre o pragmático e o subjetivo, entre o palpável e o imensurável. Não é demais reforçar que as crianças precisam de narrativas e poesias para sua formação pessoal, afetiva, social e intelectual.

Assim, tendo em mente a necessidade de constante interação social da criança com o meio físico e cultural para se comunicar, para aquisição de saberes, conhecimento de mundo, formação de gostos, a literatura precisa estar presente na vida delas. E por muitos motivos, como o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Yolanda Reyes ressalta:

Saber que a imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos, descobrir que podemos pensar, nomear, sonhar, encontrar, comover e decifrar a nós mesmos nesse grande texto escrito a tantas vozes por uma infinidade de autores ao longo da história,

é o que dá sentido à experiência literária como expressão de nossa humanidade comum. (REYES, 2010, p. 15).

A literatura infantil também contribui para o fortalecimento da autonomia, formação da identidade e de uma educação estética, ampliação das estruturas afetivas e emocionais, e tantos outros aspectos com que a arte da palavra contribui:

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. O texto literário se vale da imitação genérica constituída pelos símbolos linguísticos, e atinge, sem dúvida, um plano de significação. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.13).

Bettelheim (2012) afiança que a literatura desenvolve na criança o potencial crítico e reflexivo, tornando-a capaz de indagar, questionar, opinar, articular pensamentos e reformular proposições. Assim a literatura atua diretamente na constituição cognitiva, emocional e cultural, contribuindo com a formação integral dos estudantes, preceito explícito nos Projetos Pedagógicos escolares. Os livros para crianças têm muitas possibilidades:

A literatura infantil é rica na variedade de estilos, livros e histórias. Há produções belíssimas, inteligentes, harmoniosas, de qualidade, com textos ou sem textos. Através das ilustrações é possível construir uma narrativa, oferecendo a oportunidade de as crianças folhearem livros, criarem histórias, desenvolverem a oralidade e lançarem olhares para o mundo da leitura. (FERNANDES, 2010, p. 204).

Considerando a riqueza de variedades de textos literários voltados para a criança, com linguagem e estilos diversos, e considerando que a infância se estende do nascimento aos doze anos, tendo-se como marco o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, o que se caracteriza como literatura infantil? Que textos seriam adequados ou não para a criança e sob quais critérios? Esse será o fio condutor das reflexões delineadas no tópico seguinte.

2.2 Literatura infantil

Muito se discute sobre a literatura infantil, suas origens e características. O que se deve abordar e que linguagem utilizar em um texto escrito para crianças? Atentando para a extensão cronológica da infância, como estabelecer critérios de produção, sabendo-se que uma criança de quatro anos tem características cognitivas e emocionais diferentes de uma de onze anos? Sobre o gênero literatura infantil, Carlos Drummond de Andrade, em suas *Confissões de Minas*, fez pertinentes considerações:

[...] o gênero “Literatura Infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa: Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? (ANDRADE, 1944, p. 220).

Diante das questões levantadas pelo poeta, muitas pautas devem ser consideradas, como linguagem, faixa etária, tematizações, forma... Quando se pensa no plano do conteúdo e sabendo-se que as crianças experimentam sentimentos semelhantes aos dos adultos, tais como inveja, angústia, ternura, indignação, raiva, qual seria o limite entre uma literatura e a outra? Essa divisa seria marcada somente pela linguagem e pela forma? Quais as instâncias que credenciam e estabelecem os critérios entre ambas?

O escritor Ricardo Azevedo (2001) também faz indagações, a esse respeito:

Considerando a literatura, a motivação estética, o discurso ficcional, poético e não utilitário, faz sentido falar em livros dirigidos a determinadas faixas etárias? Seria válido dividir a complexa realidade humana, matéria prima da arte, em abstratos grupos de idade? É possível tratar a infância como uma massa homogênea de pessoas? Para determinar graus de escolaridade talvez sim, mas para falar em experiência existencial? (AZEVEDO, 2001, p. 5).

Sabe-se que muitos livros ditos infantis são lidos por pessoas de diferentes idades. A terminologia “literatura infantil” é amplamente discutida e algumas questões estão em seu entorno, como, por exemplo: a literatura infantil é aquilo que o adulto denomina como tal ou aquela com a qual a criança se identifica? Muitas fábulas e contos de tradição oral não foram produzidos para crianças, mas caíram no gosto delas.

Drummond (1944) afirma que bons livros para crianças são lidos agradavelmente por adultos. No entanto, sabemos que alguns livros literários escritos de forma não-linear, com densidade temática e linguagem mais rebuscada não permitem que a criança lhes tenha acesso, pois a compreensão ficaria comprometida, tanto pela forma quanto pelo conteúdo. O que não impede que temas densos como a solidão e morte estejam presentes em livros infantis, muito pelo contrário. Em conformidade com Nelly Novaes Coelho:

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 1997, p. 27).

Como a criança tem grande capacidade imaginativa, textos metafóricos e fantásticos não constituem barreiras para a leitura. Entretanto, há autores que se dizem de literatura infantil e por não acreditarem no potencial desses leitores, utilizam linguagem utilitarista, preocupados em atender a compreensão da criança, tornando o texto, na maioria das

vezes, simplório, o que acaba rompendo com o que é de ordem literária. São “obras carregadas de diminutivos, piegas, em que transparece falsa simplicidade, com ação e diálogos artificiais”. (GÓES, 1990, p. 3).

Quem escreve não precisa subestimar a compreensão dos pequenos, adotando linguagem pueril, já que a literatura permite múltiplos significados, que dependem da maturidade de cada leitor e essa não é necessariamente cronológica. O leitor vai adentrando as camadas do texto conforme sua maturação, sua experiência de mundo, suas subjetividades. O modo de escrever para a criança depende do modo como o autor vê a infância ou é condicionado pelo contexto social. Fanny Abramovich assinala:

[...] esses livros feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade, são sobretudo experiências de olhar. De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme o mundo [...]. (ABRAMOVICH, 1989, p. 33).

A autora subscreve que o texto escrito para o público infantil pode encantar qualquer idade, a depender da forma discursiva que o autor terá ao conduzir a narrativa, do olhar atento e multifacetado. Seja literatura infantil, enquanto nomenclatura e destino direto, ou seja para adulto, a depender da linguagem, o texto literário pode agradar ou não à criança. "Literatura Infantil é linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias." (GÓES, 1990, p. 15). Desse conceito surgem outros questionamentos: quais são essas exigências? E de que ordem?

Diante do seu percurso histórico, como veremos posteriormente, fortemente marcada pela tendência doutrinária e moralista, a literatura infantil ganhou conotações de literatura menor, o que tem levado muitos autores a se negarem como escritores infantis. Angela Leite de Souza traz uma possível justificativa para essa rejeição. Para ela:

[...] alguns escritores repudiam, de certo modo, o rótulo de “autores de literatura infantil”. E tentamos demonstrar as razões disso. De modo geral, eles não querem abrir mão do caráter eminentemente literário (artístico) de seus textos, submetendo-os a fins utilitários, isto é, didáticos ou moralistas, o que é um cuidado não só louvável como necessário. Outro grande motivo pode ser o desejo de que esse gênero venha a ter o justo reconhecimento como literatura e não como subgênero daquela que é considerada Literatura, com inicial maiúscula, como ainda acontece. (SOUZA, 2012, p. 18).

Sobre essa discussão entre uma e outra literatura (a considerar o público de destino), principalmente quanto à legitimidade de textos escritos para crianças (por mais que alguns autores asseverem não pensar no público destinatário no ato da escrita), Maria Antonieta

Antunes Cunha argumenta que o ponto a ser considerado é a qualidade da produção. Se não tiver arte, não pode nem ser considerada literatura:

Parece então importante definir pontos de contato e de afastamento entre a literatura para crianças e para adultos. Se o afastamento se der na essência do fenômeno literário, então não há literatura infantil. Nesse caso, a própria expressão literatura infantil torna-se absurda, pois não podemos imaginar literatura sem arte. No entanto, é comum a ideia de que a literatura infantil é sublitteratura, um gênero menor. Esse mesmo preconceito parece-nos implícito na fala dos autores que dizem não escrever para crianças. Tais escritores, muitos deles excelentes, dão a impressão de se sentirem menos importantes que os que fazem literatura para adultos. [...] Na medida em que tivermos diante de nós uma obra de arte, realizada através de palavras, ela se caracterizará certamente pela abertura, pela possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência a que nos obriga, pelo fato de ser única, original, seja no conteúdo, seja na forma. Essa obra, marcada pela conotação e pela plurissignificação, não poderá ser pedagógica, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação da vida. (CUNHA, 2003, p. 22-23).

O percurso da literatura infantil mostra que outros caminhos narrativos, com construções destemidas e ousadas, foram fortalecendo a valorização desse gênero. Uma literatura sem preocupações de ensinamentos e que contribui significativamente para a construção do imaginário e da criatividade infantil, bem como do caráter, por permitir projeções a partir da fantasia, discussões que serão suscitadas posteriormente. Para Souza:

Embora continue sendo difícil definir precisamente o que é um livro infantil, aqueles que se especializaram no gênero podem hoje comemorar grandes conquistas. Se ele permanece vinculado às necessidades da escola, como é o caso do Brasil, a verdade é que esta vem descobrindo cada vez mais a importância de associar o prazer – e não a nota e as provas – à atividade de leitura. (SOUZA, 2012, p. 18).

Percebe-se que muitas questões rondam a literatura infantil e muitas vezes recaem na aceitação ou negação desse gênero. Marcada historicamente por um caráter de texto auxiliar ao ensino, com forte apelo comportamental, a literatura infantil continua motivando discussões, em virtude da exigência de uma especificidade. Sobre essa questão, ainda na década de 1980, Khéde fez a seguinte pontuação:

A singularidade do gênero literário infantil estaria justamente na sua indiscutível complexidade histórica, responsável, também, pelas inúmeras nuances ideológicas que entrecortam seus textos... Os contornos do gênero já estão definidos, embora necessitem ainda de muita reflexão. É indiscutível que, por ter nascido essa literatura sob o signo da sociedade burguesa, veja na criança uma das formas de consolidação da norma familiar. Em conseqüência, seu discurso se reveste de um autoritarismo presente sob a forma pedagógica, lúdica e moralista. (KHÉDE, 1986, p. 9).

Quando se discute literatura infantil, pressupõe-se a sua existência, mesmo que a definição ou percurso permaneçam provocando debates e pesquisas. Entende-se que esses

conflitos de ideias possibilitam um repensar do gênero, aproximando-o cada vez mais da sua condição de literatura, com o prestígio do qual a outra literatura usufrui.

Como veremos, desde o seu surgimento, a literatura infantil sofre uma carga de preconceitos e está em constante discussão quanto ao seu caráter artístico, sua função pedagógica, sua relevância para a formação humana, como toda literatura. Antonio Candido afirma que “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção”. (CANDIDO, 2017, p. 179).

Por tudo que permeia a terminologia “literatura infantil”, sua constituição e percurso histórico, passando por diferentes definições em virtude de suas peculiaridades, como a linguagem, conteúdo e forma, é que se faz necessário conhecer as discussões sobre a sua origem e o seu percurso, visto que o foco desta pesquisa se assenta no ensino de literatura no ensino fundamental no Ceará.

Existem diferentes marcos para o seu surgimento, dependendo da referência estabelecida. Muitos estudiosos defendem que só se pode falar de literatura infantil a partir do século XVII, quando foi configurado o sistema educacional burguês, pois antes não havia o sentimento de infância conforme concebemos hoje. Considerando que não existia a especificidade infantil, não existiam, portanto, produtos para a infância, especialmente culturais.

De acordo com Coelho (2000), as origens da literatura infantil remontam aos séculos IX e X, quando começa a circular na Europa uma literatura popular, que séculos depois se tornaria literatura infantil, inicialmente pelo viés da oralidade e depois através da recolha e escrita de estudiosos dos contos da tradição oral, como Charles Perrault (1628-1703), os irmãos Grimm (Jacob Ludwing Carl Grimm:1785-1863 e Wilhelm Carl Grimm: 1786-1859) e Hans Christian Andersen (1805-1875), sendo que o último não apenas coletou, mas também criou histórias que permanecem até hoje sendo contadas e recontadas em diferentes países.

Corroborando esse entendimento, Ninfa Parreiras afirma que:

[...] a literatura infantil ocidental, inaugurada pelas produções de Hans Christian Andersen, tem suas raízes no folclore europeu, com heranças de histórias como *As mil e uma noites* (contos), *Calila e Dimna* (contos) e *Panchatantra* (fábulas indianas). Ou seja, o que conhecemos hoje como literatura infantil é o resultado de um processo de transmissão de narrativas via oral, de boca em boca, de um povo para outro. (PARREIRAS, 2012, p. 161).

Inseridas no mundo adulto, as crianças ouviam contos da tradição oral, numa época em que a sociedade não fazia distinção entre adultos e crianças em idade cronológica ou amadurecimento psicológico. Viviam no mesmo espaço geográfico e participavam dos mesmos

eventos que os adultos. Sobre as características dos contos populares, que foram ganhando diferentes nomenclaturas, Ricardo Azevedo diz que:

Vale lembrar que o espírito popular medieval, coletivo por princípio, ligado a festas e atos públicos era, ao mesmo tempo, marcado pelo fatalismo, pela crença no fantástico, em poderes sobre-humanos, em pactos com o diabo e em personificações de todo tipo. Nesse mundo, onde a crença em fadas, gigantes, anões, bruxas, castelos encantados, elixires, tesouros, fontes da juventude, quebrantos e países utópicos e mágicos era disseminada, crianças e adultos sentavam-se lado a lado nas praças públicas, durante as festas, ou à noite, após o trabalho, para escutar os contadores de histórias. (AZEVEDO, 2001, p. 3).

Essas crenças levavam a ações violentas e, em casos mais extremos, à morte de pessoas, quando estas eram associadas ao mal. Era muito comum a morte de mulheres tidas como bruxas. O livro *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa* (1984), de Robert Darnton, apresenta algumas superstições e suas consequências. Acreditava-se, por exemplo, que os gatos tinham algo de sobrenatural, eram diabólicos. “Os camponeses, frequentemente, esbordoavam gatos que cruzavam seu caminho, à noite, e descobriam, no dia seguinte, que as machucaduras haviam aparecido em mulheres que se acreditava serem bruxas — ou era isso que se dizia, na tradição de suas aldeias.” (DARNTON, 1986, p. 91).

Por sua malignidade, os gatos interrompiam a prosperidade, impediam o crescimento de pães, traziam azar a pescadores que cruzassem com um deles pelos caminhos. Ao maltratá-los, iam quebrando o poder do mal que os habitava. Comumente os gatos eram associados a bruxarias. “Os aldeões também contavam histórias de fazendeiros que descobriam gatos estranhos em estrebarias e quebravam suas patas para salvar o gado. Invariavelmente, uma perna quebrada aparecia numa mulher suspeita, na manhã seguinte.” (DARNTON, 1986, p. 91). Essas histórias, tidas como reais, eram também compartilhadas com as crianças. E muitos contos populares rondavam essas crenças, alimentando o imaginário coletivo. Hoje ainda sobrevivem crenças a respeito de gatos e outros animais, associados à malignidade, ao diabólico.

Como nesse período o real e o fantástico se misturavam, pela forte crença no sobrenatural, as narrativas agradavam às crianças, por elas viverem esses dois mundos, através do imaginário e da fantasia que comumente permeiam essa fase da vida.

Para a pesquisadora francesa Denise Escarpit (1981), não se pode dizer que existia literatura infantil antes do século XVII. Mas, ao mesmo tempo, essa estudiosa menciona muitas atividades lúdicas e populares como acalantos, parlendas, adivinhas e rimas que, segundo ela, fazem parte da composição originária da literatura infantil, porém só posteriormente ganharam

esse *status*, quando começaram a figurar nas obras destinadas à criança. Ninfa Parreiras (2012, p. 157) reforça essa afirmativa de que o patrimônio da tradição oral é o primórdio da literatura infantil, quando diz que “A aproximação ao universo da oralidade, com cantigas e acalantos, é um aleitamento literário e afetivo para a criança.”

Esse legado da oralidade se mantém presentificado na literatura contemporânea. Muitos escritores continuam explorando essa fonte da sabedoria popular, fazendo releituras, com paráfrases ou paródias, brincando com a linguagem. “É incontável o número de obras, principalmente aquelas que fazem parte do acervo infantil, em que se encontram parlendas, adivinhas, lenga-lengas, acalantos mesclados a histórias ou poemas.” (SOUZA, 2012, p.18).

Toda a produção oral de contos maravilhosos, como os contos de encantamento e contos de fada, narrados por e para adultos, era também oferecida à criança, nos momentos coletivos, que reuniam indistintamente esses dois públicos. Tais histórias traziam uma profunda carga de valores humanos, com propósitos de guiar comportamentos, orientando escolhas e práticas cotidianas.

[...] antes de ganhar a forma impressa, essa literatura já existia, desde tempos imemoriais, sob a forma oral. De pai para filhos ou, mais comumente, de avós para netos, lendas e fatos da vida diária, casos e anedotas, provérbios e saberes, fórmulas e cantigas foram se propagando e constituindo o patrimônio cultural dos povos. Mais tarde, com o advento da escrita e, posteriormente, da imprensa, toda essa literatura oral foi de algum modo armazenada em livros, como registro documental apenas ou incorporado à literatura mesma por ficcionistas e poetas de todas as latitudes e grandezas. (SOUZA, 2012, p.18).

Portanto, parece haver uma relação íntima entre contos populares e literatura infantil. Para Denise Escarpit (1981), falar de popular significa dizer o que é bom para as crianças. Segundo Angela Souza, “na nossa cultura, as cantigas e as brincadeiras de palavras se constituem no primeiro contato da infância com a poesia.” (SOUZA, 2012, p.86). Muitas das narrativas orais também têm músicas em seu enredo.

E, como veremos posteriormente, mesmo com uma vasta produção para a infância, os contos populares continuam com um lugar privilegiado no gosto infantil. Os contos de fadas hoje nos remetem diretamente à infância, mesmo que não tenham sido produzidos para esse público e nos primórdios apresentassem cenas fortes, inapropriadas para elas, segundo a nossa concepção de hoje.

Esses contos foram sendo apropriados pela infância e compõem tradicionalmente o arcabouço da literatura infantil, ao perderem significativamente o teor de agressividade da sua origem, característica de uma época. Ao passarem de uma versão a outra, cada autor foi

imprimindo a sua marca, até chegar ao que temos hoje como clássicos da literatura infantil. Os irmãos Grimm foram um exemplo, como nos conta Souza (2012, p.17):

[...] os irmãos Grimm fizeram a readequação dos contos de fadas que haviam reunido em suas pesquisas sobre o folclore alemão, ao constatarem o grande sucesso que a coletânea tinha feito junto às crianças. Não só atenuaram o realismo de certas histórias, como lhes deram uma roupagem mais artística e intitularam a nova edição de *Contos para a criança e para o lar*.

Textos dirigidos especialmente para crianças aparecem somente na segunda metade do século XVII, na França. Por volta de 1680 surgem “obras clássicas” da literatura infantil (Coelho, 1991), que valorizavam o imaginário, a fantasia e o maravilhoso, como *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault (1628-1703), mostrando assim que a literatura é fruto das percepções sociais. *As fábulas* de La Fontaine (1668) não foram produzidas para as crianças, mas caíram no gosto infantil.

Interessante é que esse livro de Perrault, publicado em 1697, não trouxe inicialmente a sua autoria, mas a de seu filho Pierre Darmancourt. Essa negação foi talvez o princípio do constrangimento de se dizer escritor infantil. Como defendem Lajolo e Zilberman:

A recusa de Perrault em assinar a primeira edição do livro é sintomática do destino do gênero que inaugura: desde o aparecimento, ele terá dificuldades de legitimação. Para um membro da Academia Francesa, escrever uma obra popular representa fazer uma concessão a que ele não pode se permitir. Porém, como ocorrerá depois a tantos outros escritores, da dedicação à literatura infantil advirão prêmios recompensadores: prestígio comercial, renome e lugar na história literária. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15-16).

No entanto, vale lembrar que, quando falamos de Charles Perrault, dos irmãos Grimm e de La Fontaine, por exemplo, não estamos falando necessariamente de produção autoral, visto que eles coletaram junto ao povo histórias que já circulavam desde muito tempo. Eram narrativas que passavam de geração a geração pela oralidade, e que eles, interessados pelo folclore (COELHO, 1991), reuniram, dando a sua conotação, cada uma a seu tempo. A exceção é para Hans Cristian Andersen, que além de coletar, também criou histórias para a infância, como “O soldadinho de chumbo”, “O patinho feio”, o que lhe rendeu o título mundial de “pai da literatura infantil”. Assim, o dia 2 de abril, aniversário de Andersen, é o dia internacional da literatura infantil. Parte da homenagem é o prêmio literário que leva o seu nome, considerado o Nobel da literatura infantil e infanto-juvenil.

Dessa forma parece possível dizer que a literatura infantil nasceu dos contos populares, que não tinham originalmente o público infantil como alvo, mas foram sendo ressignificados pelas coletas e traduções. Levando os nomes de seus recriadores, as histórias da

tradição oral se espalharam e se constituem como literatura infantil. Lajolo e Zilberman afirmam que:

Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literalizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal literatura infantil. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.16).

Levando em consideração o gosto da criança pelos contos populares, vale levantar algumas características desse gênero que o aproxima do universo infantil. Como são narrativas originárias da oralidade, repassadas por contadores, bardos e menestréis, a linguagem precisava ser concisa, nitidamente coloquial, o que a tornava popular.

Nesse plano da expressão, o vocabulário é acessível e figuram normalmente frases de efeito, ditados e outras formas da linguagem popular, como trava-línguas e parlendas. Relacionando com o público infantil, veremos que os autores que primam por essa linguagem próxima do povo, sem rebuscamentos, são os mais próximos da infância e lograram êxito com ela.

Ainda discutindo elementos do conto popular que atraem o interesse infantil, cita-se a liberdade de personificações e antropomorfizações, principalmente nos contos fabulosos, quando bichos e coisas ganham características humanas, situações completamente aceitáveis e festejadas pelo imaginário infantil.

No que se refere ao plano do conteúdo (AZEVEDO, 2001), alguns pontos unem o conto popular ao universo infantil, a começar pelo uso livre da fantasia. Os contos fazem apelo ao fantástico, que tem pertencimento com a infância, pela capacidade que as crianças têm de imaginar, de recriar realidades a partir da imaginação.

A comicidade é outro ingrediente que pode ser apontado como atrativo para a criança. (AZEVEDO, 2001). Os contos trazem episódios engraçados, suscitam situações de deboche, que fazem rir, principalmente quando o bem se sobrepõe ao mal. Mesmo em cenários aparentemente de violência, o maniqueísmo infantil contribui para a transmutação em ludicidade e superação dos medos.

Outro aspecto que aproxima a infância dos contos populares diz respeito ao que André Jolles (1976), chamou de “moral ingênua” ou “ética do acontecimento”. O que ocorre nessas histórias é o que deveria acontecer, sob a ótica da moral ingênua, na vida real, em que as injustiças vão surgindo no contexto narrativo e precisam ser abolidas para que as coisas

voltem ao seu estado de equilíbrio, em consonância com um senso de justiça muito específico, nesse caso, da criança. Para Jolles:

[...] o nosso julgamento de ética ingênua é de ordem afetiva; não é estético, dado que nos fala categoricamente; não é utilitarista nem hedonista, porquanto seu critério não é o útil nem o agradável; é exterior à religião, visto não ser dogmático nem depender de um guia divino; é um julgamento puramente ético, quer dizer, absoluto. (JOLLES, 1976, p. 200).

Essa “moral ingênua” que permeia os contos é um elemento que aproxima as crianças, por possibilitar o limite entre o certo e o errado, dando aos personagens livre arbítrio, como, por exemplo, nas obras de Lobato, Ziraldo e Lygia Bojunga, regendo personagens como Emília, o Menino Maluquinho e Raquel, dos respectivos autores. Não permanecer sob os preceitos da ética adulta, mas ir conforme o seu próprio senso de justiça, parece agradar muito às crianças.

Como mencionado, a infância tem se configurado como um tempo de fantasia, onde a imaginação transforma a realidade e o mundo torna-se um entre-lugar onde transitam o real e o fantástico. Mesmo para as crianças a quem a infância é negada, há momentos de pura fantasia, tornando a vida menos doída, pelas possibilidades lançadas pelo imaginário. “O mundo maravilhoso da infância é um mundo onde se exaltam as sensações, onde nada é sem cor, onde as coisas possuem seus gostos, as suas melhores cores, que se atenuarão posteriormente”. (CHOMBART DE LAUWE, 1991, p. 291).

A natureza enquanto fauna e flora têm se constituído espaço de vivências as mais variadas da infância, as quais são guardadas como eventos de encanto e afeto. É na natureza que a criança entra em contato com sensações como ternura, medo, raiva, piedade e crueldade, pelas experiências com plantas e principalmente com animais, os quais contribuem para a descoberta do mundo pela criança. Para a autora acima referida:

O animal é frequentemente o caminho pelo qual a criança descobre a natureza. Ora ele oferece por ele mesmo a imagem da variedade da vida em suas formas mais diversas, mais estranhas, ora são as leis da existência que se revelam através deste ou daquele aspecto particular. (CHOMBART DE LAUWE, 1991, p. 288).

Cada animal tem suas peculiaridades físicas e comportamentais e as crianças vão observando, mesmo involuntariamente, fazendo novas descobertas. E os contos trazem fortemente essa relação da criança com a natureza, com os animais, que podem ganhar atributos humanos, aspectos importantes para elas. Então as histórias que trazem bichos são potencialmente interessantes para esse público. (COELHO, 2000).

Igualmente bem-vindas são as poções e palavras mágicas com poder de transformação, bem como a condição que os elementos envolvidos nos enredos têm de se metamorfosearem. Juntam-se a esse universo fantástico as cenas corriqueiras em que aparecem monstros, voos mágicos, varinhas de condão etc. (COELHO, 2000).

Bruno Bettelheim, no livro *Psicanálise dos contos de fadas*, afirma: “Esses contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade nas longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é revelada às crianças sob nenhuma outra forma de modo tão simples, direto e acessível.” (BETTELHEIM, 2012, p. 37).

Entre o surgimento da literatura intencional para a criança na Europa e no Brasil, existe um percurso longo, não apenas cronológico, mas de fatos históricos, que dificultou a produção nacional deste gênero. E entre avanços e retrocessos, como veremos nesse percurso, a literatura infantil foi se delineando, marcando o seu lugar.

Quando se pensa no contexto histórico, no século XVIII, a infância estava no início da celebração do seu “reinado”, com produtos de várias ordens, inclusive cultural. Sendo a criança o centro da família reconfigurada e o Estado assumindo a sua educação, todo um arsenal de cuidados e preceitos foram dirigidos à infância, sempre na perspectiva do ideal burguês.

Esse novo papel social, que a criança passou a ocupar, dá margem ao surgimento de espaços específicos, como a escola, antes sob a égide da Igreja. A industrialização ocorrida no século XVIII também veio contribuir significativamente com o novo ideal de infância, na proliferação de produtos para esse público, então sob a guarda da família e do Estado. Assim:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo de atenção e interesse dos adultos [...]. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17).

No livro *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*, Regina Zilberman e Ligia Cademartori (2005) comentam sobre esse fenômeno da industrialização: “Além disto, o progresso das técnicas de industrialização atingiu a arte literária, gerando produções em série de fácil distribuição e consumo, o que foi posteriormente designado como cultura de massas”. (ZILBERMAN; CADEMARTORI, 2005, p. 3).

No caso brasileiro, um movimento que acelerou a produção e circulação de cultura, inclusive do livro, foi a chegada da Família Real, em 1808. Influenciado por esse evento, o sistema de educação brasileiro foi fortalecido e sofreu expansão, mesmo que ainda tímida, diante das demandas sociais. Entretanto, o crescimento do número de pessoas alfabetizadas,

especialmente nas classes sociais economicamente favorecidas, exigiu maior circulação de livros. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), com a implantação da Imprensa Régia, no mesmo ano da chegada do Império Português ao Brasil, as atividades editoriais começam a publicar livros para as crianças, ainda que de forma escassa.

Portanto, identifica-se o surgimento da literatura infantil brasileira no final do século XIX, com a tradução ou adaptação de fábulas e contos de tradição europeia, representados por tradutores, entre eles, Carlos Jansen em *Contos seletos das mil e uma noites*, de 1882 e *Robinson Crusoe*, de 1885, e por Figueiredo Pimentel, responsável pela tradução e adaptação de quarenta contos populares no livro *Contos da Carochinha*, em 1894, considerado o primeiro livro brasileiro destinado às crianças. (CARVALHO, 1982). Dois anos depois, esse tradutor publica mais dois livros: *Histórias da avozinha* e *Histórias da baratinha*, de 1896. Inicialmente essas traduções traziam um português arcaico, de difícil compreensão para a criança. Posteriormente é que ganharam linguagem mais acessível.

Célia Becker (2001) estabelece quatro fases da literatura infantil brasileira. A primeira contempla o final do século XIX e início do século XX, a segunda vai de 1920 a 1945, a terceira principia em 1950 e a quarta tem início na década de 1970, conforme se segue.

A primeira fase foi marcada pelas traduções e adaptações de contos populares europeus e produção genuinamente brasileira, mas de valores patrióticos ou de cunho moralizante, veiculados principalmente na escola, que institui preceitos morais e comportamentos a serem adotados pelas crianças, negando o aspecto lúdico e estético desta arte.

No que se refere a essa produção nacional, os poucos livros destinados à infância, eram de teor moralista, com forte apelo ao ensinamento. Os primórdios da literatura destinada à criança não consideravam o imaginário, a fantasia, o lúdico. O seu comprometimento com fins educativos acabava por esvaziar o texto esteticamente e enquanto instrumento rico em possibilidades imaginativas e de recriação, através da relação escritor-texto-leitor, mediada pela fantasia.

Era uma literatura por vezes autoritária. A aparição da criança se dava em contextos de submissão e obediência, representada sob a ótica do adulto. Os textos moralizantes traziam ensinamentos sobre comportamentos e frequentemente condicionavam o medo. Dessa forma, aprisionavam a criança e subestimavam sua capacidade criativa e crítica. Sobre uma literatura para a infância, Bárbara Vasconcelos de Carvalho preceitua que:

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói.

Constrói e cria, realizando-se e realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza [...] A literatura infantil, enriquecendo a imaginação da criança, vai oferecer-lhe condições de liberação sadia, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito: levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade. (CARVALHO, 2005, p. 20 - 21).

Longe desse ideal libertário, a instituição escolar, associada às necessidades da burguesia, imprime uma literatura moralista. A escola seria esse equipamento entre o mercado editorial e a sociedade burguesa, cumprindo a tarefa de “educar” as crianças e para isso se apropriando também da literatura, como recurso disciplinador. Se o texto considerado literário e destinado à criança ajudava a “ensinar”, era bem-vindo. Muitos desses livros eram escritos por professores, com cunho explicitamente pedagógico, o que nega a natureza artística da literatura. Segundo Afrânio Coutinho:

A literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. (COUTINHO, 2008, p. 23).

Contrária a essa concepção citada, a literatura infantil percorreu longo caminho se pretendendo auxiliadora dos livros didáticos, trazendo explicitamente temáticas como defesa da natureza, dicas de higiene pessoal, obediência aos adultos, amor aos animais, desprezando aspectos de ludicidade, de metaforização e fantasia. Dessa forma, distanciava a infância, por ser mais um equipamento de adestramento.

De acordo com Becker (2001), a segunda fase da literatura infantil brasileira compreende o período de 1920 a 1945, quando o Brasil estava vivendo intensos movimentos sociais. No âmbito da educação, em virtude do alto índice de analfabetismo, surgiram muitas reformas e a proposta da Escola Nova. No que se refere à cultura, ocorreu a Semana de Arte Moderna, marco na história cultural do país.

Na literatura infantil, surge o nome do maior representante desse gênero, Monteiro Lobato¹, que lança em 1921 *A menina do Narizinho Arrebitado*, sucesso de vendas. Imerso socialmente em um contexto de exaltação de valores nacionalistas, Monteiro Lobato rompeu com a literatura produzida até ali, para crianças. No livro *Caro professor*, Ana Maria Machado afirma que “nossos caminhos foram abertos por Monteiro Lobato, que criou uma obra diferente de tudo o que se fazia na maior parte do mundo então. [...] Em sua obra, acreditou na inteligência

¹ Esta pesquisa não se propõe a colocar em discussão a questão do racismo, suscitada pelo texto infantil lobatiano, por fugir de seu foco imediato.

da criança, tratou-a sem condescendência e incentivou sua autonomia.” (MACHADO, 2017, p. 65).

Embora apresentasse nas suas obras preocupações com questões nacionais, a linguagem literária lobatiana se aproximava da infância, com personagens livres e atrevidos. Os seus livros tinham apelo à fantasia, valorizavam a liberdade, a criatividade e o imaginário. Lobato também trazia para seus enredos conhecimentos de outros países e de outras temporalidades. Alguns críticos dizem que a sua obra sofreu influência do escritor Júlio Verne, alguns o apontam como o Júlio Verne brasileiro. Como o escritor francês, seus enredos traziam saberes científicos e muitas aventuras. “A obra de Monteiro Lobato e a de Júlio Verne trazem algumas semelhanças como o espírito crítico de seus personagens [...]”. (SALES, 2022, p. 29063). “Contagia em Verne e em Lobato o prazer em aprender novidades, o gosto pela ciência, os aparatos que o gênio humano é capaz de inventar ou produzir.” (SALES, 2022, p. 29067).

Ainda sobre as características da obra de Lobato e o que lhe conferia renovação, em comparação com o que se tinha produzido até o período, Leonardo Arroyo afirma:

Embora estreando na literatura escolar com *Narizinho Arrebitado*, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda presos a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. Fase essa expressa, geralmente, num português já de si divorciado do que se falava no Brasil. (ARROYO, 2011, p. 281).

Monteiro Lobato alimentou o imaginário de muitas gerações, tanto de pessoas que não se tornaram literatos, quanto de escritores, que tinham nas obras dele um lugar de aguçar a criatividade e imaginação. Em *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector (1920-1977), um conto bastante conhecido, a narradora traz de forma afetiva a memória de quando teve sob sua posse um livro de Lobato:

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. Até o dia seguinte eu me transformara na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava suave, as ondas me levavam e me traziam. [...] Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. (LISPECTOR, 1998, p. 10-11-12).

Muitos escritores beberam na fonte lobatiana, inclusive escritores cearenses, como foi o caso de Liduína Vidal, autora da Coleção PAIC Prosa e Poesia: “Quando criança e adolescente

li a obra de Monteiro Lobato [...]. Era aluna da escola pública e frequentava bastante a biblioteca, não por motivação dos professores ou por algum outro programa que valorizasse a leitura por deleite. (Informação verbal: Liduína Vidal).

Como exemplo nacional, citamos Ziraldo que, ao partilhar uma experiência leitora em entrevista para Mirna Feitoza, fala dessa relação intergeracional com as obras de Lobato, seu pai não se esquecia de uma certa menina de nariz arrebitado e queria que o filho tivesse essa experiência:

Isso foi no começo dos anos 20, e ele lembrava que achou estranho encontrar um livro infantil, na escola, só para menino ler e não para estudar. Ele achava isso o máximo! E não se esquecia de que o livro se chamava “Narizinho Arrebitado”. Ele queria muito reencontrá-lo para dar pro seu filho de presente, talvez, para os dois lerem juntos e ele voltar um pouco à sua infância. Já havia bem mais de 20 anos que vivia numa cidadezinha do interior do Brasil. Até que um dia cheguei da escola trazendo um livro que havia pedido emprestado na Biblioteca do Grupo Escolar. E o livro se chamava “Reinações de Narizinho”. Eu perguntei pro meu pai: “Não será esta menina aqui a sua Narizinho Arrebitado, pai?” E ele me perguntou: “Como é o nome do autor do livro?” Eu disse: “Um tal de Monteiro Lobato!” O rosto do meu pai se iluminou e, a partir desse dia, o Monteiro Lobato e eu ficamos amigos para sempre. (FEITOZA, 1997, p. 6-7).

Sobre o fenômeno que foram as obras de Monteiro Lobato para as crianças, as muitas edições, o marco que se tornou, sendo que alguns autores dividem a literatura infantil em antes e depois de Lobato, Alexandre de Castro Gomes questiona e propõe uma resposta, no texto intitulado: *História da Literatura infantil e juvenil brasileira – impulsos de leitura* (2021):

Mas, afinal de contas, por que o livro da Narizinho é considerado um marco fundamental? O livro faz parte de uma iniciativa do autor de tentar incorporar o Brasil dentro da literatura infantil e engatilhou mudanças para o mercado editorial e para a leitura de fruição dos jovens da época. É justamente essa iniciativa, aliada a um forte sentimento nacionalista, alta qualidade literária e estética, além de competentes técnicas de distribuição e marketing, que tornaram a obra de Lobato a divisa mais importante na LIJ do início do século passado e, possivelmente, até o momento. (GOMES; BARRETO, 2021, p. 27-28).

Como discutido anteriormente, os marcos para o surgimento da literatura infantil são muitos. Para alguns escritores, como Maria Antonieta Antunes Cunha, “Com Monteiro Lobato é que tem início a verdadeira literatura infantil brasileira. Com uma obra diversificada quanto a gêneros e orientação, cria esse autor uma literatura centralizada em algumas personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional.” (CUNHA, 2003, p. 24). Corroborando essa ideia, Bárbara de Carvalho diz que:

Ao contrário dos clássicos estrangeiros, ele não recriou seus contos de outros; ele os criou. Embora se utilizasse do rico acervo maravilhoso da Literatura Clássica Infantil de todo o mundo, a inspiração maior e básica de Lobato foi a própria criança, os

motivos e os ingredientes de sua vivência: suas fantasias, suas aventuras, seus objetos de jogos e brinquedos, suas travessuras e tudo o que povoa a sua imaginação... Reencontrou a criança, amalhou toda a riqueza e criatividade de seu mundo maravilhoso e construiu um universo para ela, num cenário natural, enriquecido pelo Folclore de seu povo, aspecto indispensável à obra infantil. (CARVALHO, 1982. p. 133).

Inicialmente, o livro com que Lobato inaugurou ou reinaugurou esse gênero literário no Brasil foi muito aceito nas escolas. Sua prosa rompia com estereótipos, fundindo o real e o maravilhoso, num ambiente próximo ao vivenciado pelas crianças, onde elas podiam se encontrar em situações materiais ou imaginárias. Vera Maria Tietzmann Silva atesta que:

A grande revolução operada por Monteiro Lobato na literatura infantil brasileira decorre de sua postura inovadora, da relação de respeito que tinha com seu jovem leitor. Ele constata aquilo que os demais autores ainda não tinham percebido: a criança é um ser inteligente e capaz de juízos críticos. Deste olhar sobre o leitor partem as inovações propostas por Lobato e que inauguraram uma nova trilha nos caminhos da produção literária orientada para a criança e o jovem. (SILVA, 2009, p. 104).

Através de sua obra, Lobato levantava algumas questões polêmicas (chegando a ser acusado de comunista), a exemplo de ideologia, evolucionismo, racismo, saneamento, exploração do petróleo, dando voz às crianças, colocando-as na condição de sujeitos. Ele não subestimou a inteligência infantil, utilizou uma linguagem sem rebuscamentos, mas ao mesmo tempo sem infantilidades, com incentivo à imaginação e à fantasia, onde realidade e ficção se misturam, com humor e criatividade.

Em conformidade com Becker (2001), outros fenômenos socioculturais contribuíram para que na década de 1950 a literatura infantil sofresse uma queda na qualidade, como, por exemplo, o advento da televisão, inaugurando a terceira fase, que se estendeu por mais uma década. A ditadura militar de 1964 tematiza a literatura infantil, recorrendo a elementos ambientais e a um retorno ao patriotismo.

A quarta fase da literatura infantil inicia-se em 1970 (Becker, 2001), sendo considerada o *boom*:

Manifestado através de uma venda sem precedentes de livros para crianças, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da leitura infantil, no surto de encontros, seminários e congressos, a respeito do assunto e na inclusão de cursos de literatura infantil na programação das universidades. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 2005, p. 11).

Em virtude desse novo olhar, a literatura infantil também começou a atrair a atenção do âmbito jornalístico e acadêmico, constituindo-se como objeto de análise e crítica. Nesse sentido, a universidade desempenhou um importante papel, ao levar o texto literário destinado à criança para o contexto de discussões problematizadoras.

2.3 Literatura infantojuvenil

Distinguir a literatura entre infantil e juvenil é uma questão que também demanda a observação de conteúdo, forma e linguagem. Por muito tempo esses dois gêneros estiveram imbricados, em razão de que a própria divisão entre infância e adolescência foi se delineando no tempo. A terminologia “infantojuvenil” utilizada no tópico acima traduz essa transição entre uma escrita produzida para crianças (infantil) e a escrita para adolescentes (juvenil), nomenclatura empregada em algumas editoras e editais de seleção de textos, onde a leitura transita entre infância e adolescência.

E embora exista um marco legal que separa um público do outro, quando se trata de maturações, gostos e subjetividades, a separação não parece simples, por se tratar de um processo de transição. Sobre a tematização, Vera Maria Tietzmann Silva afiança:

Existem temas “infantis”, “juvenis” ou exclusivamente “de adultos”? Antigamente se acreditava que sim. Monteiro Lobato derrubou essa noção, trazendo para a sua série infantil temas candentes, discutidos nos jornais e nos círculos de adultos da época: a II Guerra Mundial, a reforma ortográfica da Língua Portuguesa, a polêmica do petróleo. Lygia Bojunga também rompe barreiras e tabus, não do mundo racional dos noticiários e da política, mas do universo emocional do ser humano, ao tematizar o suicídio, o crime passional, o esfacelamento da família, o ciúme mórbido, o homossexualismo, o estupro, a prostituição infantil. (SILVA, 2009, p. 39-40).

Para Marta Morais da Costa (2014, p. 12), “a revisão da história da literatura brasileira para crianças e jovens revela a inexistência de preocupação com a especificidade do leitor ‘juvenil’”. Para ela, a literatura juvenil é um fenômeno novo, como corrobora Maria Zaira Turchi (2016, p. 86): “um objeto cultural bastante recente não só no Brasil”.

E hoje, no âmbito da literatura, há muitas discussões sobre o limite entre romances juvenis e adultos, sobre o que diferencia um do outro. Então a literatura juvenil fica entre a dita infantil e a adulta, uma vez que os adolescentes também transitam entre a infância e a vida adulta. Segundo Teresa Colomer (2003, p. 53), pesquisadora da Espanha, “as mesmas perguntas que marcaram a discussão sobre literatura infantil surgiram de novo, referindo-se agora à parcela juvenil desta literatura. Perguntas como: ‘existe romance juvenil?’, que traços podem diferenciá-los da literatura para adultos?”

Assim como Denise Escarpit (1981) anteriormente referenciada, Lajolo e Zilberman (2007) também apresentam a literatura infantil e juvenil por ciclos. Aqui será feito um brevíssimo apontamento com ênfase para a literatura juvenil. Segundo as referidas

estudiosas, o primeiro ciclo, de 1890 a 1920, está situado num contexto histórico de crescente urbanização e consumo de produtos industrializados.

As obras literárias nesse período eram traduções e adaptações de obras especialmente portuguesas e o enfoque era o do adulto, como vimos anteriormente. Eram textos que tinham por objetivo a aprendizagem de valores patrióticos, costumes e exortação ao respeito, com uma linguagem muitas vezes rebuscada.

Só nas primeiras décadas do século XX se consolida uma literatura infantojuvenil brasileira, mas ainda marcadamente estereotipada, com fins explícitos de ensinamento. Fazem parte desse ciclo escritores como Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), Olavo Bilac (1865-1918) e Manoel Bonfim (1868-1932).

O segundo ciclo vai de 1921 a 1944, quando Monteiro Lobato rompe com o tipo de literatura até ali produzido para crianças e adolescentes e apresenta um novo projeto, diante da “necessidade de se escreverem histórias para crianças numa linguagem que as interessasse”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 43).

E esse modelo onde as falas das personagens são representações do discurso infantil, sem a rigidez da norma culta, foi incorporado por muitos autores, como Graciliano Ramos (1892-1953), Érico Veríssimo (1905-1975) e Menotti del Picchia (1892-1988). Desse modo:

Os livros para crianças foram profunda e sinceramente nacionalistas, a ponto de elaborarem uma história cheia de heróis e aventuras para o Brasil, seu principal protagonista. [...]. A literatura infantil foi preferencialmente educativa e bem comportada, podendo transitar com facilidade na sala de aula ou, fora dessa, substituí-la. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 52).

Entre 1945 e 1964, que seria o terceiro ciclo, com a expansão da escola e a consolidação da indústria editorial, há um crescimento da produção de livros infantojuvenis. No entanto, essa expansão não significou mudanças, havendo apenas “obras repetitivas, explorando filões conhecidos e evitando a pesquisa renovadora”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 84).

É somente no quarto ciclo, que corresponde às décadas de 1960 a 1980, que ocorrem de fato mudanças na produção da literatura infantojuvenil. Surge, consoante Lajolo e Zilberman (2007), uma literatura com tendência contestadora, tematizando a pobreza, a miséria, as injustiças sociais, o autoritarismo, o preconceito. E rompe com o ambiente rural, tão marcadamente presente em narrativas anteriores, situando-se no ambiente urbano. É nesse período que começa a florescer uma ampla produção direcionada aos jovens, com temas como

a ficção científica e histórias de suspense, com tendência para o fantástico, além de narrativas históricas, com representação de duras realidades.

Nesse arcabouço, os procedimentos narrativos envolvem a metalinguagem e a intertextualidade. Destacaram-se nesse período autores como Odette de Barros Mott (1913-1988), Edy Lima (1924-1921), Wander Piroli (1931-2006), Ruth Rocha (1931), Lygia Bojunga (1932), Ziraldo (1932), João Carlos Marinho (1935-2019), Mirna Pinsky (1943), Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012), Sérgio Caparelli (1947), Ana Maria Machado (1942), Marina Colassanti (1938). Esses autores foram responsáveis por uma renovação na literatura infantojuvenil.

Para Silva (2009, p. 38), “a literatura juvenil é invenção recente.”, o que não discrepa do posicionamento de Colomer (2003, p. 282), para quem “O desenvolvimento recente da literatura juvenil, assim como seu propósito de atrair a atenção de um público adolescente, conduziu, sem dúvida, à introdução de temas com pouca ou nenhuma tradição na ficção infantil e juvenil.” A busca por atender os anseios dos adolescentes contribuiu com o distanciamento temático e construção de ambientação narrativa produzida até então.

Conforme Penteadó (1997), em 1970 o mercado editorial infantojuvenil representava 8% da tiragem dos lançamentos. Segundo a Associação Nacional de Livrarias (ANL), em 2009 o setor editorial que mais cresceu foi o infantojuvenil, mostrando a divisão entre literatura infantil e juvenil

Colomer (2003) realizou uma análise de 201 narrativas infantis e juvenis (entre as décadas de 1970 a 1990), na qual faz um esboço das mudanças ocorridas em obras publicadas para o público juvenil. E embora a realidade pesquisada seja a de seu país, as características elencadas se identificam com a realidade brasileira, percebida através das temáticas e enredos de livros que figuram nos catálogos brasileiros e muitos desses chegam às escolas através dos programas federais de incentivo à leitura.

Ela afirma que “os gêneros literários analisados têm uma presença quantitativa muito homogênea entre as narrativas para adolescentes” (COLOMER, 2003, p. 248), que tematizam a vida em sociedade, com foco para o romance policial e a ficção científica, muito frequente nas obras juvenis. Com base nessa análise feita nos livros destinados para os adolescentes, há uma tendência à introspecção psicológica, onde se descreve a “vivência individual de um protagonista, normalmente associada ao amadurecimento na etapa adolescente”, (COLOMER, 2003, p. 249), comumente em primeira pessoa, onde é possível ao leitor ir acompanhando as reflexões pela voz do próprio narrador-personagem.

É também recorrente nesses livros a inserção da fantasia “através dos modelos de forças misteriosas, de ficção científica e de fantasia moderna.” (COLOMER, 2003, p. 251). Outra análise feita diz respeito às inovações temáticas nos livros produzidos para leitores maiores de dez anos.

Foi constatado que “nada menos que 67,17 % das obras [romance juvenis] do *corpus* abordam temas pouco habituais na narrativa anterior, o que torna evidente que este é um dos eixos mais claros de renovação desta literatura” (COLOMER, 2003, p. 257), se configurando, em certa medida, como um segmento dissociado da produção infantil.

Nessa inovação, são abordados temas considerados fraturantes, muitos deles considerados impróprios, por trazerem dores individuais sem atenuantes da fantasia, como a depressão, a morte, a violência sexual e doméstica. De acordo com Colomer (2003, p. 293), há uma “tendência de assumir uma ficção protagonizada por personagens em correspondência direta com as características emocionais e psicológicas de seus destinatários”, ou seja, os leitores se sentem representados diretamente, tanto pelo foco discursivo em primeira pessoa, quanto pelas temáticas que permeiam a vida dos jovens.

Esse modo de narrar e as temáticas específicas abordadas, são “soluções estéticas inovadoras na busca de estabelecer um diálogo mais próximo do leitor adolescente” (TURCHI, 2016, p. 85). Frequentemente trata-se de narrativas que trazem relação com as experiências imediatas dos adolescentes, muitas vezes com “caráter urbano e tecnológico” (TURCHI, 2016, p. 86). Esse gênero emergente dialoga com essa sociedade marcada por relações virtuais, apoiado em outros suportes.

Além da inovação temática, a complexidade das histórias para adolescentes igualmente sofreu mudanças. “Mais da metade das obras se afasta também das pautas de simplicidade narrativa por sua perspectiva focalizada, praticamente sempre situada no protagonista da história.” (COLOMER, 2003, p. 333-334).

Sobre as narrativas especificamente brasileiras, na década de 1990 houve um amadurecimento na produção literária infantojuvenil. Em concordância com Souza (2006, p. 14), surgiu “um bom número de autores novos, pela diversidade de temáticas trabalhadas e pela utilização de recursos até então exclusivos da literatura geral.”

Essa afirmação é confirmada através do exame de obras premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), que teve início em 1974 e inicialmente analisava somente livros infantis. A categoria jovem só foi contemplada pela Fundação em 1978, premiando muitos autores, como os já apresentados Bartolomeu Campos de Queirós, Lygia

Bojunga, Marina Colasanti, Ana Maria Machado, além de muitos outros, como Roseana Murray, João Ubaldo Ribeiro, Maria Lúcia Simões, entre outros.

A produção literária para jovens elaborada depois do ano 2000 também tem levado muitos de seus autores à premiação, como Luciana Sandroni, Adriana Falcão, Daniel Munduruku, Rodrigo Lacerda e outros.

Sabemos que as premiações são parâmetros e reconhecimento de qualidade literária. O Prêmio Jabuti, que foi criado em 1959, também tem premiado autores da literatura juvenil. Ressalta-se que, entre os anos de 1994 e 2004 as categorias Literatura Infantil e Literatura Juvenil se fundiram, só sendo separadas novamente depois de 2005. E muitos autores contemporâneos foram premiados.

Nesses livros premiados são recorrentes as temáticas que envolvem denúncia social, conflitos psicológicos, conflitos familiares, questões de gênero e étnico-raciais, bem como questões amorosas. No entanto, em conformidade com Turchi (2002), essas tendências temáticas na literatura produzida para jovens são transitórias e podem ser vislumbradas sob duas óticas:

Essa questão pode ser vista sob dois ângulos: transitoriedade porque a ênfase excessiva em elementos que estão na moda, assuntos e preocupações em evidência entre os jovens, pode fazer a obra envelhecer e tornar-se logo desinteressante ao leitor. Sob outro ângulo, a transitoriedade se manifesta na obra, como Jano, deus bifronte, com duas faces, uma que olha para trás e outra que olha para frente; daí a ambiguidade de alguns textos que suscitam a pergunta: é para jovens ou já é literatura para adultos? O certo é que a resistência das narrativas juvenis está em ultrapassar a demanda de mercado, realizando um trabalho estético que acredita na capacidade da obra de apontar visões do que está por vir. (TURCHI, 2002, p. 29).

Em 2011, a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, apontou que 85% dos jovens usam o seu tempo livre para ver televisão. No entanto, 64% reconhecem a importância da leitura. Os que costumam ler contabilizam 28% e atribuem à escola a motivação para a leitura. Já na pesquisa de 2017, segundo “Retratos da leitura no Brasil”, os leitores entre 5 e 15 anos somam 37,3 milhões. E quando fazemos o comparativo de livros lidos por crianças de até 10 anos de idade, que leem em média 6,9 livros por ano, e os adolescentes entre 11 e 13 que leem em média 8,5 livros por ano, esse índice cai, quando os alunos são de 14 a 17 anos, que leem em média 6,6 livros por ano. Ou seja, há uma queda nesse perfil leitor juvenil. (AMORIM, 2008).

Assim, tendo em conta esse delineamento da literatura juvenil, com temas que contemplam o interesse dos adolescentes, as editoras e outras instituições de fomento à literatura têm investido na produção, traduzindo ou publicando novos autores. As novas obras

parecem dialogar diretamente com os adolescentes, dispostas a “atender seus interesses, representar simbolicamente sentimentos e questões existenciais que os afligem a falar a sua linguagem”. (AGUIAR, 2012, p. 110).

E as instâncias de validação de qualidade literária, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), o Prêmio Jabuti, entre outras, têm apontado os de maior qualidade, avaliados por um grupo de analistas. Sobre a escolha das obras que chegam às escolas, Ana Maria Machado recomenda:

A saída é evitar a escolha individual quando não se conhece o livro. Recorrer às instituições que trabalham nesse campo há algum tempo, e já constituíram um acervo de indicações, ano a ano. A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil anualmente publica uma lista de livros recomendados. O Instituto Brasil Leitor, fundindo listas preexistentes, também passou a desenvolver a sua. [...] Nos catálogos das editoras, vale a pena procurar premiados. (MACHADO, 2017, p. 36-37).

Mas independente da qualidade da literatura brasileira, a quinta edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, em 2020, mostra que o número de leitores no país foi reduzido em 4,6 milhões de leitores nos últimos quatro anos. Segundo essa pesquisa, de 2015 para 2019 a porcentagem de leitores caiu de 56% para 52%. (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

A coordenadora da referida pesquisa, Zoara Failla, informou para a Agência Brasil que a Internet é a principal razão na queda de leitores. Segundo a pesquisa, 82% das pessoas entrevistadas afirmaram que gostariam de ter lido mais e 47% alegaram falta de tempo. Para ela, o tempo livre está sendo investido nas redes sociais e WhatsApp, visto que o uso dessa plataforma passou de 43% para 62%, em 2019 e foi apontado por todos os entrevistados como atividade preferida no tempo livre. (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

A pesquisa mostrou algumas dificuldades de leitura, como a leitura lenta (19%), falta de concentração para a leitura (13%) e não compreensão do que se lê (9%). Há também como alegação para a não leitura o fato de os livros serem caros e a ausência de bibliotecas. (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Em outra pesquisa, também da Agência Brasil, um levantamento realizado em janeiro de 2013 apontava que o Brasil precisaria construir 128 mil bibliotecas escolares até 2020, para cumprir a Lei Nº12.244, de 24 de maio de 2010, a qual define:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos. (BRASIL, 2010, p. 1).

A presente pesquisa não encontrou dados para comprovar se esse déficit foi sanado, mas acredita-se que não. Segundo pesquisa da Agência Brasil, para o cumprimento da lei anteriormente referida, para chegar a 2020 com 128 mil bibliotecas construídas precisariam ser erguidos 39 espaços por dia. E pela ausência de bibliotecas nas escolas, percebe-se que a Lei não foi cumprida.

Sobre o tempo destinado à Internet, o livro *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças* (2021), do pesquisador francês Michel Desmurget, mostra que na França “o consumo recreativo do digital – em todas as suas formas (*smart-phone, tablets, televisão, etc.*) – pela nova geração é absolutamente astronômico.” (DESMURGET, 2021, p. 9). De acordo com essa pesquisa, entre a idade de 8 a 12 anos as crianças passam em média 4h e 45 minutos. Entre os adolescentes de 13 a 18 anos esse tempo praticamente dobra, chegando perto de 7h e 15 minutos. (DESMURGET, 2021). Tomando como referência o público adolescente, o tempo gasto nas telas totalizaria “1.700 horas para estudantes do ensino fundamental (2,4 meses) e 2.650 horas para alunos do ensino médio (3,7 meses). (DESMURGET, 2021, p. 9).

Em terras brasileiras, uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas mostra que “temos 447 milhões de Dispositivos Digitais (computador, *notebook, tablet e smartphone*) em uso no Brasil (corporativo e doméstico), ou seja, mais de 2 dispositivos Digitais por habitante em junho de 2022.” (MEIRELES, 2022). Sobre o tempo de uso de telas, a BBC News Brasil divulgou uma pesquisa realizada pela App Annie, na qual é revelado que:

Brasileiros passaram em 2021 quase cinco horas e meia por dia, em média, diante de seus aparelhos de celular, segundo um relatório lançado pela empresa de análise de mercado digital App Annie. [...] Embora o brasileiro seja o maior índice, ele está perto da média global de 4 horas e 48 minutos de uso diário de celular observada nos principais mercados analisados pela empresa em 2021 - o que representa um aumento de 30% no uso desde 2019. Nesse período passado diante do aparelho, 7 de cada 10 minutos foram em aplicativos de redes sociais, fotos e vídeos - principalmente no TikTok. (WAKEFIELD, 2022).

E a exposição às telas e o consumo dos mais diferentes conteúdos têm trazido consequências negativas sobre o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo: “Todas as dimensões estariam sendo afetadas, desde o somático (obesidade, maturação, cardiovascular), até o emocional (agressividade, ansiedade), passando pelo cognitivo (linguagem, concentração)”. (DESMURGET, 2021, p. 10). Por outro lado, sob o título: “Ler nos torna mais felizes”, o jornal *El País* (2016) trouxe uma pesquisa realizada pela Universidade de Roma III, onde é afirmado que ler nos deixa menos agressivos e mais otimistas, entre outros benefícios.

Assim, considerando a realidade brasileira do tempo dedicado às redes sociais, principalmente no consumo de vídeos e considerando os benefícios que a literatura proporciona, cabe reforçar a necessidade de garantir a presença dela na escola. E é sobre o ensino de literatura que iremos dissertar agora.

2.4 O ensino de literatura

Observando esse percurso histórico da literatura infantil e juvenil, percebemos que foi acentuada a sua utilização como complementar do livro didático, sendo usada como pretexto para ensinar conteúdos escolares. No entanto, a escola, com todas as fragilidades, é talvez o melhor lugar de fomento à leitura literária. Para Cosson, “a escola não é o único espaço de formação – nem o mais eficiente, diriam os críticos, ainda que não devemos esquecer que a escola é o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências – que temos em nossa sociedade.” (COSSON, 2017, p. 45).

Se houver um investimento no mediador direto, que é o professor, através de um processo de formação para a sensibilidade estética e o reconhecimento do poder desse texto metafórico e plurissignificativo para a formação da criança e do adolescente, é possível tornar a escola o melhor e o mais estratégico ambiente para formação de leitores, nessa perspectiva crítica, libertadora e humanística, pelo poder da palavra-arte. Muitos estudiosos do ensino de literatura, defendem, há muito tempo, que:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê: escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura. (LAJOLO, 1986, p. 52).

O ensino de literatura na educação básica teve, por muito tempo, fins didáticos e utilitários, como vimos. De acordo com Zilberman (1999), a literatura nunca teve um valor em si mesmo, estava sempre a serviço de algum interesse, fosse para que as crianças aprendessem a se expressar oralmente, para apreender as normas da língua, para instruir sobre o meio ambiente, sobre a necessidade de amar os pais e louvar a pátria, e para imprimir comportamentos, especialmente nos primeiros anos de ensino. Silva (2009, p. 103) revela que: “Liam-se textos curtos, narrativas ou poemas, enfeixados em livros de leitura, as Seletas, em que a voz do adulto se fazia ouvir, em textos edificantes, ingênuos ou cívicos.”

Com os estudos sobre a infância e as mudanças de compreensão quanto a essa fase da vida, os textos voltados para crianças foram também sofrendo modificações, ao longo dos

anos. No entanto, ainda temos livros com pretensões literárias, mas que se enquadram nas especificações de livros paradidáticos, por trazerem temáticas que ampliam os conteúdos trabalhados nos livros didáticos. Outras vezes, o livro que chega à escola é maravilhoso, mas o processo de mediação de leitura é frágil e o professor não aproveita a potencialidade estética, sem preocupação de cobrar nada. Exatamente o contrário, contudo, acontece na descrição de Daniel Pennac:

Todas as suas leituras eram como dádivas. Não nos pedia nada em troca. [...] não nos entregava a literatura num conta-gotas analítico, ele a servia a nós em copos transbordantes, generosamente... E nós compreendíamos tudo que ele nos lia. Nós o escutávamos. Nenhuma explicação do texto seria mais luminosa do que o som da sua voz quando ele antecipava a intenção do autor, acentuava um subentendido, revelava uma alusão... Ele tornava impossível o contra-senso [...] E nada de patrimônio cultural, de segredos sagrados grudados nas estrelas; com ele, os textos não caíam do céu, ele os apanhava na terra e nos oferecia para ler. Tudo estava ali, em torno de nós, fremente de vida [...]. Nós tínhamos vontade de ler e pronto. Era tudo. (PENNAC, 1993, p. 86-89).

No entender de Costa (2013, p. 95), “a formação do leitor é atribuição primordial, prioritária e indiscutível da escola, à qual cabe muito maior responsabilidade do que cabe às outras instituições sociais, como a igreja e a família.” E, nesse caso, o mediador é o professor, a pessoa que abrirá caminhos, através de um trabalho sistemático e consistente de formação de leitores. Para alguns alunos a escola é o único lugar de encontro com o texto literário. A pesquisadora Patrícia Corsino (2010, p. 189) ratifica a afirmação de Costa, anteriormente referenciada, quando faz a seguinte consideração: “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.”

Mesmo que na matriz curricular do ensino fundamental não exista explicitamente o ensino de literatura, cabe ao professor, não apenas indicar livros e incentivar leituras, mas mediar o contato do estudante com o texto literário, adentrando a obra com ele. Para tanto, precisa reservar horário para a literatura em sua rotina pedagógica, planejar estratégias para o trabalho com o livro, provocar situações de leituras e muitas vezes realizar a leitura.

Para que isso aconteça de forma efetiva, é necessário que ele próprio seja ou se torne leitor. No entanto, o que comumente ocorre é que “a literatura na educação básica é ensinada por professores que não leem regularmente a alunos que não têm na literatura sua principal forma de satisfazer a necessidade de ficção e fantasia.” (ANTUNES, 2016, p. 13). Uma pesquisa da Agência Brasil publicada em 2013 atesta que menos da metade dos professores de escolas públicas leem no tempo livre. (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Ensinar literatura na educação básica perpassa algumas questões, as quais serão brevemente pontuadas, visto que a literatura nesse nível de ensino não é uma disciplina, de forma que o material literário pode ser relegado ou negligenciado, especialmente nas séries finais do ensino fundamental. Diante disso, ressalta-se a importância de a literatura constar nominalmente no currículo, como forma de garantir a sua presença na sala de aula.

Ao abordar os “Apontamentos cognitivos para uma didática da literatura”, o professor, pesquisador e poeta Leite Júnior faz importante consideração:

A obra literária é matéria mais do que suficiente para todas as etapas cognitivas de uma experiência de ensino-aprendizagem. E poucas matérias harmonizam tão bem a fruição ao conhecimento como a Literatura, na condição de que a prática pedagógica coloque a abordagem do texto literário em primeiro lugar. (LEITE JÚNIOR, 2019, p. 77).

Tendo a literatura como princípio, muitos saberes poderão ser veiculados na construção da sensibilidade e de conhecimentos que podem ser extraídos do próprio texto ou que o circundam. Mas tudo vai depender da prática pedagógica consciente e consistente, de não permitir que a literatura seja pretexto, mas dando a ela o lugar de maestria, pela qual os desejos de busca confluem para a ampliação dos conhecimentos de mundo e dos próprios sujeitos envolvidos na experiência estética.

Os livros didáticos trazem gêneros literários, mas não garantem uma formação estética, já que a finalidade geralmente é a do trabalho com a linguagem, com propostas de identificação de elementos da língua e compreensão de informações explícitas. Essa formação estética, que mobiliza o prazer pela leitura, atravessando questões simbólicas e de percepção do mundo e de si, fica a cargo do docente ou depende das políticas públicas de formação de leitores literários. No livro *Por que estudar literatura?*, Vincent Jouve (2012, p. 133) afirma: “os estudos literários devem se concentrar sobre aquilo que constitui a especificidade da literatura: a dimensão estética dos textos. Nessa hipótese, o papel do professor seria formar o gosto, ensinar a apreciar o que faz a ‘beleza’ das obras literárias.”

Sobre o papel do professor e da escola, é importante pontuar algumas questões. A primeira diz respeito à compreensão que o profissional docente tem sobre a importância da literatura para a formação humana. Numa sociedade cada vez mais mercadológica e utilitarista, é comum a busca por saberes que sejam mensuráveis e aplicáveis de forma objetiva nos contextos sociais.

Dentro desse panorama apresentado, outro fator soma-se a esse: as avaliações externas, cada vez mais padronizadas, que abordam habilidades técnicas e que acabam por supervalorizar os conhecimentos quantificados, tomando os conceitos quantitativos como

únicos indicadores de qualidade. Outro agravamento diz respeito à desvalorização social das áreas humanas, entre elas, a da literatura.

Tudo isso pode contribuir para a compreensão de que ensinar literatura é perder tempo, por não ser possível mensurar as competências resultantes dela, não se configurando como um saber específico, prático, objetivo. Desse modo, compreender a importância da literatura como fator de humanidade pode fazer toda a diferença, quando se pensa em seu ensino no ambiente escolar.

A segunda questão abordada tem relação direta com essa sociedade imediatista e dinâmica, onde os meios digitais atraem crianças e adolescentes, com ofertas gratuitas de jogos interativos sequenciados em fases, com diferentes desafios, além das redes sociais, cada vez mais presentes na vida dos jovens. Ler implica tempo, atenção e aparente solidão, se a leitura for individual. Como disse Bartolomeu Campos de Queirós, “Lendo, ainda na escola, descobri que dentro das palavras moram histórias. Também elas não suportam a solidão e vivem umas para as outras.” (QUEIRÓS, 2007, p. 51).

Mas o mundo virtual não pode ser ignorado nem visto como inimigo. É necessário (re)pensar a literatura para além do impresso e para além do texto estático, adequando-a à tecnologia, sem abrir mão de tudo que a caracteriza e constitui. “Nesta nova era que se inaugura para a literatura e para o livro, o mundo digital ocupa um lugar muito expressivo, metamorfoseando-se em formas distintas de apresentação, seja amalgamando-se ao impresso, seja substituindo-o.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 52). Há um movimento de leitura e escrita nas mídias sociais, que pode ser potencializado e canalizado para a literatura, que não seja apenas de entretenimento.

Outra questão que implica o ensino de literatura na escola diz respeito às referências que os estudantes trazem, especialmente da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Muitas crianças chegam sem conhecimento dos repertórios da tradição oral, que são considerados os primórdios da literatura, e sem conhecer os clássicos infantis e contos de tradição, que por muito tempo chegavam à criança no núcleo familiar pela oralidade. E por último temos a questão que envolve diretamente o trabalho do professor como mediador de leitura: o como ensinar literatura; essa questão se relaciona com outra: a formação docente.

A tradição do ensino de literatura para fins meramente pedagógicos e moralizantes é muito forte. No ensino médio muitas vezes não se utilizava o texto literário por falta de acervos. Em outras situações, os clássicos da literatura brasileira eram comumente indicados com o preenchimento obrigatório da ficha de leitura, com perguntas objetivas, as quais não permitiam ao leitor um diálogo simbólico, a compreensão de diferentes camadas, o sentir-se

diante do texto. Mas não se pode negar que, de qualquer modo, esses livros estarem nas mãos dos alunos já era uma vantagem.

Quando pensamos nos aspectos anteriormente levantados, como a compreensão da importância da literatura, os meios digitais e o mundo virtual, as referências que os alunos trazem e o como ensinar literatura, estamos falando necessariamente de formação docente. Uma qualificação que necessita abarcar questões teóricas e metodológicas, onde o profissional sintase capaz de utilizar os recursos tecnológicos em favor da literatura, sem negligenciar a formação estética, que pressupõe um trabalho dialógico com o texto literário, independentemente do suporte. Somado a isso, o desenvolvimento da competência leitora, que envolve repertório literário e conhecimentos do entorno da obra.

Quando pesquisamos o ensino de literatura na educação básica, especialmente no ensino fundamental, pensamos no contato direto do estudante com o texto literário, o que exige estratégias adequadas, que levem em consideração idade e interesses. Para as crianças, a íntegra de um texto pode ser oferecida de diferentes formas, seja pela contação de histórias, leitura coletiva, leitura com utilização de fantoches, leitura através de varal, de tapete, avental, painel etc. E, pensando na utilização dos recursos tecnológicos, existe a possibilidade do podcast, livro-vídeo ou texto-painel, vídeo-resenha e outras. Mas tudo exige conhecimento prévio da obra, planejamento, conhecimento do público a que se destina e disponibilidade de recursos e de tempo para a execução.

No entanto, o ensino de literatura na perspectiva de formação estética e formação do gosto pela leitura, exige mais. É necessário que, para além da forma de apresentar a obra, sejam planejados o pré ou pós-texto, de modo que a leitura não seja um ato mecânico, mas que provoque sensações, interações, compreensões partilhadas, mobilizando outros saberes reais ou simbólicos, na busca coletiva de sentidos. Para Aguiar, (2013, p. 154), “O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida.”

A saída que tem se mostrado viável tem sido a formação continuada de professores, oferecidas pelas redes públicas de ensino. Ana Maria Machado afirma que “a condição prioritária absoluta para um ensino de qualidade é a formação dos professores.” (MACHADO, 2017, p. 41). As formações em serviço para professores no estado do Ceará abordam questões teóricas, como os argumentos que sustentam a importância da literatura na formação humana, o letramento literário e diferentes estratégias de ensino de literatura para a formação de leitores, como será visto posteriormente.

Um desafio relativamente superado tem sido com relação à aquisição de acervos literários. As obras do Programa Biblioteca na Escola (PNBE), do Ministério da Educação (MEC), bem como políticas estaduais ou municipais para aquisição de acervos, têm facilitado a presença do texto literário no âmbito escolar.

Em algumas escolas já existiam alguns livros literários antes do PNBE, oriundos de outros programas nacionais, estaduais ou municipais de aquisição e distribuição de livros, mas com pouca expressividade no que se refere à quantidade. No livro *Biblioteca Escolar e práticas educativas – o mediador em formação*, organizado por Renata Junqueira de Souza e distribuído pelo PNBE como acervo de referência para docentes, é possível acompanhar o percurso da política nacional de distribuição de livros literários para as escolas públicas.

Dentro da política de aquisição e distribuição de acervos (SOUZA, 2009), de 1984 a 1987 existiu o Programa Nacional Sala de leitura – PNSL, criado pela Fundação da Assistência Estudantil (FAE). Depois veio o Proler, em 1992, criado pela Fundação Biblioteca Nacional, com repasse de recursos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De 1992 a 1996 foi criado um programa pensando primordialmente na formação literária do professor: Pró-leitura na Formação do Professor, através de uma parceria entre o Ministério da Educação e o governo francês, que:

Pretendia atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada de seus alunos no mundo da leitura e da escrita. Inserido no sistema educacional, o Pró-leitura se propunha a articular os três níveis de ensino, envolvendo, em um mesmo programa, alunos e professores do ensino fundamental, os professores em formação e os pesquisadores. (SOUZA, 2009, p. 144).

De 1994 a 1997 vigorou o Programa Nacional Biblioteca do Professor, com foco nos professores das séries iniciais do ensino fundamental, como um suporte para a sua formação. Esse programa foi extinto com a criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola, em 1997, mas cumpriu um importante papel:

Ao longo da história do programa, a distribuição dos livros de literatura tem sido realizada por meio de diferentes ações: em 1998, 1999 e 2000 os acervos eram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003 o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções para uso pessoal e também levassem obras representativas da literatura para seus familiares, por isso essas edições do programa ficaram conhecidas como Literatura em minha Casa. (SOUZA, 2009, p. 146).

Durante esse percurso de distribuição de livros para as escolas o quantitativo foi sendo reconfigurado conforme a disponibilidade orçamentária. E houve anos em que não

ocorreu distribuição. Atualmente, a nível nacional, temos o PNLD Literário. Mas é importante reafirmar que a disponibilidade de livros não garante a formação leitora.

No Ceará, dentro do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, que compõe o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), são realizados processos seletivos de textos literários, com autores cearenses ou radicados no Ceará, o que contribui para a implementação de acervos nas escolas.

Muito se discute sobre a importância da presença da literatura na vida das pessoas e suas implicações sociais, culturais, cognitivas e até afetivas, por ser a literatura produto cultural e arte que humaniza. (CANDIDO, 2017). Nesse sentido, há uma defesa de que a literatura deve estar presente na escola, especialmente nos primeiros anos de escolaridade. “Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa”. (ZILBERMAN, 2003, p. 25). O escritor Elias José alerta:

Pais e professores fiquem atentos se quiserem formar gerações de pessoas felizes e aptas a vencerem na vida. O livro infantil, que é oferecido para a criança ler, ou é lido para ela, caso não esteja alfabetizada ainda, é um brinquedo capaz de despertar o interesse pelas coisas sensíveis, criativas e inteligentes e belas. Através das histórias fictícias e da poesia, fazemos uma viagem de sonho e de puro encantamento. Aprendemos sem traumas, a lidar com problemas diários. Conhecemos melhor a realidade que nos cerca. (JOSÉ, 2007, p. 29).

Assim, é consenso que a formação de leitores precisa começar cedo, de preferência na infância. “O ensino da literatura tem sido considerado como uma das principais funções da escola desde os níveis mais elementares da escolarização.” (MOURA, 2016, p. 109). Corroborando esse entendimento, Zilberman (2003, p. 16) faz a advertência de que: “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida a sua utilidade.”

Por questões de formação e/ou de sensibilidade, muitos docentes, como mediadores de leitura, ignoram as entrelinhas, não exploram as possibilidades inferenciais para um trabalho de maior subjetividade com o estudante. Ao contrário disso, usam o texto como pretexto para trabalhar apenas os aspectos da linguagem ou a interpretação literal, o que não coloca o aluno para pensar, para falar de suas impressões e subjetividades a partir de uma obra.

No ensino médio, o ensino de literatura comumente tem sido voltado para conhecimento das escolas literárias e sobre o que este ou aquele teórico pensaram sobre determinado livro. Indicam-se as principais obras de cada movimento, quando muitas vezes o professor não leu. É comum os alunos recorrerem aos resumos. Dessa forma, a obra literária

acaba sendo negada e os estudantes não experienciam os atravessamentos que um texto literário pode proporcionar. Para Todorov:

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2009, p. 89).

Para Benedito Antunes (2016, p. 26), o professor tem um papel fundamental no processo de formação de leitores, sendo que a principal função é a de buscar, juntamente com os alunos, o sentido da obra, apontando discretamente caminhos, quando perceber nos estudantes a dificuldade de caminhar. Mas, para que isso aconteça, o professor precisa ter lido anteriormente o texto indicado.

Nesse trabalho de mediação, é importante que os acervos literários saiam das estantes e cheguem às mãos das crianças e adolescentes. “É lícito que o docente selecione as primeiras obras baseado no que já sabe sobre seus alunos.” (LUIZ; FERRO, 2011, p. 141).

Para isso, o professor precisa construir um repertório e conhecer o interesse dos alunos, para realizar de forma efetiva o trabalho de mediação de leitura.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO DE LEITURA

3.1 Formação inicial – breves apontamentos

Diante de muitos trabalhos produzidos sobre o ensino de literatura na educação básica, há um consenso quanto à importância da presença do texto literário na escola, como vimos, seja na forma oral e/ou escrita. São muitos os apontamentos em artigos, dissertações, teses, ensaios e livros que mostram essa relevância e necessidade. Quando esses estudos se referem ao ensino fundamental, muitas discussões recaem sobre a função que o texto literário tem exercido na sala de aula.

Sobre pesquisas referentes ao ensino de literatura dentro dos Programas de pós-graduação em Educação e Letras, as pesquisadoras Maria Amélia Dalvi e Neide Luzia de Resende fizeram um mapeamento sobre as dissertações e teses produzidas entre 2001 e 2010 que trouxessem nas palavras-chave “ensino de literatura”, e diante das reflexões feitas constam as poucas pesquisas voltadas para o ensino de literatura no ensino fundamental:

Esse foco recorrente no ensino médio no conjunto das pesquisas analisadas parece evidenciar o quanto ainda é comum o entendimento de que na educação infantil e no ensino fundamental (séries iniciais e finais) não existe o ensino de literatura de modo sistematizado. De fato, parece corroborar uma visão recorrente de que o ensino de literatura sistematizado é de responsabilidade do ensino médio, que lida com um saber especializado e insere a literatura na história, enquanto cânone, e que a leitura livre, literária e o letramento literário são da competência do nível fundamental, responsável pela “formação do leitor”. Essa separação pode ser observada tanto nos parâmetros curriculares para o fundamental e médio quanto nos livros didáticos. (DALVI; RESENDE, 2011, p. 46).

A relação do aluno com o texto literário e a função que esse passa a exercer tem muito da concepção do professor sobre a literatura. Muitas vezes “Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural”. (DALVI, 2013, p. 75).

Há necessidade de se discutir mais amplamente a formação dos professores, a qual tem relação direta na sua própria constituição como leitor e na utilização de metodologias que facilitem o processo de mediação. Essa discussão envolve a formação inicial, o que implica a análise das matrizes curriculares das licenciaturas. Mas nesse trabalho apenas tangenciaremos essa discussão e abordaremos a formação continuada, a qual pode contribuir para a realização do trabalho docente, tanto na compreensão de sua importância, quanto na utilização de procedimentos que promovam o trabalho de mediação.

No artigo “O ensino de literatura hoje” (2015), Benedito Antunes questiona a possível crise da literatura e a necessidade de se discutir o papel da escola na formação de leitores, bem como as condições do professor para desenvolver o trabalho de mediação de leitura. O autor recorre a estudos que mostram o potencial formativo da literatura e afirma que muitas vezes o professor não é um leitor e teve na sua formação básica um ensino de literatura utilitarista, voltado meramente para questões da língua. Para Machado, a visão do professor:

[...] em questões ligadas à leitura, tende a ser mais teórica do que prática. Com isso, podem até conhecer muita metodologia, mas tem pouca chance de ler literatura para seu próprio prazer, caindo na armadilha de sempre se aproximar de um texto com olho de quem busca o que consegue extrair dele. (MACHADO, 2017, p. 20).

Na universidade parte-se do pressuposto de que os alunos são leitores e as atividades são voltadas mais para análises em diferentes perspectivas. No entanto, esse aluno da licenciatura em Letras, que não era leitor, está se formando para ser professor na educação básica. E quando ele chega à sala de aula, não pode reproduzir as análises feitas na universidade, em virtude do nível de ensino em que leciona e muitas vezes ele não estudou metodologias para o ensino de literatura voltado para a apreciação estética da obra:

Assim, fica evidente a existência de uma espécie de círculo vicioso, em que as carências da educação básica influenciarão na formação inadequada do futuro professor de Língua Portuguesa e a atuação desse professor tenderá a reproduzir as próprias condições de sua formação básica. É preciso interferir nesse círculo para se proporcionar ao profissional uma formação que o torne capaz de desenvolver competências ligadas à educação básica, como a escrita e a leitura. Tradicionalmente, essa tarefa tem sido desenvolvida pelos cursos de Letras, cuja oscilação de objetivos entre formar professor e formar especialista em Letras constitui um complicador num momento em que mais se necessita de bons professores para atuar na educação básica. (ANTUNES, 2016, p. 21).

Para romper com esse círculo vicioso é preciso repensar o currículo das licenciaturas. Assim, para que o texto literário chegue à sala de aula do ensino fundamental como “experiência estética”, é necessário discutir a formação docente, o que perpassa questões de currículo, como instância política e de poder. Mas aqui não entraremos especificamente nessa questão. No entanto, é importante ressaltar que o que fica explicitamente registrado nas matrizes curriculares, ou seja, no currículo oficial, é minimamente garantido em discussões de sala de aula. Contudo, quando um determinado conhecimento transita, na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, corre o risco de ser ocultado ou suprimido na dinâmica de ensino.

3.1.1 Licenciatura em Pedagogia

Os professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental são egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia, onde são estudados fundamentos psicológicos, filosóficos e sociológicos, além de saberes didático-pedagógicos.

As diretrizes nacionais para o ensino superior trazem definições de carga horária dos cursos, divididos entre componentes teóricos e práticos, além da carga horária complementar obrigatória. E para a configuração dos componentes curriculares nas matrizes há uma disputa política, onde disciplinas irão constar como obrigatórias e outras como optativas, tendo como referência o perfil do egresso, estabelecido por diretrizes nacionais.

E a literatura, nos cursos de Pedagogia, muitas vezes fica no território da interdisciplinaridade. Entende-se que a literatura é por natureza transdisciplinar, por trazer em si diferentes saberes, amalgamados. Em uma única obra, são possíveis abordagens em diferentes perspectivas e áreas do conhecimento humano.

No entanto, quando alguns componentes não estão fixados no currículo oficial, os conteúdos podem ser suprimidos ou tangenciados, a depender da concepção de cada docente referente a determinados tópicos não explícitos. Assim, é importante garantir que a literatura conste de forma direta nos currículos.

Em estudos feitos por Saldanha e Amarilha (2018), nos quais foram realizados um mapeamento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia em vinte e sete Universidades brasileiras, representando os Estados da federação, apenas onze destas tinham a literatura como disciplina obrigatória, ou seja, 41%. As nomenclaturas variam entre Literatura Infantil, Literatura Infantojuvenil, Infância e Literatura, Teoria e prática de literatura, e outras correlacionadas. É importante ressaltar que catorze destas instituições oferecem a literatura como disciplina optativa, o que representa 52%. Os pesquisadores pontuam:

Conforme observamos, das 27 instituições, há um média de 3.534 alunos que ingressam no curso de Pedagogia por ano. Desses ingressantes, há em média 1.548 discentes que terão, obrigatoriamente, a oportunidade de cursar a disciplina Literatura no percurso de sua formação. Outros 1.746 estão em universidades que oferecem a disciplina em caráter optativo, dependendo de uma série de circunstâncias para serem ofertadas ou não. Lamentavelmente, contabilizam-se 240 alunos que, certamente, não cursarão a disciplina, porque esta não consta no programa de ensino dos cursos. (SALDANHA; AMARILHA, 2018, p. 163).

A situação é delicada quando pensamos que são esses profissionais que irão atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Para Helder Pinheiro (2013, p. 45), “Faz-se necessário, cada vez mais, que a universidade, além do trabalho de formação do

leitor crítico, também forme o professor capaz de realizar um trabalho de formação de leitores na escola básica.”

E essa realidade infelizmente não se coaduna com as produções sobre a importância da literatura nesses níveis de ensino, o que gera a necessidade de mais discussões para que se possa transcender o território de disputas que é o currículo e chegar às matrizes curriculares como disciplinas.

Essa ausência ou presença superficial da literatura nos cursos de Pedagogia interfere diretamente no trabalho de formação de leitores que é realizado na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Isso pode resultar na supressão da literatura nesses níveis de ensino ou em uma sua presença equivocada, implicando, por consequência, não leitores na educação básica.

Outra questão discutida anteriormente vem à tona, qual seja, a importância da literatura infantil e juvenil, tida para alguns como disciplina menor. Esse descrédito histórico ou preconceito que sofre a literatura infantojuvenil, pode ser uma justificativa para a sua ausência ou para a pouca importância que lhe é dada dentro dos currículos de Pedagogia. Peter Hunt constata que:

[...] para muitos acadêmicos, a literatura infantil [...] não é assunto. Seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta. Afinal, ela é simples, efêmera, acessível e destinada a um público definido como inexperiente e imaturo. Não é, como certa vez um professor universitário me disse, “um assunto adequado ao estudo acadêmico. (HUNT, 2010, p. 27).

Essa citação reforça o desprestígio da literatura produzida para crianças e adolescentes, refletido na sua ausência ou presença incipiente nos currículos de Pedagogia. É provável que essa visão seja fruto de toda uma concepção histórica, aqui discutida, sobre produção, fins e ensino de literatura infantil e juvenil.

No estado do Ceará, o Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) não conta com o ensino de literatura como disciplina obrigatória. Ela aparece na matriz como optativa, com carga horária de 40h, sob o título: “Literatura Infantil”.

No Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), a literatura também não consta na matriz como disciplina obrigatória. É uma optativa intitulada “Literatura Infantil e Educação da Criança”, com carga horária de 64h. Segundo a Ementa, é para serem trabalhados o percurso histórico da literatura infantil, autores, ilustradores, gêneros, o desenvolvimento infantil, relação entre literatura e alfabetização, formação de leitores, contação de histórias e produção de textos para crianças.

Na estrutura curricular da Universidade Estadual do Ceará (UECE), as disciplinas são distribuídas a partir de grupos, com as cargas horárias mínimas exigidas. No grupo II estão os componentes curriculares voltados para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, onde poderia constar alguma disciplina voltada para o ensino de literatura. Após análise da matriz, foi constatado que a literatura não aparece como obrigatória. Ela aparece na vigésima posição das optativas, intitulada: “Literatura infantil”, sem definição de carga horária. Em seu ementário, consta o histórico da literatura infantil, os gêneros, leitura e interpretação de livros infantis e estratégias para a formação da criança leitora.

Na Universidade Federal do Cariri (UFCA) a literatura infantil também consta como optativa, com carga horária de 12h, um tempo curto diante das muitas possibilidades formativas que essa disciplina pode oferecer.

Diante da ausência da literatura infantil nos currículos de Pedagogia do IFCE, da UFCA, da UECE e da UFC, entende-se que os profissionais egressos poderão chegar à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental sem conhecimentos formais sobre a literatura e seu ensino, podendo ter dificuldades em desenvolver o trabalho de mediador de leitura. E se a literatura não estiver como exigência no currículo ou na rotina pedagógica e não houver interesse por parte do professor, simplesmente o contato da criança com o livro ou com a literatura de tradição oral poderá não se efetivar.

Em junho de 2022, o jornal *O Estado de S. Paulo* publicou uma pesquisa realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, em parceria com o laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (Lepes) da Universidade de São Paulo (USP), que aponta que, na educação infantil, 55% das turmas não separam tempo para leitura de histórias e 90% delas não oferece para as crianças o acesso aos livros. (MOYA, 2022). O referido estudo contemplou 3.467 turmas em 1.807 escolas de educação infantil do Brasil, entre públicas e conveniadas.

Embora a educação infantil não seja objeto desta tese, essa pesquisa nos traz um indicativo de compreender que muitas vezes esses professores também transitam como docentes nas séries iniciais do ensino fundamental e que, por outro lado, essas crianças chegam às séries posteriores sem repertório leitor. E como anda a formação dos professores das séries finais do ensino fundamental, através das Licenciaturas em Letras? Realizamos a seguir uma breve discussão sobre essa questão.

3.1.2 Licenciatura em Letras

A Licenciatura em Letras prepara profissionais docentes para atuar na Educação Básica, especificamente nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, onde a literatura não se constitui componente específico, na maioria dos casos.

Osman Lins (1977), escritor e professor, pareceu se incomodar com o tema e questionava a formação dos professores de Letras. E, tendo por base uma pesquisa realizada com seus próprios alunos, mostrou como resultado a falta de repertório leitor, consequência da formação básica. Além disso e igualmente preocupante: a falta de interesse por leitura literária no âmbito da universidade. A consequência disso seria o pouco domínio na escrita e a baixa compreensão leitora. Nessa pesquisa ele também percebeu que muitos alunos não sabiam do que se tratava o curso que escolheram:

Apesar das insuficiências dos alunos, altamente imaturos e despreparados, continuam os professores a organizar e ministrar seus cursos de graduação como se tivessem diante de si alunos ideais, ou, ao menos, com alguma leitura, quando não são raros os que chegam à faculdade sem nunca terem lido uma obra literária sequer, como se deduz do questionário. (LINS, 1977, p. 82).

Partindo dessa afirmação, é possível perceber uma incompatibilidade entre o que se deseja e o que se tem, entre o pretendido e o real, não sendo possível que o ensino se converta necessariamente em aprendizagem. O referido autor chegou mesmo a falar que o ensino brasileiro era uma “máquina de enganar”. E propôs uma mudança curricular:

Chego mesmo a pensar que seria necessário lutar por uma drástica reforma nos currículos, então planejados para atender à realidade atual, ao estado de calamidade com que nos defrontamos, e não simplesmente (o que explica, em parte, a diversidade de matérias, algumas tão prestigiosas) para encarar alunos ingênuos com a magia do status cultural. (LINS, 1977, p. 83).

Passadas algumas décadas, muitas mudanças nos currículos foram realizadas, em adequação aos documentos orientadores e necessidades de cada temporalidade, mas ainda existem muitos desafios no sentido de valorização do magistério e perfil de alunos ingressantes, que muitas vezes chegam ao ensino superior com um baixo repertório leitor.

Na década de 1970, Osman Lins via a inserção no ensino superior como *status*. Com o processo de democratização das universidades, através inclusive da interiorização, entrar nas instituições superiores ficou mais fácil, no entanto as licenciaturas parecem não ser muito atrativas nos últimos anos.

Se naquela época a entrada se dava por *status*, sem que o ingressante tivesse necessariamente perfil para o curso de Letras, hoje Benedito Antunes (2015, p. 9), ao falar da

crise no ensino superior, afirma que “A escolha da profissão tem sido feita cada vez mais por aqueles que não têm podido se preparar para disputar uma vaga num curso mais concorrido.”

Ele também fala que os que se interessam pelo curso não têm preparação adequada, muitas vezes não são nem leitores. “Uma das primeiras consequências da crise da licenciatura é a preparação insuficiente daqueles que ainda se interessam pela profissão.” (ANTUNES, 2016, p. 20).

No entanto, esse profissional formado em Letras vai comumente atuar na educação básica. Isso tem como consequência um comprometimento na formação do leitor literário. Para incentivar a leitura, é necessário que o professor seja um leitor. Sobre a questão, Machado prescreve:

Qual o melhor incentivo para formar novos leitores? O exemplo. Gente que lê (e fala com entusiasmo do que leu) desperta nos outros a curiosidade para seguir o seu exemplo e procurar ler também. Ainda mais se for um professor querido e admirado, capaz de atrair os alunos para a descoberta e exploração de um mundo novo. (MACHADO, 2017, p. 20).

Segundo Antunes, “Professores de Português que não leem são obrigados a repetir o bordão da importância da leitura e são levados a impor a leitura de obras que eles próprios desconhecem, ou conhecem apenas indiretamente, sem que as tenham experimentado enquanto produto estético.” (ANTUNES, 2015, p. 4). A consequência é a completa recusa ou uma leitura superficial e técnica “que dificilmente despertará o verdadeiro interesse pela literatura como experiência estética, capaz de ampliar seu universo afetivo e intelectual e influenciá-lo na compreensão de si e do universo em que vive.” (ANTUNES, 2015, p. 4). Discutir o ensino de literatura pode contribuir com o futuro profissional, que irá trabalhar a literatura a partir da fruição do texto:

Os professores universitários verificam, no dia a dia, carências agudas e crescentes das novas turmas que lhes são confiadas. [...] O próprio assunto, didática do ensino da(s) língua(s) [...], parece tedioso aos pesquisadores universitários de Letras. Há um abismo vertiginoso entre as especulações dos pós-graduados e dos pós-doutorados, informados de sofisticadas teorias internacionais, ocupados com temas refinados e confinados, e os conteúdos didáticos ou as práticas cotidianas... (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 18).

O Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com diferentes Universidades do país e apropriado para quem está em serviço, tem sido uma ótima oportunidade para discutir sobre a prática.

De acordo com a Resolução N° 002/2018 – CONSELHO GESTOR, de 11 de setembro de 2018, o trabalho final deverá obrigatoriamente ser de natureza interventiva, onde o objeto de investigação seja um problema de sala de aula do ensino fundamental em que o mestrando atua, o que mobiliza reflexões importantes sobre o fazer pedagógico.

As pesquisas desse importante Programa de formação profissional em serviço contribuem com a formação de leitores literários, diante das proposições de trabalho cujo foco é o ensino de literatura. Os professores estudantes se debruçam sobre as próprias práticas, percebendo as fragilidades, aprimorando o percurso, além de partilhar as experiências, fomentando outras possibilidades de ação.

No entanto, somente a disciplina “Literatura e Ensino” consta como obrigatória. Na ementa, entram como pauta as concepções sobre literatura, a seleção de textos, a literatura no ensino fundamental: leitura e produção, a literatura na formação integral, o professor como mediador, a relação da literatura com outras áreas e a avaliação no ensino de literatura. De acordo com Silva e Melo (2018), já ocorrem discussões para a ampliação do número de disciplinas no Programa voltadas para discutir o ensino de literatura. Caso ocorram, certamente as pesquisas interventivas serão mais abrangentes, contribuindo cada vez mais com as discussões e práticas de formação leitora.

No ProfLetras, Programa de Mestrado em Letras em Rede Nacional, a presença da literatura é tímida, contando com apenas uma disciplina no núcleo obrigatório e duas eletivas, por outro lado a linguística possui quatorze disciplinas entre obrigatórias e eletivas. Essa composição da matriz curricular faz com que também tenhamos predominantemente na composição dos colegiados das 49 unidades um número maior de professores pesquisadores da linguística em detrimento do quantitativo de professores que pesquisam literatura. Como decorrência dessa configuração, temos, também, um número menor de pesquisas sobre a temática do ensino de literatura ou ainda a formação do leitor literário sendo produzidas no âmbito do programa. (SILVA; MELO, 2018, p. 88).

Considerando as poucas disciplinas envolvendo a literatura, o saldo tem sido muito positivo, quando é possível encontrar muitas pesquisas publicadas com experiências exitosas de letramento literário, sob diferentes enfoques. A partir desses resultados, é possível que muitas práticas sejam replicadas por outros profissionais, favorecendo o fortalecimento do ensino de literatura no ensino básico e especialmente no fundamental.

o ProfLetras colocou em pauta nacional a literatura na educação básica, contribuindo para deslocamentos dos interesses de pesquisa tradicionais. Em vez de privilegiar as análises literárias, o foco deve ser então o tratamento do literário na escola, para isso contribuindo a orientação de que todas as pesquisas realizadas no âmbito do programa tenham caráter interventivo. (SILVA; MELO, 2018, p. 88).

A formação continuada também tem se mostrado um excelente caminho, tanto para ofertar alguns conhecimentos que não foram contemplados na formação inicial, quanto para a ampliação dos saberes adquiridos. Nesse espaço formativo, a reflexão sobre a prática pode alterar percursos. E no caso de estratégias de mediação de leitura, é possível ir estudando e testando com os alunos, sempre refletindo sobre a prática.

3.2 Formação continuada – um caminho possível

Por mais qualificada que seja a formação inicial, ela é ampla, envolvendo muitos saberes e áreas, não sendo suficiente para atender as especificidades que o ato de ensinar propõe. É necessário que os professores tenham formação continuada, tanto por ser a docência um espaço de construção de conhecimentos específicos de uma determinada área ou tema, quanto pela possibilidade de troca de experiências:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer. (DELORS, 2003, p. 160).

A gestão de sala de aula é mutável, as demandas sociais também são. E, à medida que são estudados e discutidos novos modos de fazer, se altera a estrutura do ensino. Na formação inicial geralmente os estudantes ainda não estão em atuação profissional e as disciplinas de estágio acabam tendo focos muito específicos, de modo que as discussões recaem muito sobre suposições ou estudos de caso e não sobre o cotidiano.

Os estudos e discussões nas formações continuadas favorecem uma reflexão mais acurada sobre a atuação em sala de aula. Para Paulo Freire (2004, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Então, quando se percebe que é possível fazer de um outro modo e melhor, a tendência é que se mude.

Nas formações continuadas os professores são convidados a rever práticas anteriores, confrontando-as com as necessidades de diferentes contextos socioculturais. São também convidados a refletir sobre a própria prática, à luz de teorias e de novas possibilidades. Nos encontros formativos, os docentes são provocados a partilhar experiências, a dialogar com outros profissionais sobre os desafios e potencialidades com relação ao trabalho realizado.

Trazendo para o âmbito da literatura, nas formações em serviço há possibilidades de refletir sobre o ensino de literatura e a formação de leitores, analisando os fins e os meios utilizados, e, a partir disso, repensar um percurso, onde o aluno não seja apenas um sujeito passivo, mas possa participar da construção do seu próprio itinerário formativo. Nesses encontros, o próprio professor vai adquirindo repertório leitor ou ampliando as suas leituras.

Vale ressaltar que, especialmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, “ensinar literatura não se reduz a ensinar um conteúdo, um saber – como se ensina a biologia, química, geografia e mesmo uma língua” (MOURA, 2016, p. 109), o que requer professores preparados para tal função, visto não ser possível trabalhar com análises literárias nesse período da vida escolar, mas formar sujeitos leitores, a partir de leituras, do contato com o texto literário, da discussão de sua construção e seus entornos. Assim:

Pensar uma metodologia que favoreça a interação do leitor com o texto é um desafio. Ensinar literatura é propiciar/favorecer o encontro do leitor com o texto literário. O primado do texto antes da crítica, antes das classificações, antes das interpretações. Esta conduta pressupõe uma atitude que descentra o “ensino” do texto e do professor e foca no texto versus leitores. (MOURA, 2016, p. 109).

Muitas vezes os professores não se sentem preparados para incluir a literatura no cotidiano escolar. E as formações em serviço dão ênfase às discussões sobre as metodologias no ensino de literatura. Assim, é necessário que as formações continuadas possam encorajar os professores para o trabalho com o texto literário em sala, de forma efetiva e afetiva.

4 LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NO ESTADO DO CEARÁ NO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 A literatura no Centro de Multimeios

Antes de existir qualquer política de fomento à literatura no Estado do Ceará, ocorriam ações pontuais de alguns servidores públicos, como os projetos desenvolvidos por Fádua Skeff, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) e de algumas iniciativas dentro dos próprios municípios.

Depois a literatura no ensino fundamental passou a ser de responsabilidade dos municípios, com apoio da Secretaria da Educação do Estado, através dos Centros de Multimeios, os quais deveriam ser implantados nas escolas e onde estaria a sala de leitura e/ou a biblioteca. Caberia, portanto, a cada instituição escolar a responsabilidade de criar os seus centros de apoio. De acordo com o documento orientador, “[...] a escola deve envidar todos os esforços para formar o seu Centro de Multimeios”. (CEARÁ, 2006, p. 10). Entre as responsabilidades do profissional do Centro de Multimeios estava o incentivo à leitura, bem como a realização de empréstimo de livros literários. “O Centro de Multimeios integrando atividades que apoiam a ação docente abrange os seguintes programas: sala de Leitura/Biblioteca, TV-Escola, Informática na Educação, Banco do Livro.” (CEARÁ, 2006, p. 10).

Por “Programa Sala de Leitura/Biblioteca” (CEARÁ, 2006), se compreende um conjunto de ações que promovam a leitura. Sugere-se que seja um ambiente agradável, claro e arejado, com mobiliário que comporte os livros e demais materiais, facilitando a mobilidade, a organização do acervo e o funcionamento do Centro.

De acordo com o Documento: “Centro de Multimeios”, que orienta a criação e apresenta as características e programas que devem compor esse Centro, a Sala de Leitura não diz respeito necessariamente a um espaço físico específico, mas a ações de promoção de leitura:

A expressão Sala de Leitura se traduz como um conjunto de ações voltadas para a promoção da leitura, não se constituindo obrigatoriamente numa sala à parte, podendo ser utilizado para isso qualquer lugar agradável da escola, além da sala de aula. As atividades de promoção da leitura devem ser objeto de prazer e nunca de castigo. (CEARÁ, 2006, p. 11).

Essa observação de que as atividades de promoção da leitura não devem ser objeto de castigo é muito importante, tendo em vista que, por muito tempo, se utilizava a leitura

literária como castigo e a biblioteca ou sala de leitura eram o lugar da punição. Se um aluno fosse conduzido para a biblioteca ou sala correspondente, era sinal de que havia sido apanhado em alguma travessura ou infringido alguma regra. Desse modo, ser visto na sala de leitura era constrangedor. Sobre essa prática, a escritora cearense Liduína Vidal afirma:

Nessa época as bibliotecas da escola eram espaços pouco visitados pelos alunos, a não ser uma ou outra pesquisa ou mesmo para aquele aluno que não estava querendo assistir aula a professora o mandava para a biblioteca. Muito estranho esse hábito que parecia ser a biblioteca um lugar de castigo. (Informação verbal: Liduína Vidal).

Os castigos aplicados normalmente eram a leitura e cópia de um livro literário. Os alunos não fruía, liam no ato em que estavam copiando, sem adentrar na história, tomados muitas vezes de indignação, pela revolta que a atividade provocava. Essas atividades punitivas têm potencial de distanciamento do aluno com o objeto de sua penitência, nesses casos, o livro literário. Aliás, castigos eram muito comuns na escola, inclusive físicos.

Assim, a escola, considerada como a segunda casa, mantinha os mesmos regimentos morais, com “direitos” concedidos pela família para castigar a criança. E a literatura era usada como instrumento de moralização, servindo para imprimir valores e atitudes. Para isso, apontava caminhos através de seus textos, tentando coibir ações.

Sobre esse ensino de literatura, é possível encontrar depoimentos de escritores que denunciam a forma como a escola lidava com a literatura. Alguns relatos são diretos, em veículos não literários, e outros aparecem em textos compreendidos como autobiográficos, como veremos em alguns excertos.

O narrador de *Infância* (1945), de Graciliano Ramos, fala de textos moralizantes no livro Barão de Macaúbas: “um grosso volume escuro, cartonagem severa.” (RAMOS, 1974, p. 140). O referido narrador cita um trecho onde um menino está brincando e é advertido por um pássaro. Em outra história, uma mosca estava voando à toa e acabou caindo no fogo. Nas duas situações mencionadas, o brincar é visto como desperdício de tempo, como desnecessário e até fútil. As histórias voltadas para as crianças tinham explicitamente fins de educar pela repreensão. Segundo Regina Zilberman, “Abílio César Borges (O Barão de Macaúbas) foi o mais célebre autor de livros didáticos do período imperial.” (ZILBERMAN, 1996, p. 17)². Livros que fizeram parte da educação de muitas crianças dessa época que tinha acesso à escola.

² Regina Zilberman (1996) afirma que no Rio Grande do Sul, Mário Quintana, ao recordar os seus tempos de seleta, de Alfredo Clemente Pinto, lançado em 1883, afirmou: “Esse Marquês de Maricá do compêndio de leitura dava-nos conselhos... compendiosos... – verdadeira chatice, aliás... como se não bastassem os conselhos de casa!” (ZILBERMAN, 1996, p. 21).

O terceiro livro do Barão de Macaúbas continuava com textos moralizadores. E as lições de leitura eram tomadas em voz alta, conforme descrição do narrador de *Infância*: “com gestos lânguidos, chamava-nos a lição. [...] Vendo-o tranquilo, escorregava de novo na prosa desenxabida, animava-me a outro pulo, fantasiava em sossego um livro diferente, sem explicações confusas, sem lengalengas cheias de moral.” (RAMOS, 1974, p. 204).

Em *Meus verdes anos – memórias* (1956), José Lins do Rego relata a forma como a escola tratava as crianças e como aquele ensino se aproximava da infelicidade. “O mestre me tratava com indulgência excessiva.” (REGO, 2008, p. 141). Em outra parte, com uma memória que denota rancor, confessa:

Nada aprendi na aula do mestre desgraçado. Somente fiquei mais próximo da infelicidade. Todos na casa estavam seguros da minha burrice. Nada aprendera na aula de Donzinha e João Cabral. Por isto, pela manhã, a tia Naninha me obrigava a estudar. Vinha ela mesma me forçar a ligar as sílabas, a somar quantidades. Tudo me parecia difícilíssimo. As letras boiavam nos meus olhos banhados de lágrimas. (REGO, 2008, p. 143).

Monteiro Lobato, na obra *Serões de Dona Benta* (1937), por meio da fala de Pedrinho, apresenta sua experiência de iniciação escolar, fazendo uma crítica ao sistema de ensino. O autor, por meio de sua majestosa e expressiva habilidade com a escrita literária, utiliza-se do enredo de suas narrativas fictícias para fazer críticas às estruturas que respaldam a realidade dos sistemas escolares, historicamente:

Anda mamãe muito iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano de passar oito meses na escola. Aqui só passo quatro... (LOBATO, 1986, p. 201).

Como mencionado anteriormente, em muitas obras literárias ou biográficas os escritores trazem o seu processo de formação leitora. No trecho a seguir, do livro *Cazuza* (1938), de Viriato Correia, o narrador mostra a forma violenta como os professores lidavam com as crianças, procurando qualquer ação que pudesse ser considerada errada para aplicar punição:

O velho João Ricardo punha-se a passear entre os bancos, de régua na mão, fingindo-se desatento, mas, de fato, estava a vigiar a sala através dos vidros escuros dos óculos. Se um menino cochichava com outro, se segurava mal a caneta, se se distraía a olhar os maribondos do teto, ele, imediatamente, lhe vibrava a régua nas mãos e na cabeça. [...] Nada, nada que despertasse o gosto pelo estudo. Ao contrário. Tudo era motivo para castigo: uma lição mal sabida, uma escrita malfeita, uma palavra errada, um cochicho, um ar distraído, até um sorriso. (CORREIA, 1990, p. 33-34).

Assim, fazer essa advertência quanto às atividades de leitura deverem estar voltadas para o prazer e “nunca” para o castigo, é imprescindível para a constituição da sala de leitura, bem como para os profissionais responsáveis por esses espaços, para não se permitirem agir como carrascos, executores da pena estabelecida pelo professor ou pela gestão escolar.

O Centro de Multimeios também orienta que as atividades de leitura sejam organizadas sistematicamente, para tentar reduzir o índice de alunos não leitores no ensino fundamental. (CEARÁ, 2006). Ressalta ainda que as ações devem ser conjuntas, envolvendo todos os docentes da escola, promovendo para os alunos atividades como: contação de histórias, dramatização de histórias, concurso de poesia, recitais e outras.

Dentro do “Programa Sala de Leitura/Biblioteca” é recomendada também a produção de um jornal escolar, com circulação na comunidade, onde os alunos devem ser estimulados a escrever textos literários, de opinião e informativos, com o apoio do núcleo gestor, professores e grêmio escolar. (CEARÁ, 2006).

No que se refere à aquisição de livros para compor a “Sala de Leitura/Biblioteca” do Centro de Multimeios, a orientação é que seja através da compra, permuta ou doação (CEARÁ, 2006), cabendo a cada escola, juntamente com a gestão escolar ou secretaria municipal de educação, ver a melhor maneira de prover o acervo.

Ratificando a importância do texto literário como fator decisivo na formação leitora, o escritor Ilan Brenman (2012, p. 77), esclarece:

O ensino da leitura na escola deveria fazer uso constante da literatura, pois é nela que o aluno encontrará o eco de sua e de outras vozes, nela poderá contemplar a riqueza e a diversidade de experiências humanas acumuladas por milênios. E é somente assim, no encontro com as palavras que subvertem a fala cotidiana, que o esforço despendido na aquisição da leitura fará algum sentido para o aluno.

Depois de carimbados e tombados, os livros da “Sala de Leitura/Biblioteca” deveriam ser organizados por temas e os potenciais leitores teriam um cadastro, para poder fazer empréstimo, sem cobrança de multas em caso de atrasos. No entanto, o estudante, estando com alguma pendência, não teria a possibilidade de utilizar nenhum equipamento do Centro enquanto estivesse em débito. (CEARÁ, 2006).

Outras atividades de promoção de leitura, propostas pelo documento orientador de funcionamento do Centro de Multimeios, são (CEARÁ, 2006, p. 37):

- Exposição de livros infantis;
- Cartazes referentes ao gosto pela leitura;
- Semana Nacional do Livro e da Biblioteca;
- Biblioteca promove atividades nas férias;
- Biblioteca vai à praça;

Campanha doe um livro;
 Intercâmbio entre outras bibliotecas;
 Concurso da melhor frase sobre literatura;
 Sorteio de livros;
 Concurso de Poesia Livre;
 Concurso de Melhor Contador de Histórias;
 Jovem Escritor – Melhor Criador de Histórias;
 Recital de Poesia e Leitura;
 Escolher o Melhor Livro do Mês.

Como visto, a literatura no ensino fundamental no Ceará esteve atrelada ao Centro de Multimeios e o trabalho de incentivo à leitura seria realizado pelos profissionais desse Centro, em parceria com os professores. No entanto, mesmo que houvesse orientação de investir esforços para a constituição desse espaço por escola, isso não se efetivou plenamente, tanto por questões de espaço físico, quanto por falta de profissionais preparados.

Sobre os acervos literários, quando em 1997 foi lançado o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que tinha como finalidade democratizar o acesso de obras literárias para crianças e jovens, através de distribuição gratuita de livros para as escolas públicas (PAIVA, 2012), as escolas cearenses obviamente foram contempladas. Além disso, alguns municípios realizavam compras de livros. Mas muitos permaneciam em sacos plásticos na sala da coordenação pedagógica escolar ou em bibliotecas, por falta de um trabalho de mediação de leitura. (PAIVA, 2012).

Aos poucos foram sendo implementados projetos de incentivo à leitura e os próprios Centros de Multimeios foram viabilizando o acesso de crianças e adolescentes, nas instituições escolares em que as salas de multimeios existiam. Em muitas escolas, trabalhar ou não com a literatura ficava a cargo do professor, partindo de sua compreensão, suas escolhas e sua condição.

4.2 A literatura no currículo escolar cearense

O currículo escolar cearense está diretamente relacionado com políticas educativas nacionais, que são responsáveis por orientar ações de parametrização na educação para todos os estados do território brasileiro. No entanto, é importante ressaltar que o estado do Ceará tem se antecipado em algumas ações, como o Programa Alfabetização na Idade Certa, que inspirou outros estados e o próprio Ministério da Educação (MEC).

Em 1990, o MEC lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como diretrizes e orientações do desenvolvimento curricular do ensino fundamental. Em consonância

com os PCNs, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) entre 1995 e 2001 elaborou os *Referenciais Curriculares Básicos* (RCBs), de forma participativa.

Em 2007, com o objetivo de garantir a alfabetização das crianças cearenses, através de levantamento feito sobre a situação da alfabetização no estado, como veremos posteriormente, surgiu o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Estruturado por Eixos específicos e integrados, o Programa contava com um eixo dedicado especialmente à formação de leitores: Literatura e Formação do Leitor. Entre as ações desse Eixo constava a criação de espaço de leitura dentro da própria sala de aula, com livros literários ao alcance das mãos das crianças. Esse espaço recebeu o nome de “Cantinho da Leitura”.

Com essa ação, as crianças poderiam não apenas visualizar os livros, mas pegá-los para folhear e ler. Assim, para que o professor se sentisse apoiado a realizar diariamente atividades de leitura literária, dentro das “Rotinas Pedagógicas”, também instituídas pelo referido Programa, estava o “Tempo para gostar de ler”. E nas formações, que serão discutidas posteriormente, os professores eram estimulados a desenvolver diferentes atividades de mobilização de leitura, para que esse “Tempo” não caísse no espontaneísmo, mas houvesse atividades direcionadas de inventivo à leitura e formação de leitores, numa perspectiva de fruição e formação estética.

Entre 2012 e 2013, a SEDUC elaborou a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano* do ensino fundamental, em dois volumes. “A intenção era mediar um diálogo com professoras e professores e, certamente, fazer de cada sala de aula um ambiente de efetivo compromisso com a pretendida educação de qualidade.” (CEARÁ, 2019, p. 34).

A *Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano* foi organizada em quatro eixos de ensino: oralidade / sistema de escrita e ortografia / produção de textos escritos/ leitura - compreensão leitora e fluência. (CEARÁ, 2014, p. 30). Cada eixo era composto de tópicos, os quais representavam os objetivos.

Nos eixos de oralidade, sistemas de escritas e produção de textos escritos, a literatura não compõe nenhum dos objetivos, nem a literatura oral nem a escrita. Sabemos que ouvir histórias, sejam elas contadas de memória ou lidas em livros, potencializa a escrita, uma vez que as crianças vão conquistando a noção de começo, meio e fim, além de ir desenvolvendo a habilidade na sequenciação de um enredo.

No eixo de leitura constam os seguintes objetivos: “retirar informações, relacionar informações, monitorar a compreensão, reagir aos textos lidos, familiarizar-se com a produção literária e as situações de leitura.” (CEARÁ, 2014, p. 31). Vimos que a literatura aparece em apenas um tópico e não diz respeito às situações de fruição, de buscar o sentido da obra. São

estabelecidos objetivos gerais ao final de cada ano letivo, mas não há nenhum que se relacione com a formação estética ou o desenvolvimento de sensibilidades.

No capítulo III da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano*, intitulado: “Agrupamentos, gêneros, habilidades e sua progressão por eixos de ensino”, há especificações de gêneros a serem trabalhados. No eixo de oralidade, no agrupamento “Narrar”, aparece o gênero Contos. No agrupamento “Poesia”, são contemplados os gêneros: parlendas, canções infantis, trava-línguas, quadras populares, poemas e cordel. (CEARÁ, 2014, p. 38).

No eixo produção de textos escritos, no agrupamento “Narrar”, aparecem os contos acumulativos, contos de fadas, lendas indígenas, contos africanos e contos de aventuras. E nos agrupamentos de “Narrar” e “Poesia”, do eixo de leitura, os gêneros literários são ampliados:

Contos africanos, Contos Acumulativos, Contos de fadas, Lendas indígenas, Mitologia grega, Contos maravilhosos, Fábulas, Biografias literárias, Diário literário, Poemas infantis variados (tradicional), Canções infantis, Cordel infantil, Quadras populares, Poemas narrativos, Poemas visuais. (CEARÁ, 2014, p. 64).

Assim, embora a literatura não apareça nos tópicos gerais que apresentam os objetivos de cada eixo, ela se presentifica nos agrupamentos, nas especificações de gêneros, trazendo para o professor a responsabilidade de realizar o trabalho em sala de aula. E o “Capítulo IV” traz exclusivamente listas de indicações de obras para cada ano das séries iniciais do ensino fundamental, abrindo-se da seguinte forma:

Esta proposta curricular prevê que as crianças dominem uma cultura literária comum. Para tanto, faz-se necessário a seleção de um conjunto de referências da literatura infantil clássica e contemporânea que deverão ser trabalhadas durante os anos iniciais do ensino fundamental. (CEARÁ, 2014, p. 69).

Enquanto essa Proposta estava sendo implementada nas escolas, através das formações oferecidas dentro dos Eixos do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), surgiram outros documentos norteadores, de nível nacional, que induziram a Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) a discutir e elaborar de forma participativa, outro currículo, lançado no ano de 2019.

4.3 A literatura no Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental

Em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, segundo o Ministério da Educação (MEC):

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar. (BRASIL, 2017, p. 5).

Com a BNCC, os documentos norteadores da Educação no estado do Ceará sofreram alterações. Das discussões realizadas no sentido de implementação da BNCC no ensino, foi criado o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (CEARÁ, 2019). Esse documento, elaborado pela Secretaria da Educação Básica (SEDUC), tem como finalidade guiar o ensino nos municípios:

O estado do Ceará, que, reconhecidamente, apresenta um forte histórico de regime de colaboração e de avanços educacionais frutos dessa união entre o estado e seus municípios pela garantia do direito de aprender de cada aluno (a) na idade certa, desenvolveu, durante o ano em curso, um grande processo participativo para a construção de um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. (CEARÁ, 2019, p. 18).

O referido documento foi elaborado de forma colaborativa, contando com a participação técnico-pedagógica dos municípios, das CREDEs, com técnicos da SEDUC e consultorias especializadas em currículos, além do apoio de outras instituições, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-CE). O DCRC busca:

[...] apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa. (CEARÁ, 2019, p. 18).

O documento tem como objetivo garantir “o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns – de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais” (CEARÁ, 2019, p. 20), reduzindo as desigualdades sociais e elevando a qualidade de ensino.

O DCRC traz princípios norteadores, os quais servem como bases para a colaboração na construção de uma sociedade “justa, humana, democrática, solidária e inclusiva”. (CEARÁ, 2019, p. 37). Estão elencados como sustentadores desses valores sociais princípios éticos, políticos e estéticos.

No que diz respeito ao princípio estético, a proposta pedagógica voltada para as diretrizes de ensino de crianças e adolescentes preconiza:

Respeito à sensibilidade; fomento da criatividade como veículo, dentre outros, da resolução de problemas; da ludicidade e da liberdade de expressão; do direito à

participação em práticas de fruição de bens culturais diversos; à partilha de ideias e sentimentos, a expressar-se em múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, gráficas, artísticas. (CEARÁ, 2019, p. 38).

Como se observa, dentro do princípio estético, a literatura não aparece de forma explícita, fica pressuposta na linguagem artística, quando tanto se discute o seu potencial para a formação estética. Como mencionado anteriormente, quando se trata de currículo, se fala de território de disputas. Ao defender a presença da literatura no currículo escolar, Antunes (2015, p. 6) afirma: “se ela continua a ser reconhecida como experiência estética relevante, não há dúvida de que deva ser preservada. Do ponto de vista teórico, não se põe em dúvida o valor da literatura como experiência estética e, enquanto tal, formadora do homem.”

Mas o documento curricular não faz menção à literatura em nenhum dos seus princípios estruturantes, especialmente o estético, ou seja, não traz a literatura como meio de a criança experienciar a dimensão estética. Para o professor e pesquisador Robson Coelho Tinoco (2013, p. 137), “[...] sentidos de ética e estética, na escola, precisam reencontrar seus espaços privilegiados”. É de certa forma uma preocupação, visto que eles são norteadores das práticas pedagógicas. E, como é afirmado pelo próprio documento, uma proposta curricular não é neutra.

Sobre a forma como o ensino está estruturado no ensino fundamental, o DCRC faz críticas à fragmentação e propõe um trabalho interdisciplinar, integrado e cooperativo, contribuindo para o protagonismo juvenil. O documento traz conceitos e crenças quanto ao ensino, infância, brincar, relação professor-aluno, aprendizagem significativa, interações, avaliações, entre outros temas que permeiam a educação.

No tópico onde se discutem as “Competências socioemocionais”, é apresentada a importância das emoções na constituição do sujeito e são abordadas questões como solidariedade, autonomia, diversidade, criatividade e singularidades, mas, mais uma vez, a literatura não é mencionada como potencializadora das emoções. No entanto, sabe-se que:

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades. (COMPAGNON, 2012, p.59).

Antoine Compagnon defende que, quando a pessoa entra em contato com o texto literário, há uma alteração emocional, a ponto de nos provocar compaixão. Por afetar nossas estruturas intrapsíquicas, a literatura mobiliza as nossas emoções, nos comove. “O texto literário me fala de mim e dos outros, provoca minha compaixão; quando leio eu me identifico

com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus.” (COMPAGNON, 2012, p. 62).

Dialogando com as “competências socioemocionais” e com a afirmação de Compagnon, o livro *Emocionário* (2018) de Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel, traz diversos sentimentos. E na “jornada emocional”, como chamaram na breve introdução, os sentimentos vão sendo definidos de forma simples e com exemplos. Acompanha o texto escrito um potente texto visual, ampliando o sentido de cada sentimento exposto. As palavras seguem uma sequência coerente, mas podem ser lidas separadamente sem que haja prejuízo. Inicia-se com a ternura que precede o amor. Esse é sequenciado por seu antônimo.

No referido livro, o amor é retratado de forma poética: “De todas as emoções, o amor talvez seja a mais contraditória. Ele pode provocar em nós um sorriso gigantesco ou uma cachoeira de lágrimas.” (PEREIRA, 2018, p. 10). Em seguida são apresentados os tipos de amor, de forma muito acessível para uma criança. Através desse excerto, é possível perceber que a linguagem utilizada é lúdica e amorosa. Ressalta-se que sempre que outro sentimento vai ser apresentado, é realizada uma relação com o que o precede. Utilizando o mesmo exemplo, o sentimento posterior ao amor é o ódio. E a ligação é feita da seguinte forma: “o amor é o oposto do ódio.” (PEREIRA, 2018, p. 10). É interessante que há também um jogo de cores. Cada sentimento é apresentado a partir de uma cor. E quando ele chama o próximo, o nome aparece na cor segunda a qual o sentimento será apresentado na página seguinte, o que traz dinamicidade e beleza ao texto.

A exemplo do livro anteriormente mencionado, há uma vasta produção literária para crianças com características diretas de formação estética, de modo que não se pode excluir a literatura do currículo quando se fala de formação emocional.

Voltando para o documento, nas macro competências elencadas, estão: abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional. A amabilidade “descreve o grau com que uma pessoa é capaz de se colocar no lugar do outro, sentir compaixão, acreditar nas boas intenções de outra pessoa e respeitá-la.” (CEARÁ, 2019, p. 58).

Assim, validando a defesa feita por Compagnon (2012) e dialogando com as competências emocionais e a amabilidade descritas no Documento, Cavalcanti (2002, p. 38) afirma que as “crianças sensibilizadas desde cedo para o universo da linguagem, como também para a utilização da capacidade simbólica, se tornam pessoas capazes de ter para o mundo um olhar de doação, generosidade e transformação.” Dessa forma, seria importante colocar

explicitamente a literatura como uma potencial formadora das emoções, uma vez que ela agrega o sensível e a intelectualidade. Segundo Annie Rouxel:

As pesquisas atuais em literatura e em antropologia cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que elas tecem com a cognição. E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade. (ROUXEL, 2013, p. 32).

O tópico onde o DCRC discute “Currículo e suas dimensões ética, política e estética”, é aberto com a seguinte afirmação: “Uma proposta curricular nunca é neutra. Supõe perguntas, respostas e escolhas, que são provisórias e contextualizadas às realidades.” (CEARÁ, 2019, p. 121). E prossegue, falando de cada dimensão. Sobre a estética, inicia com a seguinte afirmativa:

É possível vivenciar o princípio estético quando é possibilitado às crianças expressarem sua criatividade, sua ludicidade, por meio das experiências estéticas com desenhos, pinturas, dramatizações, entre outras, respeitando as diversas formas de expressão e de representação da criança, ampliando a sensibilidade de perceber a realidade. (CEARÁ, 2019, p. 122).

A literatura condensa em si saberes e experiências estéticas, o cultivo da criatividade e promove a ludicidade. Uma criança que tem acesso ao texto literário, tem grande probabilidade de ter criatividade para expressar-se em desenhos, pinturas, dramatizações e ter um olhar afetuoso para o outro, compreendendo e aceitando as diferenças. A literatura pode ser vista como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2017, p. 182).

Ainda dentro da dimensão estética, o DCRC solicita que se tenha cuidado com a linguagem no currículo, em virtude de se privilegiar a linguagem verbal, seja ela oral ou escrita, em detrimento de outras, reafirmando que as formas de linguagens são importantes para a “inserção das crianças na cultura e no mundo das ‘culturas escritas’”. (CEARÁ, 2019, p. 122).

Na sequência, é reforçada a relevância das linguagens na constituição do desenvolvimento integral das crianças e é recomendado que sejam “contempladas nas práticas pedagógicas as linguagens corporais, musicais, dramáticas, plásticas, imagéticas, midiáticas, entre outras, vivenciadas de maneira integrada e não fragmentada. (CEARÁ, 2019, p. 122).

Entende-se que a literatura estaria na linguagem verbal, oral e escrita, mas a palavra literatura é negada, textualmente falando.

Saindo das orientações gerais, onde são apresentados os princípios, as dimensões e muitos temas relacionados com a constituição geral curricular, foram abordadas questões voltadas para a organização curricular da educação infantil, mas como o nosso objeto de estudo gira em torno do ensino fundamental, vamos discutir a área de Linguagens, na qual constam conhecimentos relacionados à Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, que na matriz escolar se constituem como disciplinas.

O Componente Língua Portuguesa principia discutindo a identidade linguística brasileira e a importância do seu ensino. Esse componente curricular tem trezentas e noventa e cinco habilidades, relacionadas às dez competências que serão transcritas abaixo:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (CEARÁ, 2019, p. 184-185).

Como percebido, a literatura se expressa como necessária na nona competência, na qual é reconhecido o seu potencial humanizador e transformador. Nesse caso, são valorizadas as dimensões lúdicas e imaginativas. Esse tópico do documento aponta ainda que as práticas literárias possibilitam o desenvolvimento do senso estético. Segundo Soares (1999,

p. 42), “se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário” e que “propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”.

Orientado pela BNCC, na “Organização do componente curricular Língua portuguesa”, há cinco campos de atuação, entre eles, o “Artístico-literário”, que “contempla a participação dos/das estudantes em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, de maneira significativa e, gradativamente, crítica.” (CEARÁ, 2019, p. 184-185).

Nas quatro práticas de linguagem (Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica), a literatura se presentifica no Eixo de Leitura, o qual “compreende a interação ativa do leitor com o autor, através do seu texto”. (CEARÁ, 2019, p. 187). Nesse eixo entra também a questão da “produção e recepção dos textos, dialogia e relação entre textos, reconstrução da textualidade, reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações, estratégias e procedimentos de leitura e adesão às práticas de leitura.” (CEARÁ, 2019, p. 187).

Nas práticas de linguagem, no Eixo de oralidade, se apresentam as possibilidades de produções de textos orais e escritos, provocando efeitos de sentidos pela utilização dos recursos linguísticos e semióticos. Nesses aspectos, a literatura tem presença, pela pluralidade de sentidos e de efeitos linguísticos.

A metodologia do Círculo de Cultura aplicada à literatura, conforme será visto em páginas seguintes, contempla as relações dialógicas e intertextuais, além das possibilidades de exploração temática e busca de sentidos, com foco na recepção, conforme enfatizado pelo Documento.

O DCRC traz “Campos de atuação”, onde são apresentadas as seções: “Práticas de linguagem”, “Objetos de conhecimento”, “Objetos específicos”, “Habilidades”, “Relação dentro do próprio componente”, “Relações entre componentes” e “Competências específicas”. Aqui vamos focar no campo de atuação “Artístico-Literário”, analisando a presença da literatura nas seguintes práticas de linguagem: “Leitura”, “Oralidade”, “Produção de texto” e “Análise linguística/semiótica”, relacionando essas práticas com os objetivos específicos e/ou as habilidades a serem desenvolvidas.

4.3.1 Campos de atuação “Artístico-Literário” no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC): séries iniciais do ensino fundamental

Inspirado na BNCC, o DCRC (2019) traz, para cada série, os “Campos de atuação”, entre eles, o campo “Artístico-literário” com várias práticas de linguagem. Nas competências específicas são pontuadas a leitura como fruição e o desenvolvimento do senso estético, conforme transcrição abaixo:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (CEARÁ, 2019, p. 195).

Os Campos de atuação “Artístico-literário”, (CEARÁ, 2019, p. 201), nas “Práticas de leitura/escuta”, propõem a apreciação de poemas e outros textos poéticos, onde os estudantes de 1º e 2º ano deverão observar “rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição”, reconhecendo que os textos literários fazem parte do patrimônio artístico da humanidade.

Para estudantes do 1º ao 5º ano, dentro dessa mesma Prática de linguagem “leitura/escuta”, propõe a apreciação de poemas visuais e concretos, “observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto nas páginas, pela distribuição de diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.” (CEARÁ, 2019, p. 205).

Nos acervos da Coleção PAIC Prosa e Poesia, que são distribuídos pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), através do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, não são encontrados poemas visuais, de modo que, para contemplar essas habilidades descritas, é necessário que o professor adquira livros em outros acervos.

No entanto, superando as possíveis limitações de acervos e trazendo inovações tecnológicas para o âmbito literário, o DCRC propõe, para alunos do 5º ano, a observação de recursos multissemióticos presentes em minicontos e poemas infantis em mídia digital.

Na Prática de linguagem “oralidade”, para crianças de 1º ao 5º ano, entram as contações de histórias, recontos orais com e sem apoio da ilustração. Nessas práticas, nas formações docentes são contempladas contações de histórias com ilustrações em varais, em palitos, em slides, em aventais, de forma que o trabalho de oralização de histórias possa ocorrer de diferentes formas.

Na prática da oralidade, também são contempladas a recitação de poemas de cordel, assim como o canto de repente e embolada, com observação para a rima e o ritmo. A literatura de cordel é muito incentivada nas escolas do Ceará. É comum, em eventos literários, os estudantes recitem poemas rimados, além dos recontos orais.

Para alunos do 5º ano, é proposta a oralização de textos dramáticos, com reprodução de voz de personagens. O professor pode propor a leitura com intenção marcada, leitura dramática ou o texto literário poderá abordar outra instância da arte, que são as artes cênicas. Com a utilização de tecnologias digitais, poderá ser gravado e transformado em vídeo, com possibilidades de trabalhos de edição.

Ainda referente à Prática de Linguagem “leitura/escuta” para alunos do 1º ao 5º ano, são propostas leituras de textos narrativos, como contos populares, contos de fadas, contos acumulativos, contos de assombração e crônicas (CEARÁ, 2019), relacionando a leitura escrita com a leitura visual, auxiliadas pelas mídias digitais. “[...] A informática continuará, nos próximos anos, oferecendo à literatura sugestões originais para a produção artística, com resultados a serem observados inclusive no âmbito da cultura mais tradicional do livro.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 43).

O reconhecimento de personagens, de conflitos, tempo e ambiente, bem como palavras e expressões de personagens estão na Prática de linguagem “análise linguística/semiótica. Para alunos do 3º ao 5º ano é indicado que o professor trabalhe o reconhecimento dos efeitos causados a partir de palavras e expressões, a identificação dos elementos da narrativa e a construção dos discursos direto e indireto, reconhecendo também os efeitos de sentidos dos verbos e as variedades linguísticas:

Identificação dos elementos das narrativas: cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoa. Diferenciação dos discursos direto e indireto determinando o efeito de sentido dos verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso. (CEARÁ, 2019, p. 224).

Na Prática de linguagem “Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)”, para alunos do 3º ao 5º ano, nos objetivos específicos estão a “criação autônoma de narrativas ficcionais, utilizando detalhes descritos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.” (CEARÁ, 2019, p. 223).

Nas Práticas de linguagem de “Leitura”, “Oralidade”, “Produção de texto” e “Análise linguística/semiótica” percebemos que as demais práticas partem da leitura, como um lugar de apreciação e observação. E vemos o quanto são vastos os objetivos propostos, possibilitando ao professor a realização de diferentes atividades com o texto literário.

No entanto, é importante que as formações continuadas propostas atendam as demandas das habilidades a serem desenvolvidas conforme este Documento. Assim, diante da

formação integral que se deseja, pensar a presença oficial da literatura em sala de aula é imprescindível.

4.3.2 Campo de atuação “Artístico-Literário” no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC): séries finais do ensino fundamental

Para alunos do 6º e 7º anos, na Prática de linguagem “Leitura”, é proposta a análise das relações entre textos literários em livros e a literatura transposta para outras linguagens, como o teatro, o cinema e a música, através da utilização de recursos tecnológicos. (CEARÁ, 2019). Ainda na prática da leitura, exigem-se habilidades de identificação dos elementos da narrativa, ideias principais e pontos de referência, trazendo, ainda, a necessidade da introdução do romance infantojuvenil, além de outros gêneros:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (CEARÁ, 2019, p. 248).

Coloca-se como garantia a leitura de diferentes gêneros literários, na formação de alunos do 6º e 7º ano, com a utilização de mídias digitais, como o vídeo-poema, que tem sido produzido com maior frequência com a disseminação das redes sociais. As possibilidades de preferência levam o professor, como mediador de leitura, a conhecer os gostos da turma, para propor leituras coletivas, como são realizadas nos Ciclos de leitura.

Ainda no âmbito da prática de leitura, para alunos do 6º ao 9º ano, os estudantes deverão desenvolver a habilidade de “inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas” (CEARÁ, 2019, p. 271), levando em consideração a autoria e o contexto histórico e social de sua produção.

De acordo com o DCRC, além da leitura e identificação dos valores socioculturais imbuídos nas obras, é também necessário o desenvolvimento das habilidades de:

Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CDs, DVDs etc.), diferenciando as

seqüências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (CEARÁ, 2019, p. 271).

Observa-se que essas habilidades requerem relações intertextuais e a utilização de recursos midiáticos. As resenhas orais e escritas em *blogs*, canais de *Youtube* ou redes sociais são estratégias indicadas para a troca de impressões entre alunos, bem como para a mobilização de leitura.

É importante ressaltar que o DCRC considera a realidade dos adolescentes diante da utilização de mídias digitais, para apreciação e produção da literatura, ao propor a circulação dos gêneros literários em outras linguagens e outros suportes. São indicadas a criação de clubes de leitura, a realização de leituras dramáticas, apresentações orais em *slams* e saraus, a escrita de resenhas para jornais, *blogs*, redes sociais, canais de *booktubers*, a produção de *podcasts*, pequenos vídeos e outras possibilidades de veiculação do texto literário. (CEARÁ, 2019).

Nas práticas da “Oralidade”, para estudantes do 6º ao 9º ano são propostas representações de textos dramáticos, levando em conta a caracterização das personagens, timbre das falas, tom de voz, pausas, hesitações e entonação, a partir da variedade linguística, além da gestualidade e figurino.

Diante das possibilidades tecnológicas para difusão da literatura, é também proposta a produção de *audiobooks* ou *podcasts* de contos, novelas em capítulos, poemas de cordel, sonetos, versos livres, utilizando inclusive efeitos especiais, para maior dinamicidade. (CEARÁ, 2019).

No que se refere à Prática de “Produção de textos” (CEARÁ, 2019), os objetivos específicos trazem propostas de produção em verso, seja poemas em rimas ou livres, com indicação de utilização de recursos visuais e sonoros, observando ritmo, cadência, rimas, além de incentivar a produção de poemas visuais e vídeo-poemas. Entretanto, compreende-se que, para se trabalhar com as habilidades de escrita literária, precisa primeiramente ter avançado na etapa da leitura, levando em conta que, para escrever, os alunos precisariam conhecer as especificidades dos gêneros.

Já na prosa, é sugerida a criação de histórias ficcionais, observando os elementos dos textos narrativos, nos diferentes gêneros, como “contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros”. (CEARÁ, 2019, p. 249). É sugerido o desenvolvimento de outras habilidades, como “elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros”. (CEARÁ, 2019, p. 274).

Entra também como atividade de produção a “paródia de poemas conhecidos da literatura e criação de textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirias, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos”. (CEARÁ, 2019, p. 298).

Para que essas produções propostas se efetivem, é necessário planejamento, estabelecimento de tempo na rotina pedagógica, conhecimentos dos elementos narrativos, a escrita propriamente dita, trabalhos dirigidos de revisão, reescrita, edição, levando em consideração o público a quem se destina, suporte e circulação. Esse trabalho exige do professor condições específicas, seja na produção coletiva ou individual, além da disponibilidade de tempo e recursos tecnológicos.

Na Prática de linguagem “Análise linguística/semiótica”, para alunos das séries finais do ensino fundamental, os objetivos específicos propõem “análise dos efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinestésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem” (CEARÁ, 2019, p. 277), bem como análise das figuras de linguagem, aliteração, assonâncias e onomatopeias. É também considerada a necessidade de reconhecer as variedades da língua falada e escrita, bem como o conceito de norma-padrão e preconceito linguístico.

A partir das abordagens do currículo atual do Estado do Ceará, principalmente no ensino fundamental, é possível perceber que há consistência na defesa da literatura em sala de aula, havendo necessidade de tornar-se obrigatória, especificada textualmente como disciplina ou nominada dentro do ensino de linguagem. Dessa forma, percebe-se que esse Documento orientador sustenta, em tese, o ensino de literatura voltado para uma formação ampla, levando em consideração a realidade digital na qual estamos imersos.

Espera-se que sejam dadas as condições de execução desse trabalho, ao abrir um maior espaço na rotina pedagógica para a literatura, bem como na formação dos professores, o que considero que ainda seja um desafio a ser enfrentado e superado. Quando analisamos as falas dos entrevistados, é possível perceber que esse tempo na sala de aula não tem sido suficiente. Reforça-se a importância de se ter essa definição do lugar da literatura dentro dos currículos escolares, não apenas no nível de orientação, mas de ação.

As estratégias de formação de leitores no âmbito do PAIC, que será discutido a seguir, mostra que há um caminho iniciado, o qual precisa ser fortalecido institucionalmente, para que os profissionais de sala de aula se sintam apoiados e o trabalho com a literatura garantido curricularmente.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA

5.1 Entendendo o contexto – Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC)

O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC teve origem em 2004, sem pretensões de se tornar política pública, com pequena abrangência e sem ter ainda uma estruturação definida.

Foi a partir do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, instituído em 2004, através da Assembleia Legislativa, em parceria com outras instituições como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e universidades, que o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC começou a se configurar.

O Comitê tinha o objetivo de apresentar a situação de analfabetismo de crianças no estado do Ceará e elaborar propostas de redução desse índice, com o apoio de várias instituições que pudessem contribuir com essa causa social.

No contexto nacional, o país estava vivendo momentos de mobilização social em prol da melhoria da educação, disseminando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para todo o território brasileiro. Essa efervescência favoreceu o momento de mobilização estadual, ou seja, o PAIC estava nascendo num momento muito favorável, através das ações do Comitê.

Para apresentar os resultados da pesquisa, o Comitê para Eliminação do Analfabetismo Escolar realizou seminários em todo o estado, evidenciando a situação do analfabetismo. Esse trabalho serviu de reflexão e tomada de decisão frente ao problema que atingia muitas crianças cearenses, independentemente da localização geográfica.

Uma avaliação amostral feita em 2004 pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar apresentou dados alarmantes de analfabetismo de crianças. Foram avaliados os níveis de leitura, escrita e compreensão de textos de oito mil alunos da 2ª série do ensino fundamental, de duzentos e cinquenta escolas situadas em quarenta e oito municípios (CEARÁ, 2012). Os resultados exigiam uma atitude política emergente para melhorar a educação das crianças no estado.

De acordo com o *Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à Aprendizagem da CEARÁ* (2012, p. 19): “das oito mil crianças avaliadas, 39% não leram o

texto; 15% leram muito mal, soletrando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente e apenas 15% leram e compreenderam”.

Este olhar estatístico mostrava que as escolas não estavam fazendo muito sentido na vida das crianças, dessa forma, não estavam cumprindo a sua função social nem no aspecto mais básico, que é ensinar o código linguístico, instrumento para aquisição de outros saberes e imersão social.

Somado a isso, o resultado mostrava outras facetas sociais. (CEARÁ, 2012). Uma delas é que as universidades não estavam formando professores alfabetizadores, nos seus cursos de licenciatura, especialmente no âmbito da pedagogia. A estrutura curricular parecia não possibilitar uma formação adequada desse profissional, visto que ele não estava conseguindo alfabetizar.

Outro problema que ficou visível diz respeito à metodologia utilizada pelos professores em sala de aula, quer seja por deficiência na formação, quer seja por ausência de materiais didático-pedagógicos adequados. (CEARÁ, 2012). A pesquisa mostrou que a maioria dos professores não tinham metodologia adequada para alfabetizar, desperdiçavam o tempo pedagógico com atividades que não contribuía para a aprendizagem e abusavam das cópias no quadro, como forma de ocupar o tempo das crianças e mantê-las quietas.

Essa realidade gerava outros problemas, como constantes evasões no período letivo, distorção idade-série e abandono escolar. Outras crianças chegavam às séries mais avançadas sem a competência necessária, convergindo para o analfabetismo funcional. (CEARÁ, 2012). Dessa forma, tendo a clareza dos fatos e suas variantes, foram se delineando os caminhos que deveriam ser percorridos, visto o grande problema do analfabetismo de crianças cearenses.

Apropriando-se dos resultados do Comitê, a Associação dos Municípios do Estado do Ceará – APRECE e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, criaram o PAIC, com o apoio técnico e financeiro do Unicef. O objetivo inicialmente era apoiar os municípios na melhoria da qualidade do ensino da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, (CEARÁ, 2012), atentando para diversos aspectos, como gestão educativa, formação docente e avaliação, por exemplo.

O PAIC teve dois momentos de concepção depois que foi “adotado” pelo governo do estado. A primeira fase envolveu cinquenta e seis municípios, entre os anos de 2005 e 2006. A segunda fase teve início em 2007, quando o então governo do estado se empenhou em transformar a situação diagnosticada pelo Comitê Cearense em política pública, tornando-a uma das prioridades de gestão.

A Secretaria da Educação Básica (SEDUC) assumiu a execução da proposta do PAIC, em cooperação com os municípios e apoio de outras instituições. No âmbito da SEDUC foi instituída a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), com o objetivo de facilitar a operacionalização de todo o processo do Programa. Nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), foi criada uma equipe para acompanhar a situação a nível de regionais. No que se refere aos municípios, foram estabelecidas equipes para operacionalização e acompanhamento do Programa, em articulação com as CREDEs.

O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC foi estruturado em cinco eixos: Gestão da Educação, Avaliação Externa, Alfabetização, Literatura e Formação do Leitor e Educação Infantil. É uma política que atua numa perspectiva sistêmica, ou seja, trabalha levando em consideração um leque de metas e ações articuladas e contínuas. (CEARÁ, 2012). Cada eixo tem suas especificidades, mas todos convergindo para melhorar a qualidade da alfabetização. A estruturação dos eixos possibilitou um trabalho com focos diferenciados, mas integrados, alterando a concepção de gestão e acompanhamento que se desenvolvia até então.

O Eixo de Gestão Municipal de Educação, como o próprio nome sugere, fomenta ações específicas de gestão, com abrangência e garantia de direitos. Entre os objetivos desse eixo estão:

[...] redução do abandono e evasão escolar; atendimento a cem por cento de crianças em idade escolar; correção de fluxo escolar; nucleação de escolas para facilitar a gestão; definição de critérios técnicos para o processo de seleção de gestores; estabelecimento de políticas de formação de professores; definição de critérios de contratação de professores focados no mérito. (CEARÁ, 2012, p. 76).

Diante dos objetivos expostos, foi possível perceber a abrangência e responsabilidade desse eixo, que acaba por instalar no município o princípio de uma gestão mais democrática, ao selecionar gestores por competência, por exemplo.

O eixo de Avaliação externa (CEARÁ, 2012, p. 77) tem como objetivo a “instauração de uma política de avaliação, com imparcialidade e clareza no processo avaliativo”. É também responsabilidade desse eixo a estruturação de equipes de avaliação externa na Secretaria Municipal de Educação, bem como acompanhamento e divulgação dos resultados. É através desse eixo que os resultados vão sendo redirecionados, gerando novas ações mais eficazes de ensino e de aprendizagem.

O eixo de Alfabetização demanda muito trabalho formativo. Com o objetivo de alfabetizar cem por cento das crianças, existe toda uma política de fomento de recursos metodológicos e formação docente. Através desse eixo, foi estabelecida uma parceria com universidades no sentido da formação contínua de professores, bem como aquisição de

materiais de alfabetização, inicialmente sob a responsabilidade da pesquisadora Amália Simonetti, depois através de outras consultorias.

Literatura e formação do leitor é um Eixo com o intuito de formar alunos leitores, como o nome explicita. É através dele que são criados cantinhos de leitura em todas as salas de alfabetização e educação infantil, sendo posteriormente ampliado para as séries finais do ensino fundamental. Entre os propósitos iniciais estava o de garantir que cada criança lesse, no mínimo, cinco títulos de literatura infantil a cada ano letivo.

Segundo a SEDUC (CEARÁ, 2012, p. 77), o eixo de Educação Infantil tem como objetivo “ampliar o atendimento de crianças de zero a três anos e atender cem por cento das crianças de quatro e cinco anos de idade”, fazendo valer a legislação que garante esse atendimento. Como é possível perceber, os eixos são diversos, mas se integram no que diz respeito ao objetivo geral comum, que é alfabetizar na idade certa.

Quando o PAIC foi adotado pelo estado como política pública, algumas estratégias foram traçadas, de modo que todos os municípios pudessem aderir à proposta. Um dos mecanismos foi vincular a distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - ICMS a indicadores municipais, visto que o ICMS é recolhido e repassado aos municípios pelo estado. Como o imposto referido está entre os principais recursos recebidos pelos municípios, isso “forçou” não apenas a adesão, como também a busca por resultados. Foi uma ação que alterou a legislação e impulsionou o Programa. Com a expansão para as séries finais do Ensino Fundamental, o Programa passou a se chamar Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC). Aqui manteremos a nomenclatura PAIC, que contempla a “Alfabetização” e a “Aprendizagem”, contemplando as fases versões do Programa.

5.2 O Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) como objeto de pesquisa

Com esses anos de atuação dentro do estado do Ceará, sendo modelo de gestão de ensino para outras instituições, inclusive para o Ministério da Educação, o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) tem sido objeto de estudo, seja em teses, dissertações e artigos científicos. Os temas são variados.

Em 2013 a tese intitulada *Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC: Reflexos no Planejamento e na Prática Escolar*, escrita por Andreia Serra Azul da Fonseca, da Universidade Federal do Ceará (UFC), analisa os efeitos do Programa, especialmente dos eixos de avaliação e de alfabetização na rotina escolar dos alunos de segundo ano.

Outra tese sobre o referido Programa é a da pesquisadora Teresa Márcia Almeida da Silveira, também da UFC, no ano de 2015. Sob o título: *Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na Rede Municipal de Ensino Público de Fortaleza (CE)*, a proposta da pesquisa foi aquilatar o eixo de avaliação, na tentativa de compreender como os atores envolvidos no processo educacional percebem e conduzem a avaliação do PAIC.

No ano de 2010 a pesquisadora Marly dos Santos Alves (UFC) escreveu uma dissertação intitulada *A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do programa alfabetização na idade certa (PAIC)*. O intuito era analisar como o eixo de avaliação contribuiu para a melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outra dissertação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2013, discute o PAIC. Com o título: *O que funciona para melhorar a proficiência do aluno? O impacto do programa de alfabetização na idade certa – PAIC e outros determinantes*. Essa dissertação assinada por Ana Maria de Lima Holanda tinha o objetivo de analisar o impacto do programa e outras variantes sobre o resultado da Prova Brasil de 2011, em turmas de quinto ano a nível municipal.

A dissertação de Gabriela Mariconi Freire, de 2015 (UFC), explora o eixo de avaliação ao propor uma análise das correlações entre determinantes municipais e sua vinculação com o grau de desenvolvimento do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), a partir do título: *Programa alfabetização na idade certa no Ceará segundo a avaliação Spaece alfa 2015*.

Existem muitos artigos apresentados em eventos acadêmicos e publicados sobre o referido Programa, abrangendo os seus Eixos, especialmente os de alfabetização e avaliação. No Eixo de Literatura, há um artigo de minha autoria, apresentado no VI Congresso Nacional de Educação (2019), sob o título: *Letramento literário: o círculo de cultura como metodologia utilizada no Eixo de literatura e formação do leitor, do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais PAIC) no Ceará*. No nível de Pós-graduação, não foi encontrado trabalho na Universidade Federal do Ceará, especificamente sobre o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, o que torna essa pesquisa mais relevante, por ser a primeira a focar o ensino de literatura no âmbito do aludido Programa.

As pesquisas aqui apontadas trazem como objetos de estudo o planejamento, a avaliação e outras nuances no que dizem respeito à aprendizagem. Já esta tese analisa a

formação de leitores no ensino fundamental da educação pública do Ceará, com ênfase no Eixo de Literatura, a primeira com este corpus.

5.3 O Eixo de Literatura e Formação do Leitor dentro do Programa Aprendizagem na Idade Certa – um panorama

O Eixo de Literatura e Formação do Leitor congrega diversas ações que convergem para que os professores realizem um trabalho consistente de mediação de leitura, com foco na formação estética. Nas palavras da escritora cearense Liduína Vidal, que assina textos contemplados na Coleção PAIC Prosa e Poesia, esse Eixo deu um novo rumo às escolas: “Quando o programa de Aprendizagem na Idade Certa - PAIC começou a pensar na leitura como extremamente necessária para a formação do leitor e do escritor, a leitura nas escolas públicas do Ceará tomou um "rumo" novo. Novas posturas, novas expectativas, novos horizontes.” (Informação verbal: Liduína Vidal).

Talvez a ação mais significativa, no sentido de impacto direto, seja a formação docente, a qual se iniciou em 2009. Nos depoimentos dos professores entrevistados é possível perceber o quanto as formações mudaram paradigmas, como visto no pronunciamento do primeiro participante. “Muito importante porque nos capacita e nos auxilia no nosso trabalho em sala de aula.” (Informação verbal – P1).

Foram desenvolvidas ações e produzidos materiais didático-pedagógicos e culturais, que de forma direta ou indireta fortalecem a política de formação de leitores no estado do Ceará. Desses produtos e ações, que posteriormente serão descritas, algumas são elaboradas diretamente para o aluno, outras foram desenvolvidas para o professor, contribuindo com a sua formação continuada e conseqüentemente com a formação estética e cultural do aluno.

O professor e escritor Kelsen Bravos foi consultor do Eixo de Literatura e Formação do Leitor e editor de muitas coleções PAIC Prosa e Poesia, as quais serão abordadas ulteriormente. Ele foi um dos idealizadores dos Clubes de Leitura, no âmbito do Eixo e fez a seguinte afirmação:

O PAIC, melhor dizer os PAICs, e eu temos um envolvimento e tanto, pois ainda nos primeiros momentos, participei da constituição das ações do Eixo de Literatura (Infantil) e Formação do Leitor (ELFL), para o qual propomos e assessoramos a Formação para Professores Mediadores de Clubes de Leitura e também criamos, definimos, projetamos e coordenamos as edições das coleções infantis PAIC - Prosa e Poesia, PAIC MAIS, e MAIS PAIC MAIS LITERATURA; e concebemos também o Círculo de Leitura como integrante do tripé da Literatura, Leitura/Mediação e Leitor(a), que sustenta o Clube de Leitura, e que se constitui na ação formativa, independentemente de o lugar da sua realização ser uma sala de aula, um laboratório educacional de informática, uma biblioteca, um auditório, um pátio, uma praça ou um

espaço na Bienal Internacional do Livro do Ceará, por exemplo. O importante é formar leitores e leitoras nos mais diversos lugares da escola e da sociedade em geral e assim fortalecer a função social da Educação escolar. Desse modo entendo o ELFL como um “lugar” de formação humana por meio da leitura literária cuja prática sensibiliza o leitor a perceber sua localização no mundo e sua relação com as pessoas, consigo mesmo e com todos para além das pessoas com quem interage. Isso vai fazer com que se perceba um ser único, mas de possibilidades múltiplas e, importante, um protagonista da própria história. Sonho com o ELFL como um grande centro de formação humanística por meio da arte literária. (Informação verbal - Kelsen Bravos).

Nas entrevistas com os docentes, há muitas manifestações como esta: “O Eixo de literatura favorece ao estudante a oportunidade de ter contato de perto de forma mais efetiva com a leitura. Assim sendo, favorece seu desenvolvimento em todos os campos da aprendizagem.” (Informação verbal – P2).

O escritor, professor universitário e pesquisador Stélio Torquato, autor integrante da Coleção PAIC Prosa e Poesia foi impactado com o Eixo de Literatura:

Para o início da minha carreira de escritor, o Programa Alfabetização na Idade Certa foi decisivo, pois me permitiu, com a publicação de "O pastorzinho de nuvens", em 2011, chegar a todas as escolas de ensino fundamental da rede pública do estado. Experimento essa nova sensação de alegria agora, em 2023, com a seleção do meu "Trio Ternura e o segredo do arco-íris". Como educador, também só tenho palavras de elogio ao programa, pois tenho testemunhado sua eficácia na promoção da leitura junto aos alunos, possibilitando a eles o contato com vários gêneros e estilos literários. (Informação verbal – Stélio Torquato).

Entre as ações e produtos do Eixo de literatura e Formação do Leitor, temos as formações continuadas de professores, a produção de agendas literárias temáticas para professores, a produção de uma revista cultural e a produção e entrega de acervos literários para as crianças, além de propostas de dinamização de acervos. Essas ações e produtos serão especificados, trazendo uma maior contextualização do trabalho de formação de leitores que vem sendo desenvolvido no Ceará.

5.3.1 Temáticas e estratégias formativas

De 2009 a 2015, as formações ocorreram semestralmente, com 32 (trinta e duas) horas de atividades, totalizando 64 (sessenta e quatro) horas anuais. As referidas formações eram constituídas de discussões teóricas, oficinas para dinamização de acervos e oficinas de contação de histórias.

No entanto, de acordo com informações da coordenadora geral do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, a servidora pública Fabiana Skeff, que atua na Secretaria da

Educação do Estado (SEDUC) antes da concepção do Programa, por questões de logística e recursos, o público-alvo das formações não era diretamente os professores.

Segundo a coordenadora, a formatação foi sofrendo alterações no decorrer do tempo, mas nunca foi possível trabalhar diretamente com os docentes, visto a extensão territorial do estado, a reduzida equipe do Eixo para percorrer todas as cidades e a impossibilidade de conduzir os professores para a capital.

Assim, diante dessa inviabilidade técnica, as formações ocorriam em forma de cascata. Eram ministradas para um grupo de profissionais que seriam os multiplicadores para as equipes técnicas dos municípios, a partir de regionais. Esses iriam replicar as formações nos seus respectivos municípios, para professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente para as séries finais também, diante da ampliação do Programa.

Muitos profissionais foram implicados no trabalho formativo, desde a figura do consultor ao formador municipal. Nas palavras da formadora regional Ângela Pinheiro, o trabalho desenvolvido foi um divisor de águas em sua vida:

Ter a oportunidade de ter sido formadora do Eixo de Literatura no programa Mais PAIC foi um divisor de águas na minha vida enquanto leitora inicialmente e posteriormente enquanto pesquisadora e cidadã. Ao ingressar nas formações para a concretude do meu trabalho nos municípios fui impactada com a leitura literária, leitura que eu não era tão apreciadora, haja vista minhas leituras preferidas circundarem o universo técnico acadêmico sobre a alfabetização. A cada encontro formativo que eu participava para posteriormente replicar essa formação nos municípios do Ceará eu ficava mais impregnada pelo que eu ouvia com uma estética literária que me fazia adentrar um mundo paralelo. Inicialmente eu tinha muita vergonha de ter um repertório tão limitado no universo literário, tanto a ponto de sempre escolher as mesmas obras e tentar imitar cada entonação, gestos e ritmo de leitura que a mim era ofertado, entretanto é assim que a aprendizagem acontece com bons modelos, a pedagogia do exemplo. Tenho descoberto que a literatura é uma porta que uma vez aberta nunca mais será fechada. Como trabalho com formação continuada na rede municipal de Fortaleza desde 2013, não consegui compartilhar tantas experiências de leitura estética e em especial com partilha na perspectiva dos círculos de cultura freiriano só nas formações da Seduc na função de bolsista, passei também a vivenciar com outros grupos da minha rede de ensino. (Informação verbal – Ângela Pinheiro).

O Eixo de Literatura teve grande aceitação dos professores, que enxergaram nele a possibilidade também de autoformação leitora. Em entrevista realizada através de formulário, onde duas questões eram abertas, a Participante 3 fez a seguinte consideração, a respeito do Eixo de Literatura e Formação do Leitor:

Ter um eixo que foque, especificamente, na literatura nos faz mais próximos do que vem a ser realmente um mediador de leitura literária, nos ajuda a garantir a literatura como direito, assim como defende Antonio Candido, nos aproximando de metodologias que proporcionam esse direito. Além do mais, o eixo literatura e

formação do leitor cuida da formação continuada dos/das professores/as reforçando que não podemos formar leitores se nós não temos repertório literário, se não temos a experiência com textos literários. Os encontros formativos, o contato com colegas de diversos municípios do estado do Ceará têm me ajudado a olhar o lugar da literatura na escola de modo mais poético, principalmente tem me feito olhar melhor a história que muitas mãos já construíram e o quanto é necessário dedicar tempo para a leitura na escola e para defender as ações do eixo nas nossas realidades, tempo este que a rotina escolar teima em atropelar com propostas curriculares enfadonhas. A proposta do eixo proporciona, portanto, que se formem no estado do Ceará pessoas que sejam capazes de lutar pela literatura, pelo lugar do livro nas mãos dos/das nossos/as alunos/as. E ver este fator acontecer num país onde o livro não tem espaço é um sinal de esperança. (Informação verbal – P3).

Na fala acima, a entrevistada reforça a importância do contato com outros professores nos momentos formativos para melhor implementação das práticas leitoras em sala de aula e grifa a necessidade de resguardar um tempo para a literatura. Nesse sentido, ela faz críticas à rotina pedagógica, que muitas vezes “atropela” a literatura. Implantar um tempo específico para a literatura rompe paradigmas, em razão de que há uma valorização do tempo pedagógico nas séries iniciais e a literatura é vista por algumas pessoas como perda de tempo.

Em consonância com a fala da professora entrevistada, a Coordenadora do Eixo reafirmou a satisfação dos professores e a importância desse tempo para a literatura, uma vez que os docentes requerem nas avaliações uma extensão desse tempo: “Outro aspecto importante que me faz interpretar a satisfação das professoras formadoras é o registro delas solicitando maior tempo para as formações e mais práticas para serem levadas aos professores de sala de aula, pois os mesmos requisitam isso.” (Informação verbal – Fabiana Skeff). Então garantir que haja espaço para a literatura é uma questão de resguardá-la como direito.

Ainda de acordo com Fabiana Skeff, as formações têm sido responsáveis pela manutenção do Eixo e as avaliações realizadas mostram o quanto os professores gostam das formações, tanto do aspecto mais teórico quanto das proposições das práticas:

Uma das ações, que têm mantido a existência desse Eixo, durante os 15 anos do Programa, são as formações, pois os registros das avaliações aplicadas aos formadores regionais e municipais trazem essa satisfação tanto em relação aos estudos teóricos, como em relação às práticas desenvolvidas. Essas avaliações são consolidadas através do Sistema de Avaliação e Acompanhamento Pedagógico – SAAP que é alimentado pelos gerentes do Programa nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE e pelos técnicos da SEDUC. (Informação verbal – Fabiana Skeff).

De 2016 a 2018 as formações tornaram-se bimestrais, com carga horária de 4 (quatro) horas. Em 2019 a carga horária foi reduzida para 2 (duas) horas. As formações eram ministradas para formadores regionais, que “multiplicavam” para os formadores municipais e esses para os professores. E, com a extensão do Programa para o Ensino Fundamental - séries finais, as formações de literatura também passaram a atender os professores desse nível de

ensino. “Considero um eixo bastante comprometido com a formação leitora de professores, com um arsenal teórico de muita qualidade e práticas de mediação muito consistentes. Realmente fornece ricas vias de estudo e preparação para a mediação de leitura em sala de aula.” (Informação verbal – P4).

No entanto, a Coordenadora Fabiana Skeff faz uma ressalva sobre as alterações de carga horária disponibilizada para o Eixo de Literatura, que vai mudando também em virtude da concepção dos gestores, que se revezam nos cargos, no decorrer do Programa:

É importante frisar que no decorrer desses 15 anos, iniciamos com 40 horas de formações bimestrais e à medida que entravam na SEDUC gestores com perfil voltado para avaliação, fomos perdendo esse espaço. Houve momentos que tínhamos apenas 1 (uma) hora para desenvolvermos as formações de Literatura. (Informação verbal – Fabiana Skeff).

Diante dessa afirmação, ressalta-se a importância de definir essa carga horária, tanto a de formação de leitores em sala de aula quanto a de formação de professores nos documentos orientadores, para não ficar a critério da visão de cada gestor. Ainda consoante a coordenadora do Eixo, Fabiana Skeff, as formações sempre foram ao encontro do letramento literário, formando os professores para serem mediadores de leitura, favorecendo abordagens teóricas e compartilhamento de práticas, possibilitando a reflexão entre teoria e prática:

Oralmente, temos os registros por meio dos depoimentos dos formadores e formadoras afirmando que principalmente as práticas são bem recebidas pelas professoras, pois elas passaram a desenvolver as dinâmicas motivadoras da leitura literária, assim como compreenderem a importância da Literatura na vida. (Informação verbal – Fabiana Skeff).

Nesse recorte temporal, desde a criação do Eixo até o ano de 2019, foram trabalhadas oficinas com diferentes abordagens, tendo sempre o texto literário como o produto norteador e primeiro, e em torno do qual as ações deveriam circular, tendo como principal objetivo a formação do gosto pela leitura, que é uma construção cotidiana.

Corroborando a fala imediatamente anterior da Coordenadora Fabiana Skeff sobre os depoimentos dos profissionais, que chegam por meio de avaliações orais e escritas, e reafirmando a importância desse trabalho indissociado entre teoria e prática, a quinta entrevistada ressaltou a relevância do Eixo e as estratégias propostas para o trabalho de mediação de leitura:

Esse Eixo é fundamental para inserir as crianças e adolescentes no mundo da leitura, pois proporciona momentos lúdicos, de reflexão, de imaginação e encantamento. Propicia ao(a) professor(a) a mudança da prática mediante as sugestões apresentadas, além de construção de vínculos afetivos entre o mediador e o leitor. (Informação verbal – P5).

Entre as oficinas trabalhadas, a contação de histórias sempre esteve como uma das principais, por ser um recurso com grande potencial para aproximar os alunos do texto literário e gerar interesse no objeto livro, além do vínculo afetivo entre quem conta e quem escuta uma história. Somado a isso, as histórias conduzem seus ouvintes para conflitos e soluções de problemas, onde a criança experiencia emoções:

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam, no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! (SISTO, 2001, p. 1).

E, mesmo dentro dessa dimensão, que envolve a arte do narrar, há possibilidades diversas. Nas formações essas possibilidades são exploradas. As oficinas de contação de histórias contemplam as contações em varais, contação com avental, contação em tapetes, contação de colo, com fantoche e dedochê e, também com a utilização de imagens, fosse em palitos de picolé, em painéis, em slides ou desenhos no quadro. Cada formador vai se apropriando das possibilidades e o professor trabalha em sala de aula com a que mais lhe agrada e for possível naquele momento.

A contação de histórias tem múltiplas funções: manter viva a tradição oral, resguardar os contos, conhecer outras culturas e costumes, ampliar o repertório linguístico, encantar os ouvintes, entreter, potencializar a atenção, despertar emoções, criar ou ampliar laços afetivos, explorar a imaginação, desenvolver a criatividade, internalizar valores universais, ressignificar a vida, favorecer a formação estética, formar leitores:

A criança aprende não somente as leis da comunidade, as regras a serem cumpridas com os amigos ou com os inimigos, mas também as que regem a vida do homem no planeta e sua relação com a natureza. Aprende que existem ações perigosas e outras benéficas, que algumas são elogiadas e outras punidas. Descobre a relação entre causa e consequência, o papel do tempo no envelhecimento e a inexorabilidade da morte. (PATRINI, 2005, p. 17-18).

A partir das histórias narradas, as crianças têm acesso a culturas, costumes, climas, espaços físicos e fantásticos, seres diversos, além de desenvolverem também noções da passagem do tempo. As formações docentes precisam se importar com a formação do contador de histórias. “Na escola, o professor que conta uma história compartilha o poder de criar vínculos afetivos através da palavra.” (VELASCO, 2018, p. 78). Muitas vezes as histórias contadas conduzem as crianças às histórias escritas, acendem o desejo de beber na fonte. Mas acima de qualquer coisa, esse espaço de narrações orais fortalece o vínculo afetivo, as emoções, o imaginário, a

criatividade e a esperança. “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.” (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Ainda no âmbito das atividades práticas, foram realizadas também oficinas de teatro, onde os profissionais regionais e posteriormente os municipais puderam adquirir conhecimentos básicos de dramaturgia como possibilidade de transpor, com as crianças, o texto literário para representações corporais, na linguagem cênica. “Esse eixo nos ajuda a entender melhor as metodologias que podemos utilizar para o trabalho com a literatura, bem como o fomento da mesma”. (Informação verbal – P6).

Outra linguagem explorada nas oficinas foi a música, de acordo com a coordenadora do Eixo em questão. Com utilização de sucatas como recursos sonoros, foi trabalhada a musicalização de histórias, com ritmo próprio ou com o emprego de paródias, numa transposição integral ou parcial do texto para a linguagem musical.

Pensando nas crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor também promoveu oficinas de recreação literária, onde os formadores aprendiam a transformar as histórias ou poesias em brincadeiras, sob o título de “Recreação literária”. Muitas dessas brincadeiras se utilizavam do repertório cultural oral, fazendo adaptações para o texto literário. Com base nas atividades, era possível a criança “interagir” com as personagens das histórias ou visitar o seu habitat.

Para alguns municípios cearenses, o rádio continua exercendo um importante papel de difusão de informações e entretenimento. Assim, percebendo esse meio de comunicação como um potencial difusor da literatura, foi oferecida a oficina intitulada: “Literatura nas ondas do rádio”. Aqui os formadores adquiriam conhecimentos básicos de como formatar um programa voltado para a divulgação de um texto literário, seja a leitura na íntegra ou a de trechos que pudessem despertar o desejo de ler. Nesses programas as crianças e adolescentes também poderiam participar, tanto da produção quanto da apresentação.

Foram também trabalhadas oficinas de ilustração, com dicas básicas, bem como oficinas sobre como organizar um evento literário, contribuindo com a qualificação desses acontecimentos já comuns nas escolas. Até oficinas de “Leitura com intenção marcada” foram realizadas, uma metodologia que não é a leitura dramática, mas que ajuda o professor a perceber que a leitura para crianças precisa de uma marcação e que, quando bem-feita, pode ser também um recurso para atrair o leitor, principalmente se ele for iniciante.

Segundo Fabiana Skeff, todas as oficinas foram ministradas por profissionais convidados, os quais tinham domínio teórico e prático das atividades que desenvolviam. Algumas

oficinas foram realizadas mais de uma vez, durante esses anos, tendo em vista o fluxo de professores que ocorre nos municípios, em virtude das mudanças das gestões municipais.

Nas formações, mesmo nas que tinham um foco mais teórico, eram trabalhadas estratégias de dinamização de acervos. Primeiro eram realizadas experiências com os profissionais formadores, seguida da reflexão sobre a experimentação e as possibilidades de realização com os alunos, a partir de textos literários voltados para um determinado público.

Como anteriormente reportada, as formações teóricas e práticas foram trabalhadas sob diferentes temáticas, durante esse tempo de manutenção do Eixo de Literatura. Seguem os módulos das primeiras formações, cedidos pela coordenação do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, sem indicação de datas. Alguns temas foram se repetindo ao longo dos anos, diante de solicitações nos formulários de avaliação, provavelmente impulsionadas pelas mudanças de professores nos municípios, conforme foi anteriormente mencionado pela coordenadora do Eixo. Esse ciclo formativo foi realizado em 2010.

Tabela 2 – Módulos formativos

Módulo I: Sensibilização e Pedagogia da Leitura	16h
Módulo II: Dinamização do Acervo Literário	16h
Módulo III: Literatura e Contação de Histórias	16h
Módulo IV: A Literatura Infantil no desenvolvimento e no processo de aprendizagem da criança	20h
Módulo V: O Professor Leitor	16h
Módulo VI: Planejamento Pedagógico	16h
Módulo VII: Alfabetização e Letramento	16h
TOTAL CARGA HORÁRIA:	120h

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 1 - Foto de formação



Fonte: arquivo do Eixo de Literatura e formação do leitor

A foto acima foi de uma formação intitulada: “Curso Básico de Literatura Infantil”, realizada em Fortaleza para gerentes regionais das CREDEs, gerentes das secretarias municipais de educação (SMEs) e formadores do Eixo de Literatura e Formação do Leitor das CREDEs e das SMEs, totalizando 438 participantes. Como registrado anteriormente, as formações foram passando por alterações. Inicialmente ocorriam por meio de ciclos formativos anuais, com carga horária distinta, posteriormente foi ganhando outras configurações.

Tabela 3 – Módulos formativos

Módulo I: Conceituando e vivenciando o Clube de Leitura	16h
Módulo II: Construindo o Blog do Clube de Leitura	16h
Módulo III: Dinamização e acompanhamento dos clubes de leitura	32h
TOTAL CARGA HORÁRIA	64h

Fonte: Elaborada pela autora

Figura 2 - Foto de formação



Fonte: arquivo do Eixo de Literatura

Figura 3 - Foto de formação



Fonte: arquivo do Eixo de Literatura

As fotos acima, cedidas pela coordenação do Eixo de Literatura, foram tiradas durante a formação para a criação dos blogs literários, sob a coordenação do escritor e editor Kelsen Bravos e Regis Freitas, sendo o segundo responsável pela parte tecnológica da proposta. O Clube de Leitura foi implementado nos 184 municípios cearenses, em salas de aula, por escola ou outra dinâmica. Cada Secretaria de Educação orientava a organização, conforme a realidade local. Em alguns municípios existiam vários Clubes de leitura. Inclusive foi experienciado também entre profissionais, como forma de promover repertório leitor. O objetivo inicial do Eixo de Literatura era que os blogs servissem para difundir as experiências realizadas nos Clubes literários. Mas como muitas vezes o coordenador do Clube não sabia alimentar o *blog* e

demandava serviço profissional de comunicação, não foi possível implementar em todos os municípios. Entre as atividades desenvolvidas nos clubes, constavam³:

- Contação de Histórias;
- Rodas de Leitura;
- Encontros semanais, quinzenais e mensais em lugares diversos;
- Saraus;
- Oficinas;
- Teatro (dramatização do livro trabalhado);
- Ciranda de livros;
- Troca de livros;
- Troca de experiências;
- Entrevista com os autores;
- Apresentações de jograis;
- Músicas;
- Poesias;
- Socialização da história lida;
- Troca de resenhas;
- Leitura compartilhada;
- Apresentações na praça e escola;
- Apresentações de jograis;
- Confecções de livros;
- Cordel;
- Oficina de Xadrez;
- Eventos Literários;
- Reuniões com os pais;
- Projeto Pequenos escritores;
- Socialização dos livros lidos através dos seguintes projetos: bombom, tortas e sorvetes literários.

Outros projetos foram desenvolvidos, alicerçados pelas formações, como: “Baú Literário”. Consiste em, na sala de aula, colocar livros em baú ou mala antiga. Comumente, antes da leitura, o professor faz um breve trabalho de predição sobre que histórias teriam dentro do baú. Alguns docentes variam de estratégias: uns trancam o baú para ser sempre uma surpresa, outros deixam aberto para livre manipulação dos livros. Há quem conte a história do próprio baú: quando foi fabricado, para quem, sob que contexto...

A “Cesta Literária” cumpre praticamente o mesmo objetivo do baú, com livros disponíveis para as crianças, formando o “Cantinho da leitura”. Alguns professores não deixam a Cesta em lugar fixo, utilizam apenas no momento da leitura. Comumente são enfeitadas e chamativas.

³ Essa lista de atividades foi retirada do portfólio das formações, cedido pela coordenação do Eixo de Literatura.

Outro projeto: “Tapete Literário”. Há variação na utilização. Alguns são confeccionados tematizando a história. À medida que a narrativa vai sendo expressa de forma oral (lida ou contada), o professor (ou auxiliar) vai movimentando as personagens no tapete. Essa estratégia exige um planejamento prévio, com produção de material. Na forma mais simples, o professor dispõe o tapete na hora da leitura, convida as crianças para sentar-se nele para a viagem, como uma metáfora do tapete voador de Aladim.

O “Piquenique Literário” é um projeto onde se experimenta a literatura em outros espaços: pátio da escola, praças, embaixo de árvores na zona rural... Cada criança leva um pequeno lanche, anteriormente combinado com os pais, e o professor leva comida e livros. Estende um lençol, plástico encerado ou outro tecido e, enquanto as crianças comem, escutam histórias. Há situações em que se combina de o lanche da escola ser servido neste espaço.

O projeto “Barraca Literária” funciona quase sempre em eventos. Com tenda de plástico ou outros materiais monta-se a barraca, com enfeites e muitos livros, dispostos em varais, em caixas ou estantes. O responsável pela dinamização desse acervo comumente coloca um avental, tanto para diferenciar-se dos demais como para dar a ideia de servir. Esse profissional distribui livros para as crianças maiores e se dispõe a ler para as pequenas.

“Aniversário Literário” é um projeto onde o professor organiza os aniversários das crianças com temas de histórias, considerando a preferência leitora das crianças. Tudo na “festa” realizada em sala de aula precisa fazer referência à história escolhida.

No projeto “Boneca Leitora” o mediador de leitura, que pode ser a professora ou um auxiliar de apoio pedagógico se veste de boneca e vai ler ou contar história para as crianças. Geralmente ocorre com mais de uma turma juntas, em espaço mais amplo, como o pátio da escola, em dia agendado.

O projeto “Mala Viajante” é recorrentemente desenvolvido nos municípios. Nas formações que acompanhei como formadora ou como consultora, havia muitos relatos. Tive um projeto escrito (o qual consta nos anexos desta pesquisa) desenvolvido em Jaguaribe no ano de 2011, a nível municipal, o qual teve como objetivo geral “Promover o gosto pela leitura, a formação de leitores e o fortalecimento de vínculos familiares, a partir da leitura de livros literários em família.” No tópico “Justificativa” é afirmado que a iniciativa partiu de uma experiência exitosa compartilhada, como segue: “Dessa forma, vamos desenvolver esse projeto a partir da experiência exitosa da Escola E.M.E.F. José Marques, em Cachoeira dos Marques, na cidade do Cedro.” Conforme a metodologia, a mala é confeccionada no âmbito de sala de aula, o professor faz uma seleção de livros para colocar dentro, juntamente com um caderno de anotações, papel ofício e lápis colorido. Diariamente é feito o sorteio da criança que irá levar a

Mala para a sua casa, onde os pais ou outro familiar fará a leitura do livro daquele dia para a criança. Após isso, o adulto fará anotação no caderno sobre como foi a experiência e a criança irá fazer um desenho do que mais lhe chamou a atenção na história. No dia seguinte, na roda de leitura, a criança apresenta a sua produção, justificando-a e narra como foi a experiência: quem leu, onde, quando, como é a história...

Outras experiências com o texto literário, como “Dinâmicas Interpessoais” “Carro Literário” foram relatadas nos momentos formativos ou informadas nos relatórios e outros instrumentais de acompanhamento. Acredita-se que o compartilhamento de experiências que deram certo encorajam outros a fazerem.

Como declarado anteriormente, reitera-se que, além dos encontros para formação teórica, também eram oferecidas formações mais práticas, através de oficinas, como uma maneira de fomentar a utilização dos livros e contribuir com o trabalho dos professores em sala de aula, eles que nas avaliações pediam sugestões de práticas. Nos materiais fornecidos pelo Eixo não há registro de datas desse ciclo formativo.

Tabela 4 – Módulos formativos

Oficina I: Contação de História	4h
Oficina II: Trabalhando com os Diversos Gêneros Textuais	4h
Oficina III: Musicalizando a Coleção PAIC, PROSA e POESIA	4h
Oficina IV: A Construção das Imagens na Literatura Infantil	4h
Oficina V: Interpretando os Contos de Fadas	4h
Oficina VI: A Dinamização no uso da Coleção PAIC, PROSA e POESIA	4h
TOTAL CARGA HORÁRIA	24h

Fonte: Elaborada pela autora

Muitas temáticas foram desenvolvidas nas formações no decorrer do tempo de atuação do Eixo de Literatura, outras foram sendo retomadas. “A importância da literatura na constituição dos sujeitos” foi título de uma formação, essa é uma discussão recorrente, pela importância que representa. Nesse mesmo caminho, seguem-se outros títulos de temáticas formativas: “Para quê literatura?”. Foi também discutido “A literatura como direito”.

Para ressaltar o aspecto lúdico dos livros das Coleções, foi ministrada a oficina “Musicalidade da palavra – sonorizando histórias”, onde os mediadores de leitura iam selecionar textos para explorar ritmo, rimas, cadência e outros elementos sonoros.

Tendo em conta a necessidade constante de exortar os professores a não utilizarem a literatura como pretexto para o ensino da língua, foi retomada a discussão da relação entre

“Literatura e Alfabetização”, a primeira como recompensa para a aquisição da segunda. Outro debate assíduo nas formações é: “O professor como mediador de leituras literárias”, que dialoga com “O texto literário em sala de aula” e com “Os desafios de formar leitores”. Foram discussões permeadas por relatos da práxis.

Mesmo cientes de que a literatura não pode ser “encaixotada”, mas pensando em possíveis adequações temáticas, foram trabalhados nas formações os “Estágios psicológicos do leitor”, tendo por base os estudos de Nelly Novaes Coelho (2000), fazendo análise dos próprios livros da Coleção PAIC Prosa e Poesia. Nas reuniões formativas, estavam também em pauta: “Estratégias de leitura”, tendo o professor como “leitor exemplo”.

Com o objetivo de discutir a presença da literatura nos documentos curriculares nacionais, foi analisado “A literatura na Base Nacional Comum Curricular”, investigando em que contextos ela aparecia e sob quais propostas metodológicas, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. No material disponibilizado pela Coordenação do Eixo, não há data, mas entende-se que foi após o ano de 2018, atentando que a BNCC foi homologada em dezembro de 2017.

“A poesia para crianças” também foi temática motivadora para formações. É comum a preferência dos professores pelo trabalho com a prosa em sala de aula. Diante dessa observação, o Eixo de Literatura sentiu necessidade de promover argumentações para impulsionar o trabalho com o gênero poema, que tem muito a contribuir com a formação dos estudantes. Sobre a contribuição do texto literário no enfoque cognitivo, o professor e poeta Leite Júnior citou as potencialidades do gênero poema: “A apreciação de um poema, por exemplo, considerando-se a riqueza de recursos da linguagem, no plano de expressão, e a sensibilidade de representação dos sentimentos humanos, no plano de conteúdo, constitui uma oportunidade de construção cognitiva e afetiva para os educandos.” (LEITE JÚNIOR, 2019, p. 76). Discutir nas formações as possibilidades formativas, desse gênero, certamente viabilizou novas prospecções no âmbito do trabalho pedagógico.

Mas a “Sequência básica de letramento literário” e o “Círculo de cultura aplicado à literatura” propostos como metodologias de trabalho com o livro literário, tiveram destaques nas formações. Tanto que serão retomados especificamente no decorrer deste trabalho de pesquisa, pela importância que tiveram enquanto metodologias utilizadas pelos professores, na formação de leitores em sala de aula.

A coordenadora do Eixo de literatura e Formação do Leitor ressaltou que nas formações sempre houve preocupações em desenvolver o gosto pela leitura dos próprios formadores. Desse modo, eram também trabalhadas a autoformação, com leitura compartilhada

de textos para adultos, bem como a partilha de experiências leitoras. Essas trocas favorecem que os próprios professores se sintam motivados a ler e ir compondo um repertório próprio. “Para mim foi muito produtivo, pois a partir desse eixo facilitou mais o prazer pela leitura.” (Informação verbal – P7).

O já mencionado escritor e professor universitário Stélio Torquato, autor da Coleção PAIC Prosa e Poesia, entende que o Eixo poderia ampliar a sua atuação levando os escritores da referida coleção para diálogo com as crianças:

Creio que o programa, no entanto, poderia ser ainda mais produtivo se, para além da aquisição de acervo junto a autores radicados no Ceará, viabilizasse uma maior interação entre os autores e as escolas, financiando a visita desses escritores às instituições cobertas pelo programa para conversarem com os alunos. Minha experiência como cordelista, por estar sempre em visita às escolas, tem demonstrado o quanto esse contato é encantador para as crianças, que se mostram muito interessadas em saber detalhes sobre as obras que adoraram ler. (Informação verbal – Stélio Torquato).

Compreendo que se essa ação sugerida fosse implementada, fortaleceria inclusive o desejo das crianças pela escrita criativa. A relação do autor com os leitores sempre pareceu ser muito distante. Levar escritores de livros que as crianças leram para uma conversa com elas seria muito interessante para a formação de leitores como um todo. Poderia ser realizado previamente em sala de aula um roteiro de entrevista, em que as crianças colocassem toda a curiosidade e elas mesmas fizessem as perguntas, sem preocupação em seguir o roteiro. Este seria apenas um guia, para registrar o que se deseja.

Nos anos de 2020 e 2021, em virtude da pandemia do COVID 19 e do isolamento social, a formatação das formações sofreu alteração, se adequando ao ensino remoto. E, para que a literatura chegasse à casa dos alunos, visto que estavam impossibilitados de frequentar os “cantinhos de leituras” da sala de aula ou bibliotecas públicas, foram disponibilizados alguns livros da Coleção PAIC Prosa e Poesia no formato PDF⁴ e *podcast* com a leitura das histórias. Foram também gravados vídeo-poemas e contação de histórias.

As formações passaram a ter a duração de trinta minutos, tendo em vista que o tempo

⁴ O PDF (Portable Document Format) é um formato de arquivo desenvolvido pela Adobe Systems para representar documentos de maneira independente do aplicativo, hardware, e sistema operacional usados para criá-los. Um arquivo PDF pode descrever documentos que contenham texto, gráficos e imagens num formato independente de dispositivo e resolução.” (https://www.trt4.jus.br/portais/media/111485/vantagem_pdf.pdf).

foi dividido entre os outros Eixos envolvendo outras áreas do conhecimento. E por serem realizadas de forma virtual, o tempo foi reduzido e as oficinas foram inviabilizadas. As discussões nas formações do Eixo de Literatura nos tempos de pandemia continuaram trazendo discussões teóricas, bem como discutindo formas de se trabalhar a literatura com as crianças e adolescentes de forma virtual:

Gostaria de relatar nossa experiência durante o isolamento social. Nos encontros formativos on-line, foi dado ao Eixo 30min para desenvolver a formação durante os encontros de Alfabetização e de Língua Portuguesa. Tivemos nesse momento, para minha grande emoção, o registro da satisfação das(os) professoras(es) formadoras(es) nos chats, com pedidos de maior tempo para a Literatura e depoimentos de como a leitura literária havia sido importante para os momentos de incertezas e dúvidas causadas pelos momentos críticos da Pandemia da Covid-19. (Informação verbal – Fabiana Skeff).

As atividades continuaram sendo propostas, adaptadas para serem realizadas de forma remota. Além dos PDFs da Coleção PAIC Prosa e Poesia, também foram utilizados textos literários de domínio público, nos Círculos de Cultura virtuais. E os seminários temáticos também continuaram ocorrendo virtualmente.

No início do ano de 2022, o Eixo de Literatura sofreu alterações na carga horária e na formatação. No primeiro semestre já foram realizados ciclos formativos possibilitando um maior tempo para a literatura. Na avaliação da Coordenadora do Eixo, aos poucos a literatura tem sido vista como essencial no processo formativo do ser humano:

Neste ano de 2022, conseguimos ter nossa própria formação, com um formador regional determinado para as formações do Eixo e 16 horas de formações bimestrais. Os registros de satisfação permanecem e hoje posso afirmar o quanto por meio dos depoimentos, essas e esses profissionais sentem a literatura como construtora essencial do ser e o quanto ela é necessária como instrumento libertador para o filho(a) do trabalhador(a). (Informação verbal – Fabiana Skeff).

Mesmo que as formações sejam o norte do Eixo, tendo ocorrido de forma contínua, sofrendo alterações apenas na estrutura organizacional e carga horária, outras ações vão sendo historicamente implementadas, algumas de forma descontinuada. A questão econômica também demanda decisões, uma vez que as ações precisam de aporte financeiro para acontecer.

Mas, como apresentado anteriormente, cada gestão concebe os Eixos de forma diferente e vai imprimindo novas ações e excluindo outras. E, diante dos recursos, estabelece o que considera prioridade. Para Machado, essas concepções demandam contextos históricos e culturais, pois temos uma:

[...] noção muito arraigada de que arte não tem muito a ver com a realidade imediata do povo e de que a linguagem simbólica deve ser evitada. [...] Dessa forma, o caminho acaba sendo o de negar às camadas populares o acesso a algumas das mais importantes

conquistas da humanidade: as formas de experiência estética e enriquecimento mental, espiritual e emocional que a intensa vivência da beleza artística é capaz de proporcionar. (MACHADO, 2017, p. 21).

É necessário arregimentar recursos financeiros, forjar currículos que atentem para a presença da literatura nas salas de aula, fomentar formações continuadas e considerar a participação dos professores nas mudanças a serem propostas. As avaliações realizadas ao final de cada ciclo formativo dão indicativos do desejo dos professores, de suas necessidades, como por exemplo, as solicitações para o incremento da extensão do tempo de literatura, tanto nas formações como na rotina pedagógica. Sobre o papel nuclear do professor nessa modalidade de processo, Zilberman já reiterava em década bem anterior à atual:

Supor que se pode investir no professor como fator de mudança, não significa desprezar os outros ângulos da questão, acreditando ingenuamente que as estruturas educacionais vigentes não devam sofrer ajustes ou que os recursos alocados bastem. [...] Por outro lado, o professor tem sido o elo ignorado nas sucessivas reformas, cabendo-lhe invariavelmente adaptar-se à nova situação. Entretanto, uma decisão que dependa do trabalho do professor em sala de aula não deveria, em princípio, prescindir da participação dele. (ZILBERMAN, 1991, p. 65).

Os professores reconhecem a importância da literatura em sala de aula, o que talvez seja resultado desses quinze anos de constantes formações, com discussões teóricas e vivências, muitas delas partilhadas e refletidas. É possível perceber esse reconhecimento a partir das avaliações que são realizadas. Em entrevista, contrariamente ao pensamento de que a literatura é perda de tempo, a oitava participante falou: “Considero a Literatura uma grande aliada no processo de oralidade, leitura e escrita. Reservar um momento literário diariamente na sala de aula, não é perdido, as crianças só têm a ganhar.” (Informação verbal – P8).

A consciência coletiva por parte dos professores quanto à importância de se trabalhar com a formação de leitores literários na sala de aula pode ser o maior ganho de todos esses anos de existência do Eixo de Literatura. Isso porque esses principais sujeitos do processo que são os professores podem requerer e mesmo exigir a continuidade das formações. E, principalmente, independente das gestões e das exigências, ele mesmo reservar o tempo que considerar necessário para o momento de literatura com as crianças. No entanto, é preciso atentar para a rotatividade desses profissionais no âmbito dos municípios, além dos que se aposentam e dos que são contratados pelas gestões municipais. Então é necessário garantir como política pública as formações docentes de forma continuada, além da necessidade de rever os currículos das escolas da educação básica e dos cursos de Pedagogia e Letras.

Questionada sobre os desafios enfrentados pelo Eixo de Literatura, a Coordenadora Fabiana Skeff ressaltou:

A maior dificuldade é compartilhar concretamente a compreensão acerca do papel da formação de leitores na vida dos estudantes e dos professores da escola pública, com alguns gestores que têm o poder de decisão, pois há contradição entre o discurso e a ação. Como consequência há a dificuldade em garantir recursos para a realização das ações de formação, implantação de acervos, realização de pesquisas, contratação de bolsistas para execução de algumas atividades específicas como consultores, formadores, editores, artistas etc. Ou seja, as ações do Eixo ficam comprometidas e reduzidas. (Informação verbal – Fabiana Skeff).

Diante do posicionamento acima, mais uma vez se ressalta a importância de se definir uma política de formação de leitores mais consistente, onde as ações consideradas essenciais sejam definidas nos documentos curriculares que estruturam o Programa Aprendizagem na Idade Certa. Muitas questões se relacionam e se imbricam, quando se pensa em formação de leitores literários nas escolas.

Sammy Araújo, também integrante do Eixo de Literatura, afirmou que na sua visão os principais desafios são de duas ordens, recursos e acompanhamento:

Sobre recurso, quero falar do financeiro, pois não é possível trabalhar com formação de leitores sem acervo de livros. Logo, é essencial que no planejamento orçamentário seja sempre contemplado recurso para a compra e produção de livros e para a contratação de formadores que tenham o perfil para trabalhar com ações voltadas para o ensino da leitura literária. Quando uso o advérbio “sempre”, falo da necessidade de colocar as ações de formação de leitores como contínuas. Sobre o acompanhamento, acredito que ainda precisamos dar um maior foco neste para ver os reflexos das ações do Eixo de forma mais pormenorizadas nas escolas. Sabemos que há projetos incríveis de literatura em todos os 184 municípios, mas precisamos mapeá-los através de pesquisas e de um sistema institucional. (Informação verbal - Sammy Araújo).

Sabemos que para manter as atividades do Eixo exige-se investimento financeiro, tanto para custear as formações, através de pagamento de consultorias, formadores bolsistas e infraestrutura para recepção dos formadores na capital. Há também outras ações, como a agenda literária e principalmente os livros que são enviados para as escolas cearenses. Há uma rede inteira para a elaboração dos livros, desde o pagamento dos direitos autorais, desde o processo de seleção que requer pareceristas, passando pelo trabalho de tratamento da obra e o trabalho de ilustração até chegar à reprodução dos livros em larga escala.

5.3.2 Agenda Literária

Conforme o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, a entrega de agendas com teor literário tinha como objetivo oferecer material de leitura para os professores e favorecer a sua própria formação leitora. As agendas literárias eram produzidas anualmente, com distribuição para todos os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino

Fundamental da rede pública do Ceará.

As Agendas literárias tinham como estrutura uma capa dura, espiralada, com a foto do escritor ou escritora homenageada e um título, a exceção foram as edições de 2012 e 2014. Diferentes profissionais participaram da construção desse produto, ao longo do tempo, com uma longa pausa e um recomeço no ano de 2022.

Nos anos de 2009 e 2010 não houve autores homenageados, foram organizadas citações de escritores diversos, em cada página. Os textos de abertura de cada mês na de 2009 foram escritos pelo escritor Fabiano dos Santos e no ano seguinte pela escritora Socorro Acioli. Cada Agenda iniciava-se com uma Carta ao professor, onde era feita a apresentação.

Figura 4 - Página da agenda



Fonte: acervo do Eixo de Literatura

Figura 5 - Página da agenda



Fonte: acervo do Eixo de Literatura

As imagens acima referem-se às páginas de abertura dos meses de janeiro e dezembro da agenda literária de 2009. Nas páginas de fechamento, havia os contatos da SEDUC e mapas com a situação de alfabetização no Estado. Algumas delas continham sugestões de atividades literárias, como Roda de Leitura, Café Literário, Ciranda de livros. Em outras vinham resenhas de obras dos autores homenageados, bem como espaços e vivências de leitura.

As distribuições se iniciaram em 2009, com a coordenação editorial de Fabiano dos Santos e projeto gráfico de Sérgio Melo, numa tiragem de vinte mil exemplares. Na capa da primeira Agenda literária há um globo, composto de palavras e duas crianças sentadas sobre ele, com um livro nas pernas, ilustração criada pelo artista Rafael Limaverde. Essa agenda tem como título: “Toda criança tem direito de aprender a ler”. Na abertura de cada mês um texto poético do escritor Fabiano dos Santos, ilustrado pelo artista Daniel Dias.

A Agenda literária de 2010 teve também tiragem de vinte mil exemplares, sob o

título: “Abra os olhos para ler e o coração para sonhar”, sob coordenação editorial da própria Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) e o projeto gráfico ficou igualmente sob a responsabilidade do ilustrador Daniel Dias, que também ilustrou os textos de abertura de cada mês. Esta também foi composta de trechos de livros, estampados em cada página, tendo a escritora Socorro Acioli como responsável pela seleção das citações e pela escrita de pequenos contos na abertura de cada mês.

Em 2011 a agenda literária foi uma homenagem à escritora cearense Rachel de Queiroz, intitulada: “Letras de luz” e a tiragem foi de trinta e cinco mil exemplares. Em cada página havia citações literárias da autora e, a cada abertura de mês, trechos sobre a sua história de vida e contextos de produção. A seleção das citações e da biografia foi realizada pela escritora Socorro Acioli, sendo o projeto gráfico e as ilustrações de Daniel Dias. A SEDUC fez a coordenação editorial desta e das demais.

Machado de Assis foi o autor homenageado da Agenda literária de 2012, que teve os textos de abertura de cada mês, sobre a sua biografia do escritor, elaborados pela escritora Socorro Acioli e o projeto gráfico e ilustrações realizadas pelo ilustrador Sérgio Melo. Esta Agenda segue o mesmo padrão das anteriores, com citações do autor homenageado em cada página. Estas foram selecionadas por Socorro Acioli, Leniza Quinderé, Fabiana Skeff, Isabel Sofia, Marta Braide, Sammya Araújo, Elder Sales e Vânia Chaves.

Em 2013 a autora que estampou a capa da Agenda literária foi Clarice Lispector, com citações de suas obras em cada página e a biografia espalhada na abertura de cada mês, tudo organizado e produzido pela professora da Universidade Federal do Ceará (UFC) Fernanda Coutinho. Na capa, além da foto da autora homenageada, o trecho: “Decifra-me, mas não me conclua, eu posso te surpreender”. O projeto gráfico e ilustrações foram de responsabilidade do ilustrador Sérgio Melo.

Fernanda Coutinho foi também responsável pelos textos de abertura dos meses e a seleção das citações do escritor homenageado da Agenda literária de 2014: Graciliano Ramos. O projeto gráfico e ilustrações foram também do ilustrador Sérgio Melo. Foi também de Fernanda Coutinho a organização da Agenda de 2015, que teve o escritor Moreira Campos como homenageado. Todavia o número de exemplares foi pequeno, de modo que não foi amplamente distribuída, como as agendas anteriores.

Com intervalo de um ano, a agenda seguinte trouxe o escritor cearense José de Alencar, como homenageado. Os textos sobre a biografia do referido escritor e a seleção de citações para cada página ficaram sob a responsabilidade da professora e pesquisadora Fernanda

Coutinho, com projeto editorial de Sérgio Melo. Essa Agenda foi distribuída também para professores do ensino Médio.

A proposta da agenda foi retomada em 2022, com uma homenagem a Paulo Freire, pelos cem anos. Dessa vez a escolha de textos foi feita pela narradora oral Tâmara Bezerra e o projeto gráfico pelo ilustrador Rafael Limaverde. A diagramação ficou sob a responsabilidade de Marisa Marques de Melo e a organização dos textos foi realizada também por Tâmara Bezerra. Diferente das outras, nesta edição a agenda não apresenta os meses do ano, seguiu o padrão de agenda permanente, com um número de páginas inferior às demais.

Além do valor prático de uma agenda, com função de promoção organizacional, essas Agendas, por serem produzidas com fins literários, supõem-se que também servem como instrumento de formação do gosto pela leitura. Muitas vezes a leitura de um trecho de uma obra nos conduz ao livro. E elas estavam no dia a dia do professor, instigando a leitura.

5.3.3 Revista *Pense!* - Um instrumento formativo e de difusão de saberes

A Revista *Pense!* foi uma produção do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), mas que, em sua estrutura, contemplava também o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, ao abrir espaço para textos literários. Era composta por diferentes gêneros, como artigos, partilha de experiências, curiosidades, notícias, contos, crônicas, histórias em quadrinhos e outros.

O periódico era dividido nas seguintes seções: Matéria principal (capa), Pedagogia, Ciência, Cultura, Diversos e Entretenimento. A matéria da capa apresentava-se em formato de entrevista, voltada para a formação de leitores ou para a alfabetização e letramento. A cada número, uma pessoa diferente era entrevistada.

A seção “Pedagogia” trazia o registro de trabalhos desenvolvidos por professores da rede pública, voltados para as práticas pedagógicas bem-sucedidas. No tópico “Ciência”, havia artigos sobre o meio ambiente, ecologia, física, química, biologia e outros saberes relacionados. A seção “Cultura” transitava entre temas voltados para aspectos culturais cearenses, contribuindo assim para a difusão das diferentes manifestações culturais.

No segmento “Diversos” eram veiculados muitos gêneros, sob diferentes títulos, como “Você Sabia” e “Curiosidades”, onde se encontravam diferentes assuntos interessantes; em “Bonito de se ver”, eram apresentadas experiências exitosas; “Plano de aula” trazia planejamentos de temáticas específicas, as quais variavam em cada edição; “Sala dos Professores”, conteúdo voltado para a docência; “Papo saúde” trazia dicas de nutrição;

Assuntos adicionais circulavam em “Mundo virtual”, “Turismo”, “Diversão” e muitos outros.

Mas na Seção “Diversos” destacam-se preferencialmente os conteúdos voltados para a literatura e formação de leitores. Nesse sentido, constam: “Essas mulheres”, que trazia destaques de mulheres na literatura, na arte e na cultura; “Cadeiras na calçada”, com contos pitorescos; “Asas da palavra” com contos infantis; “Viver para contar”, com personalidades do folclore cearense e “*Pense!* indica”, onde vinham indicações de filmes, livros, revistas e sites. Seguem abaixo capas da primeira e quinta edição, respectivamente.

Figura 6 – Capa da Revista *Pense*



Fonte: acervo do Eixo de Literatura

Figura 7 – Capa da Revista *Pense*



Fonte: acervo do Eixo de Literatura

Publicada desde 2009, a Revista *Pense!* teve sua última edição em 2017. Além da versão impressa, o periódico também tinha a sua versão digital, as quais constam no site do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). Outros veículos digitais republicavam o periódico, como forma de divulgação das matérias.

Com a possibilidade de as mídias digitais difundir matérias em larga escala, tem crescido o número de usuários pessoais e institucionais que veiculam conteúdos literários em plataformas, sob diferentes gêneros e tipologias. Muitas editoras têm ampliado a sua atuação, através de sites, blogs e redes sociais:

O mundo editorial brasileiro do século XXI, expresso inicialmente pelos dados numéricos até agora apresentados, é moderno e globalizado. Sua modernidade supõe distintas instâncias: editoras, distribuidoras, livrarias convencionais e on-line onde atuam e interagem profissionais com funções diferenciadas, entre os quais se contam escritores, capistas, ilustradores, editores de texto, revisores etc. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 62).

Ações como divulgação de livros através de resenhas escritas e vídeo-resenhas, vendas de livros, interação entre leitores em torno de uma obra, troca de livros, publicações virtuais e até plataformas de escrita têm levado a uma nova compreensão de formação de

leitores. A curadoria “A Taba”, composta por diferentes profissionais ligados ao livro e à leitura, oferece livros em planos individuais e coletivos, com outros materiais como mapas, guias de leitura, além de rodas de leitura on-line. Outro exemplo é o blog “Estante de Letrinhas: literatura infantil e outras histórias”, que indica livros, divulga eventos, promove manifestos em prol do livro e da leitura. A Editora Aletria é outro exemplo, com site, lojas virtuais, guias de leituras e blogs, com listas de dicas, bate-papos, resenhas e lançamentos. É espaço para a informação e formação de profissionais mediadores de leitura.

5.3.4 Criação e distribuição de acervos literários – potencializando escritores e ilustradores cearenses

O Eixo de Literatura e Formação do Leitor, no âmbito das ações de incentivo à leitura, vem lançando editais para a criação de acervos literários do próprio estado, intitulado “Coleção PAIC Prosa e Poesia”, os quais são produzidos e distribuídos para todas as escolas da educação infantil e ensino fundamental. Para a professora Franciélia Saraiva, que teve um texto literário aprovado em uma dessas seleções:

A Coleção PAIC Prosa e Poesia constitui um rico acervo literário, de suma importância para a formação leitora das nossas crianças em fase de alfabetização. Sabemos que a leitura além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem e a ampliação do letramento, aponta caminhos para descobertas de si e do mundo, mediada pelo prazer, encanto e pelo desejo de transportar-se a lugares desconhecidos. (Informação verbal: Franciélia Saraiva).

Os textos que compõem a referida Coleção são produzidos por autores cearenses, seja em prosa ou em verso, de temas livres, mas que tenham valor estético, priorizando a relação de pertencimento com a cultura local, segundo critérios do edital. Dessa forma, muitos produtores de textos, que não tinham condições de publicar, tiveram oportunidade através desses editais. A fala de Franciélia Saraiva ilustra isso:

Sinto-me privilegiada pela oportunidade de poder contribuir, como autora, da Coleção PAIC Prosa e Poesia. Foi um momento ímpar de realização pessoal e reconhecimento profissional. E graças a esse projeto, pude participar da seleção, divulgar e publicar meu trabalho. Fico feliz e ao mesmo tempo grata pela viabilização de políticas de fomento à valorização da cultura da nossa região, bem como ao reconhecimento aos nossos escritores cearenses e principalmente pelo compromisso com a formação e desenvolvimento das nossas crianças. (Informação verbal - Franciélia Saraiva).

Após a seleção dos textos, feitas por especialistas na área da literatura, a Secretaria da Educação do Estado contrata profissionais para o trabalho com os originais, como, por exemplo, revisor, diagramador e ilustradores. Até que chegue às escolas, essa produção envolve diferentes profissionais da cadeia do livro. Daniel Dias, designer e ilustrador, com formação acadêmica de Tecnólogo em Artes Plásticas (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE) e Pós-graduando em Produção Editorial pela LABPUB, participa das produções das Coleções PAIC Prosa e Poesia desde a sua primeira edição. Ele afirma: “Eu sou grato em poder contribuir com essa movimentação. Saber que a nossa literatura, materializada em livros ilustrados e com um design refinado, chega às mãos das crianças para favorecer suas formações como cidadãos bem instruídos e alfabetizados.” (Informação verbal – Daniel Dias).

Essa ação tem movimentado os artistas cearenses e revelado talentos, tanto na produção de textos quanto na área da ilustração. A partir do trabalho realizado na Coleção, alguns profissionais têm sido valorizados e convidados para diferentes trabalhos, como é o caso do ilustrador Eduardo Azevedo.

O Programa do PAIC na minha vida foi um divisor de águas, porque foi a partir de um convite que recebi de um amigo chamado Daniel Dias que estava na coordenação dos ilustradores. Antes eu já havia feito quatro livros pela editora Imeph, livros de literatura infantil. Mas foi a Coleção que me deu uma projeção maior, porque os nossos livros foram distribuídos para todos os 184 municípios do Ceará, para todas as escolas públicas. [...]. Isso alavancou a minha carreira. Além da satisfação pessoal, me dá muito prazer ver as crianças gostando do livro, repetindo a ilustração, isso não tem preço. E a Coleção do PAIC me trouxe outros trabalhos. (Informação verbal – Eduardo Azevedo).

A professora Liduína Vidal também encontrou na Coleção PAIC Prosa e Poesia uma porta de difusão editorial. Embora já escrevesse, nunca havia publicado. “Foi através de um dos eixos do Programa de Alfabetização na Idade Certa que em 2017, no edital do Paic Prosa e Poesia, que um texto meu foi aprovado e nasceu o livro *O Muro e o jardim*. Ele pariu a escritora que vivia em mim e que timidamente cresce por entre caminhos literários.” (Informação verbal – Liduína Vidal).

Essa ação tem contribuído para que cada escola tenha o seu acervo e este chegue às mãos das crianças. Para isso, foram entregues suportes para serem afixados nas paredes da sala de aula, ao alcance das crianças.

Com sete editais publicados, o acervo conta com 222 títulos, conforme descrição no quadro abaixo:

Tabela 5 – Títulos publicados da Coleção PAIC Prosa e Poesia

ORDEM	ANO	QUANTIDADE DE TÍTULOS ⁵	PÚBLICO ATENDIDO	QUANT. TIRAGENS EXEMPLARES
1º	2010	24 títulos	12 para Ed. Infantil 12 para 1º e 2º ano	13.000 coleções 156 mil exemplares
2º	2011	24 títulos	12 para Ed. Infantil 12 para 1º e 2º ano	15.000 coleções 180 mil exemplares
3º	2012	36 títulos	12 para Ed. Infantil 12 para 1º, 2º e 3º ano 12 para 4º e 5º ano	28.000 coleções 336 mil e exemplares
4º	2013	36 títulos	12 para Ed. Infantil 12 para 1º, 2º e 3º ano 12 para 4º e 5º ano	28.000 coleções 336 mil e exemplares
5º	2014	36 títulos	12 para Ed. Infantil 12 para 1º, 2º e 3º ano 12 para 4º e 5º ano	32.000 coleções 384 mil exemplares
6º	2017	36 títulos	12 para Ed. Infantil 12 para 1º, 2º e 3º ano 12 para 4º e 5º ano	44.680 coleções 536 mil exemplares
7º	2018	30 títulos	15 para 6º e 7º ano 15 para 8º e 9º ano	10.061 coleções 150.915 exemplares

Fonte: Eixo de Literatura e formação do leitor

Como percebemos, o primeiro edital foi lançado em 2010. Inicialmente os títulos beneficiavam a educação infantil e de 1º a 3º ano do ensino fundamental, cada um com 24 livros, sendo 12 para cada nível. Em 2012 foram ampliados para 36 livros, contemplando também as crianças do 4º e 5º ano, mantendo o quantitativo de 12 títulos por cada categoria. Por questões financeiras, não foram lançados editais nos anos de 2015 e 2016, retornando em 2017 com os mesmos quantitativos e o mesmo público beneficiado. Em 2018 o edital lançado não contemplou a educação infantil, nem as séries iniciais do ensino fundamental, mas destinou-se às séries finais do ensino fundamental, tendo em vista que até então as escolas só utilizavam os acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) do Ministério da Educação (MEC). E, em 2022, o edital foi lançado, com doze ganhadores em três categorias, totalizando 36 livros, para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

É também possível perceber que os quantitativos de reprodução das obras foram aumentando, mesmo nos anos em que o público atendido permanecia nas mesmas séries, as quais eram divididas em categorias: I – educação infantil; II – Ciclo básico de alfabetização; III – quarto e quinto ano do ensino fundamental. O exemplo é que em 2012 foram 28.000 coleções

⁵ Os títulos dos livros publicados pela Coleção PAIC Prosa e Poesia estão nos anexos.

e 336 mil exemplares para alunos da educação infantil ao 5º ano. E, em 2017, para as mesmas categorias de alunos, foram 44.680 coleções e 536 mil exemplares.

Além de gerar um considerável acervo nas escolas, os editais de literatura valorizam e incentivam os autores cearenses, pois só pode participar quem é do Estado ou que resida há mais de dois anos, o que potencializa a produção literária local. Após receberem os textos anonimamente, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor cria uma banca avaliadora, onde os pareceristas escolhem os livros que serão editados. Após a divulgação dos resultados, é criada uma equipe responsável por todo o trabalho gráfico e de edição, para só depois ser enviado à gráfica, através de processos de licitação.

Ao chegar à Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), os títulos impressos são enviados às escolas para que os alunos tenham o direito de utilizar os livros, deixando suas impressões digitais, para voar com as asas da imaginação, como afirmou Fabiano dos Santos, escritor e precursor do Eixo de Literatura e Formação do Leitor. (CEARÁ, 2012).

Sabendo que a literatura “não perdeu o seu poder libertador” e “nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2009, p.91), podendo ser vista como instrumento de resistência, faz-se necessária sua presença nas séries iniciais da vida escolar do sujeito, tendo como verdade que muitas vezes a escola ainda é o único *locus* para a formação estética de muitas crianças e adolescentes. Para Lins: “muitos alunos têm nos livros escolares sua única razão para a literatura, e o único meio de chegar a conclusões sobre o que são as letras e os escritores”. (LINS, 1977, p.35).

5.3.5 Dinamização de acervos

Como mencionado anteriormente, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor atua em muitas e diferentes perspectivas. Além da formação continuada dos professores e produção e entrega de acervos, o Eixo também tem produzido material com propostas de atividades, a partir das obras distribuídas. Com essas ações, o Eixo visa ampliar a política de formação de leitores (alunos e professores) e democratizar o acesso ao livro e à leitura por meio da aquisição, distribuição e dinamização de acervos literários, contribuindo assim para o desenvolvimento humano da criança e sua formação afetiva, intelectual e cultural:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura

confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2017, p. 177).

Ainda dentro do referido Eixo, são produzidos materiais com propostas de dinamização de acervos infantis, utilizando os livros das coleções, onde os professores encontram sugestões de atividades, tendo o texto literário como elemento norteador e mobilizador. Fui uma das produtoras desses materiais, os quais eram ilustrados, impressos e enviados para contribuir com o trabalho dos professores. As referidas atividades primam pelo lúdico, propondo um diálogo com a cultura, com outras artes, com as experiências prévias dos alunos e com outros livros.

Figura 8- Capa de um dos livros sobre dinamização de acervos



Fonte: acervo pessoal

Para estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, as ações propostas buscam integrar outras linguagens ao texto literário, além de promover relações dialógicas em torno deste, considerando também as experiências e percepções dos alunos sobre as camadas da obra e sua visão de mundo. Abordam-se também aspectos lúdicos, envolvendo elementos da oralidade que permeiam o universo infantil, como parlendas, ditados, cantigas e brincadeiras populares, sem abrir mão das rodas de conversas sobre a narrativa, lida ou contada. Essas práticas contribuem para a formação dos alunos sob vários aspectos, pois:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998, p. 26).

As propostas de dinamização de acervos vinham sob um título, com carta dirigida aos professores. Para cada livro, correspondiam proposições de atividades, através de seções, com títulos que variavam em cada material, como “Por dentro do texto”, “Texto e intertexto”, “Além do texto”, “Vamos brincar”, “Campos de experiência” e outros. Mas era comum a todos uma apresentação breve do livro, a relação temática do livro com outros da Coleção PAIC Prosa e Poesia ou acervos do PNBE. A seção de maior extensão, que estava em todos os materiais produzidos eram as propostas de atividades, que envolviam rodas de conversas sobre a história, músicas, entrevistas, passeios, produções artísticas e brincadeiras orais e físicas. Sobre essas propostas de dinamização de acervo, a formadora municipal Ana Cláudia afirmou: “O material de dinamização com proposta de atividades era um material excelente de apoio ao professor, porque as sugestões a partir de um texto davam subsídio para o professor desenvolver a sua aula e envolver as crianças no gosto pela leitura.” (Informação verbal – Ana Cláudia).

A carta de apresentação de cada material reforçava que eram apenas propostas, que os professores poderiam ampliar, reduzir, alterar ou simplesmente não utilizar. Considerando as informações da coordenadora do Eixo, Fabiana Skeff, esses materiais eram muito valorizados pelos professores, por suscitar novas ideias e propor um trabalho que não tem fins de ampliar propostas pedagógicas, mas levar os alunos a experienciar possibilidades artísticas, recreativas, criativas e dialógicas a partir da obra literária.

5.4 Formação de professores no Eixo de Literatura e Formação do Leitor – ação-reflexão-ação

Quando se trata de formação docente, são mobilizadas diferentes instâncias, de concepções, de currículo, de estrutura, de materiais pedagógicos e de pessoal. E quando a formação é de grande extensão, o desafio é maior. No caso da formação continuada do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), são formatadas dentro dos Eixos, a partir das necessidades identificadas no âmbito das escolas. E tem envolvido os técnicos da Secretaria da Educação Básica (SEDUC) e consultores contratados em diferentes áreas do conhecimento:

Compreendemos que a formação do (a) professor (a) é um dos “calcanhares de Aquiles” para o sucesso da implementação do DCRC, tendo em vista que o (a) docente foi, e ainda continua sendo formado (a) para “dar aulas”, “transmitir conhecimentos”, ser o “ator principal” do processo de ensino e aprendizagem. (CEARÁ, 2019, p. 71).

Diante das ações desenvolvidas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor, talvez a mais importante e impactante seja a de formação de professores como mediadores de leitura. Antes dos acervos da Coleção PAIC Prosa e Poesia, era possível encontrar nas escolas outros acervos, especialmente do PNBE. No entanto, muitos livros permaneciam intocados, por quase não haver trabalho voltado para a dinamização dos acervos e formação de leitores. Assim, o Eixo compreendeu a importância de elaborar uma proposta de formação continuada de professores, envolvendo teoria e prática, partindo de experimentos realizados nas escolas e refletidos nos encontros formativos.

A Proposta de formação de professores mediadores parte do pressuposto de que o ser humano é dialógico e cultural, que traz uma história individual e também coletiva. O Eixo de Literatura e Formação do Leitor tem um arcabouço teórico de base, que sustenta, de modo geral, as propostas metodológicas e agrega outros referenciais. Segundo a coordenadora do Eixo, Fabiana Skeff, existe um documento específico que traz as bases para o trabalho com o Eixo de Literatura, mas não tem ISBN.

De acordo com a coordenadora e esse documento ao qual tive acesso, os fundamentos basilares do Eixo estão em alguns teóricos, como Lev Vygotsky (1896-1934), considerando especialmente a mediação; Jean Piaget (1896-1980), com foco no desenvolvimento do sujeito a partir da sua relação com o objeto do conhecimento; Henri Wallon (1879-1962), pela abordagem do afeto como primordial para a aprendizagem efetiva e Paulo Freire (1921-1997), por considerar o sujeito cultural e dialógico.

O sociointeracionismo de Lev Vygotsky (LA TAILLE, 2019) discute a importância da mediação nos processos de desenvolvimento, bem como a importância do mediador que atua na zona de desenvolvimento proximal, possibilitando que o aluno saia da zona real e chegue à potencial. Para Piaget (LA TAILLE, 2019), o desenvolvimento ocorre a partir das interações do sujeito com o objeto do conhecimento, nesse caso o livro, em processos indissociáveis e complementares.

Para Henri Wallon (LA TAILLE, 2019), os vínculos afetivos potencializam a aprendizagem. O afeto tem papel relevante na formação da pessoa, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, fortalecendo o sentimento de segurança e impulsionando a responsabilidade social e percepção positiva do mundo.

A interação entre autor e leitor, pelo ato da leitura, alcança o viés emocional/afetivo. Dessa forma, nas formações do Eixo de Literatura são discutidas também a importância do afeto entre os sujeitos e instâncias envolvidas no processo de formação de leitores literários, como o

mediador e o leitor, além de uma relação de pertencimento com o objeto livro e a biblioteca ou sala de leitura. De acordo com Rouxel:

As pesquisas atuais em didática da literatura, fundadas no estudo muito preciso de transcrições de curso, mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante. (ROUXEL, 2013, p. 31).

Paulo Freire (2001), além de abordar a necessidade de uma formação dialógica, também valoriza a dimensão afetiva nos processos de mediação. Para ele, a afetividade é o movimento de ir ao encontro do outro, de suas necessidades, seus desejos. As relações afetivas favorecem princípios básicos de humanidade, como o respeito e a empatia. Esse espaço subjetivo de construção de sentidos possibilita muitas aprendizagens, de ordem sensorial, emocional, cognitiva e sociocultural.

Partindo desse pressuposto teórico, que ancora outros referenciais mais específicos, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor propõe um processo formativo que envolve pensar sobre a prática. A reflexão implica o homem olhar para dentro de si, observar as suas próprias experiências, ver o seu entorno carregado de simbologias, valores, crenças, interesses, subjetividades e ser capaz de reconfigurar essas práticas. Nesse sentido, Paulo Freire afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2001, p. 42). O objetivo de unir teoria e prática é exatamente favorecer esse refletir sobre o realizado.

O professor, como mediador, tem papel importante na formação de leitores literários, através de estratégias discutidas e experienciadas nas formações promovidas pelo Eixo. Considerando as interações sociais e a mediação no âmbito da literatura, Marisa Lajolo afirma que “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social.” (LAJOLO, 1993, p.16).

O Eixo de Literatura acredita que, para que haja uma mediação efetiva e afetiva entre o leitor e a obra, é necessário que o professor se coloque como um mediador dessa relação, favorecendo o acesso do aluno ao texto de forma agradável. Para tanto, ele precisa estar em constante processo formativo e ser um leitor.

Com ênfase no letramento literário e estratégias de mediação, para cada formação realizada, foram elencados referenciais teóricos específicos e metodologias diferentes, mas todos com foco na formação de leitores, objetivo geral do Eixo. As formações são pensadas a

partir das necessidades que se apresentam, sem dispensar referenciais teóricos e experimentos em sala de aula.

Nas formações são utilizados os livros da Coleção PAIC Prosa e Poesia com diferentes estratégias de dinamização de acervos, possibilitando, a partir de teorias, refletir sobre a prática. Outros livros também são utilizados, tanto do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) como outros acervos adquiridos pelo município.

No entanto, a partir de 2017 encontrou-se no Círculo de Cultura aplicado à literatura, uma metodologia que foi considerada eficaz de formação de leitores, levando em conta os conhecimentos culturais dos alunos, a dialogicidade, a intertextualidade e a possibilidade de agregar outras linguagens artísticas ao texto literário. “Para entender o texto, o leitor fará inferências, conectando aquilo que está lendo ao que já foi assimilado em sua bagagem anterior.” (LUIZ; FERRO, 2011, p. 141).

Paulo Freire diz que no Círculo, o homem “vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.” (FREIRE, 2003, p. 51). O Círculo de Cultura, é, portanto, um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivências, que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. (FREIRE, 2004). “O leitor pode compreender melhor o texto, dadas as relações dialógicas que a ficção mantém com outras produções textuais. (LUIZ; FERRO, 2011, p. 141).

É importante ressaltar que o trabalho de formação continuada de professores como mediadores de leitura que o Eixo de Literatura e Formação do Leitor vem desenvolvendo no estado do Ceará tem contribuído também para a formação de repertório literário desses professores.

5.5 O Círculo de Cultura aplicado à literatura como estratégia de formação de leitores

A escola continua sendo o equipamento social imprescindível para a formação de leitores, tanto pelas aquisições literárias, pelo tempo que o aluno permanece na instituição e principalmente pela possibilidade de uma mediação refletida. O Eixo de Literatura e Formação do Leitor tem potencializado a escola como esse *locus*, onde ocorre o letramento literário, um tipo de letramento em que a literatura é compreendida de maneira mais ampla e o foco não se reduz às habilidades de ler gêneros literários, mas compreender os múltiplos sentidos.

E para o trabalho de mediação de leitores nas escolas, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor propôs dividir a prática em duas situações: Alforje de histórias e Círculo de leitura. O primeiro para as séries iniciais e o segundo para as séries finais do ensino fundamental. O Alforje de histórias surgiu a partir da necessidade do professor ler com o livro na mão, tanto para valorizar o objeto, quanto para possibilitar à criança o acesso ao texto completo. Isso sem desvalorizar a contação de histórias, utilizada também como aliada do processo de formação de leitores.

Conforme a coordenadora do Eixo, Fabiana Skeff, o nome “Alforje” foi pensado como uma homenagem aos caixeiros-viajantes, aos mascates, caçadores e trabalhadores rurais que colocavam mantimentos em alforjes (matulões, bornais, bisacos) e saíam para o trabalho. Assim, o livro dentro desse alforje seria o alimento da alma. E, nesse caso, a leitura deveria ser feita pelo professor em virtude da fluência.

Já o Círculo de leitura foi uma terminologia utilizada para o trabalho de mediação de leitura feito nos anos finais do ensino fundamental. A proposta era que as leituras fossem compartilhadas, fosse por páginas ou por capítulos. Os estudantes e professor de língua portuguesa se revezavam, mas, de acordo com o interesse de cada um, sem que fosse necessariamente obrigatório que todos lessem.

Em ambas as propostas eram utilizadas a metodologia do Círculo de Cultura, pré e/ou pós-texto, como uma forma de potencializar o letramento literário, no sentido do diálogo, da construção de sentido. Para José Nicolau Gregorin Filho, é importante:

Compreender a leitura como diálogo entre leitor e texto, entre contextos às vezes bastante diversos, e entender que essa atividade promove uma integração entre o momento da leitura (presente) e o da produção textual (passado), sendo capaz de estimular o imaginário e as emoções da criança. (GREGORIN FILHO, 2009, p. 74).

Rildo Cosson (2016) propõe estratégias para o desenvolvimento do letramento literário na escola. Com o entendimento de que a leitura do aluno deve ser discutida,

questionada e analisada, ele propõe uma sequência básica de letramento literário e uma sequência expandida. A sequência básica é composta de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. E seria o professor o responsável por promover essa ação.

A motivação tem o objetivo de preparar o aluno para entrar no texto, momento que deve ter qualidade para instigar o leitor/ouvinte para o que virá. “É o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto (encontro leitor e obra sem silenciá-los). A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação.” (COSSON, 2016, p. 54).

Em seguida vem a introdução, em que o mediador de leitura apresenta autor e obra. “No momento da Introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. É preciso falar da obra e de sua importância, justificando assim a escolha” (COSSON, 2016, p. 59). O terceiro passo é a leitura da obra, que deve ser realizada com qualidade. Em seguida vem a interpretação, última etapa da sequência básica, que:

[...] envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários. Essas interpretações acontecem em dois momentos: momento interior; momento exterior. (COSSON, 2016, p. 63).

No entanto, como o próprio pesquisador afirma, o letramento literário é mutável e cada mediador de leitura vai, a partir da prática, inaugurando outros caminhos ou ressignificando o percurso.

No já referido livro sobre literatura e alfabetização, o qual já teve textos discutidos no âmbito das formações do Eixo de Literatura, Saraiva (2001) propõe uma sequência que chamou de “roteiro” que dialoga com a sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2016) e está em consonância com as estratégias utilizadas dentro do processo de mediação de leitura implementadas pelo Eixo. Sobre a terminologia “roteiro”, que traz uma ideia de algo engessado, a autora ressalta que:

A ideia de roteiro pode ser melhor apreendida quando relacionada à produção cinematográfica. O roteiro é o texto sobre o qual se realiza o filme; todavia, quando acabado, o discurso fílmico é muito mais rico do que o roteiro que orientou sua execução. É nesse sentido que se emprega a palavra roteiro: como fio condutor de uma ação produtiva, cujos resultados transcendem aquilo que lhe deu origem. (SARAIVA, 2001, p. 85)

Considerando essa observação, ela afirma que os roteiros estão organizados em três etapas (SARAIVA, 2001), quais sejam: atividade introdutória à recepção do texto, leitura

compreensiva e interpretativa do texto e transferência e ampliação da leitura. Essa sequência, ao propor a ampliação da leitura na sua terceira etapa, abarca o que propõe o Círculo de Cultura, utilizado como metodologia de mediação de leitura.

Segundo Saraiva (2001), a primeira etapa tem como objetivo estimular as crianças e pode se valer dos conhecimentos prévios delas a respeito da temática ou mesmo a utilização do próprio texto a ser partilhado. “As experiências pessoais, entre elas brincadeiras infantis, são utilizadas para ativar a curiosidade dos alfabetizandos em relação à leitura do texto e, simultaneamente, para valorizar seu conhecimento de mundo e ampliá-lo.” (SARAIVA, 2001, p. 86). Quando fazemos relação com as propostas do Círculo de Cultura, percebemos confluência de propósitos, já que são possíveis diferentes estratégias para esse momento introdutório para cativar a criança para a entrada de fato na literatura.

A segunda etapa “leitura compreensiva e interpretativa do texto”, segundo a autora, “caracteriza-se, fundamentalmente, pela apreensão do horizonte inscrito no texto, do qual o receptor faz parte.” (SARAIVA, 2001, p. 86). Podemos dizer que é o contato direto da criança com o texto, a sua apreensão, a compreensão do escrito, o seu envolvimento, a possível transformação que o texto sofre e a transformação do leitor, operada pelo texto. Fazendo associação com a sequência proposta por Cosson (2016), aqui se congregariam a “Leitura” e “Interpretação”.

Já a terceira etapa: “transferência e ampliação da leitura” funciona como uma extensão da segunda, pois se relaciona diretamente com ela, ao ter como objetivo a ampliação do que foi lido, a partir do circuito dialético que a linguagem literária mobiliza:

Isso ocorre porque as significações, evidenciadas no texto, são reelaboradas pelo leitor em termos de novas possibilidades expressivas. Quando recria a leitura, o leitor dá forma à finalidade prevista pelo ato de ler, que gera experiências, origina reflexões, exige posicionamentos, leva à renovação. (SARAIVA, 2001, p. 87).

Partindo do entendimento do letramento literário como as experiências partilhadas com o texto literário, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor pesquisa e aplica estratégias que favoreçam o encontro do leitor com o texto, de modo instigante, buscando a fruição e a formação estética. E, no ano de 2017, quando eu e a pesquisadora Tâmara Bezerra estávamos sendo consultoras do Eixo de Literatura, já conhecedoras do Círculo de Cultura de Paulo Freire e já trabalhando com a mediação de leitura a partir de círculos e promovendo diálogos com base no texto literário, com foco na recepção, apresentamos a proposta, de forma escrita e estruturada, de utilização do Círculo de Cultura aplicado à literatura como um instrumento potencializador para a imersão na obra e o estabelecimento de relações dialógicas, agregando

outras linguagens ao texto literário. A proposta foi aceita pela Coordenadoria do Eixo e a partir de então iniciamos um ciclo de formação, primeiramente para explicar a metodologia, tanto de forma teórica como em experimentos com as formadoras. Antes realizamos pesquisa para verificar se já existia experiências com o Círculo de Cultura no âmbito da literatura. Encontramos aplicadas ao meio ambiente, à saúde, mas com a literatura não encontramos.

O Círculo de Cultura surgiu por volta de 1963, quando foi iniciado um projeto de alfabetização de adultos em Angicos-RN, onde universitários da Universidade Federal de Pernambuco, formados por Paulo Freire, seriam os coordenadores. O Círculo de Cultura tinha o objetivo de substituir a sala de aula, com nova proposta organizacional do espaço físico e da dinâmica de aprendizagem. O nome se configurou em virtude da posição circular em que os participantes se organizavam e por considerar as interações culturais, a partir da realidade em que estavam inseridos.

Assim, o Círculo de Cultura era visto, não apenas como um espaço de transferência de saberes, mas de construção, a partir da dialogicidade que era estabelecida. A figura do professor, visto sob a tradição de detentor e transmissor dos conhecimentos, é substituída pelo “coordenador ou animador de debates”. Essa concepção dialoga com as orientações da Secretaria da Educação do Estado, quando afirma:

Com a proposta pedagógica que apresentamos, de que a escola desenvolva no aluno as competências e habilidades do século XXI, faz-se necessário romper com o modelo predominante de ensino centralizado na docência. Esse rompimento permite avançar no sentido de um processo de ensino e aprendizagem interativo, em que professores (as) e estudantes sejam protagonistas e haja espaço privilegiado para o diálogo na construção do conhecimento. (CEARÁ, 2019, p. 71).

A aula expositiva dá lugar ao diálogo. Por sua vez, o aluno, que traz uma tradição de passividade, é visto como participante, como sujeito ativo na construção do conhecimento. Sobre a necessidade de se conversar sobre o texto com as crianças, Brandão e Rosa defendem que:

[...] 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. (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 70).

Partindo da perspectiva do Círculo de Cultura, considerando essa metodologia freiriana aplicada à literatura, será apresentado como ocorre a transposição metodológica utilizada pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor. As atividades de letramento literário também ocorrem em círculo e em diferentes lugares em que os alunos se sintam acolhidos. O

espaço deve ser de partilha de saberes, com liberdade de expressão, partindo do texto literário, o qual pode promover relações intertextuais.

O professor é considerado o mediador de leitura, responsável por conduzir a leitura, por ser leitor fluente. No entanto, mesmo tendo fluência leitora, é necessário que ele tenha acesso antecipado ao texto literário e leia com intenção marcada (que não é leitura dramática). Ele conduzirá as discussões em torno da história, agregando ao texto literário outras linguagens, o que exige um planejamento prévio. Para Rouxel (2013, p. 30), “Os gestos profissionais requeridos pelo ensino de literatura supõem a sagacidade do professor, que é adquirida com a experiência. Ele deve avaliar as dificuldades e seu tratamento: previsão, supressão, regulação, intervenção que se distribuem em função dos textos e das situações.”

O objetivo do Círculo de Cultura aplicado à literatura é que não tenha cara de aula, com exposições e avaliações de aprendizagem. Mas se configura como um espaço de diálogo sobre as impressões do texto, as nuances narrativas, a interpretação subjetiva do enredo, a relação do texto literário com outros textos e com a própria vida.

No Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRC), é proposta a participação dos alunos em:

[...] práticas de compartilhamento de leitura/ recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão de culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailers honestos, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (CEARÁ, 2019, p. 272).

Nesse lugar de partilha de saberes, cabem também relações interdiscursivas com outras linguagens, como a música, parlendas, ditados, artes plásticas, brincadeiras, entre outras. “A inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos. Relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época – um poema, um quadro, uma música; confrontação da obra com suas adaptações contemporâneas [...]”. (ROUXEL, 2013, p. 27). Tudo vai depender do texto literário, do planejamento do professor e principalmente do interesse dos participantes.

O aluno é visto como o leitor/ouvinte, que pode ser ativo ou passivo, mas que tem acesso à obra literária, seja pela leitura ou pela escuta. E não existe um programa a ser cumprido, existe um livro a ser lido a partir do qual podem se desenrolar atividades ou não. Se uma leitura

foi realizada e os leitores/alunos não têm necessidade de dialogar sobre a história, não há problema.

Cabe ao mediador de leitura compreender as necessidades dialógicas do seu grupo. Se perceber que há desejo de fala, mas há timidez, ele pode fazer provocações, instigar a participação. Pode também realizar interações entre os alunos, apoiado em atividades lúdicas que rondem o texto literário lido. As conversas tanto podem ser pré-texto ou pós-texto. Para Rouxel:

O professor do ensino fundamental I busca primeiro, mediante questões abertas, compilar a leitura dos alunos, identificar zonas de incompreensão ou de dificuldades, para submetê-las ao debate interpretativo. Ele também pode guiar a atenção para o texto e fazer com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis ou satisfatórias. (ROUXEL, 2013, p. 28).

Muitas vezes, o mediador, antes de iniciar a leitura, faz predições a partir da capa, do título, da leitura de um trecho do livro etc. Outras vezes ele inicia com uma brincadeira, uma parlenda, um ditado, uma música que dialoga com a obra literária. Em outros momentos, antes de iniciar a leitura, ele interroga o aluno sobre curiosidades do mundo ou impressões acerca de algum fenômeno, sobre os quais o texto faz abordagem. É também possível ampliar a leitura, fazendo relações intertextuais com outros textos, ou ainda promover experiências lúdicas a partir da obra. Sammya Araújo, que integra a equipe de coordenação do Eixo de Literatura considera: “acredito que o Eixo compreende a relação entre texto e contexto, conduzindo a construção de sentido ao que nos cerca. Logo, ao relacionar a linguagem e realidade, a leitura de mundo tende a preceder a leitura de palavras, conforme Paulo Freire nos ensina.” (Informação verbal – Sammya Araújo).

Tendo como princípio a dialogicidade e a autonomia, o Círculo de Cultura contribui também para a ampliação do vocabulário/repertório discursivo, numa relação interdiscursiva com outros textos ou outras linguagens, como a música, por exemplo, integrando saberes. A tematização seria configurada a partir do enredo da história, fio condutor para agregar outras linguagens. Na mesma perspectiva do Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire, neste também temos a amorosidade como dimensão importante, a própria relação que se estabelece entre leitor e mediador de leitura guiados pelo livro já é propícia a relações afetivas. Em entrevista, o nono professor ponderou:

Considero essencial o Círculo de Cultura, uma vez que a proposta de Paulo Freire pode ser aplicada em ciclos diversos. Mesmo o Círculo de Leitura experimenta a essência do Círculo de Cultura, onde importa muito o diálogo com a literatura a partir da leitura de mundo dos integrantes. (Informação verbal – P9).

O mediador de leitura, como disse Paulo Freire a respeito do Coordenador do Círculo, deve promover condições favoráveis ao diálogo, dando liberdade e promovendo ambiente emocionalmente seguro. “Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo [...]” (FREIRE, 1987, p. 17).

Tendo o livro literário como elemento mobilizador, no Círculo ocorrem relações dialógicas em todo o percurso. “A linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é, portanto, essencialmente dialógica.” (TINOCO, 2013, p. 142). O Eixo de Literatura considera importante conversar sobre a obra lida coletivamente, abrir espaço para as manifestações de impressões, emoções, compreensões, apreensões, em razão de que essas práticas possibilitam a formação estética, linguística e emocional dos envolvidos. São também possíveis momentos de escrita criativa, ao ser proposto ao aluno ocupar o papel de autor e forjar um novo final para a história, por exemplo. Ocorre também a prática do reconto, seja ele oral ou escrito.

Como mencionado anteriormente, a leitura individual é um ato solitário, que requer desejo e exige dedicação e tempo. Muitas pessoas, especialmente os leitores iniciantes, precisam de encorajamentos e incentivos. Muitas vezes a motivação é intrínseca, não necessitando de mediação.

No entanto, para muitas situações essa motivação precisa ser extrínseca, onde se faz necessária a presença de um mediador, seja no âmbito familiar, escolar ou comunitário. “Ensinar literatura é propiciar/favorecer o encontro do leitor com o texto literário – qualquer leitor, de qualquer idade, de qualquer série.” (PINHEIRO, 2016, p. 125). Além desse encontro físico ou por meios virtuais, é necessário principalmente o encontro simbólico, mobilizador de sensibilidades.

Dessa maneira, a leitura compartilhada pode ser um bom início de caminhada! “A sala de aula se constitui num importante espaço de leitura compartilhada, de trocas e aprendizagens, de confrontos de pontos de vista”. (PINHEIRO, 2016, p. 125). Muitas vezes essa leitura coletiva, aberta, afetiva, é uma grande oportunidade de promover o encontro do leitor com a literatura.

E no Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRC), no campo de atuação “Artístico-Literário”, esse tipo de leitura é indicada:

Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura

infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (CEARÁ, 2019, p. 276).

Nesse encontro físico, o sujeito toca biofisiologicamente o objeto livro ou um aparelho onde o texto se mostra. “No ciberespaço, o livro pode aparecer sob um formato específico [...]. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 33). Partindo desse encontro real/virtual, ocorre também o encontro simbólico, duradouro, profundo, capaz de alterar o modo de ver, pensar e agir, podendo se prolongar pela vida inteira, em forma de memória.

Na promoção dessa interação real e subjetiva do estudante com o texto literário, o professor tem papel fundamental. No livro *O professor e a literatura*, de Ligia Cademartori, ela narra o encontro físico e posteriormente subjetivo de Luiz Ruffato com a literatura, aos doze anos de idade. O futuro escritor não tinha livros em casa. E, para fugir do *bullying* que sofria na escola, ia se refugiar na biblioteca, desinteressado dos livros, desconhecedor dos mundos escondidos ali. “Passeava meus olhos displicentes pela lombada dos livros, quando a bibliotecária, confundindo distração com interesse, pescou-me, felicíssima, depositando em minhas mãos um livro que, por polidez, não recusei.” (CADEMARTORI, 2009, p. 59).

Depois desse episódio vivido na biblioteca, Ruffato começou, por conta própria, a buscar os livros, porque sentia que aquele objeto lhe fazia bem. Com o passar dos dias, foi descobrindo que os livros o levavam para outra realidade. Para Antonio Candido, a leitura “[...] serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade [...]” (CANDIDO, 1972, p. 3). Nesse episódio, vimos a importância que teve a bibliotecária, ao oferecer a leitura. E é necessário que o profissional que faz o trabalho de mediação conheça as possibilidades formativas que a literatura pode promover, para além da ampliação de repertório linguístico e da compreensão literal ou inferencial do texto. Ainda sobre essa potência formativa, Antonio Candido afirmou que:

As criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as

camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. (CANDIDO, 1972, p. 4).

O mediador de leitura precisa ser o leitor qualificado, que, pela sua voz, oferece o texto, levando os alunos para o enredo. Quando a professora ou professor faz uma leitura capaz de conduzir o ouvinte para outras paragens, quando a leitura ergue no imaginário do ouvinte tudo o que as palavras sugerem, num fluxo contínuo, é normal que venha nascer nos sujeitos envolvidos no processo de leitura compartilhada o desejo de ler.

No entanto, conseguir a audiência dos alunos para a escuta de uma narrativa é tarefa desafiadora. É importante considerar inicialmente os interesses do coletivo:

O professor deveria aproximar-se do aluno, sondar o seu universo imaginário, dialogar com suas referências de vida e de cultura, por mais simples que elas sejam, e a partir daí estabelecer um roteiro de leitura capaz de construir ou sistematizar o seu repertório, usando para isso ferramentas teóricas adaptadas que visem principalmente à aquisição da competência leitora. (ANTUNES, 2016, p. 23).

Esse trabalho prévio proposto por Benedito Antunes não exclui a leitura dos clássicos ou de livros tidos como mais difíceis, os quais ele defende. Mas auxilia no trabalho inicial de fruição, no dialogar com as subjetividades dos alunos. Tendo o caminho feito, o tráfego com textos mais densos fica mais facilitado.

A leitura mobiliza conhecimentos anteriormente adquiridos no campo do próprio viver, através da cultura na qual se está inserido, das experiências, da maturação cognitiva, da compreensão que se tem do mundo. Mobiliza também outras leituras, memórias e saberes adquiridos em livros não literários, filmes... Há uma infinidade de relações intergeracionais, intertextuais e interdiscursivas, atravessamentos de ordem intelectual e afetiva.

O Círculo de Cultura potencializa as referidas interações, uma vez que favorece relações dialógicas em torno da obra lida, em conexão com outras linguagens, como a música, as artes plásticas, o cinema, o teatro, mantendo a literatura como núcleo e as demais atividades como possibilidades interdiscursivas. Essas práticas estão em acordo como o Documento norteador, quando afirma a necessidade de “Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.” (CEARÁ, 2019, p. 247).

A partir do texto literário, o mediador vai dialogando com os estudantes a respeito da obra, contribuindo na construção de sentidos, possibilitando relações interdiscursivas e intersubjetivas. “É imprescindível sempre partir do texto literário”. (PINHEIRO, 2013, p. 45).

Fortalecendo esse entendimento quanto à construção coletiva do sentido, Angela Kleiman sublinha:

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. (KLEIMAN, 1996, p. 24).

Dialogando com a afirmação acima e em consonância com as orientações curriculares anteriormente discutidas, sobre a necessidade de o professor ler em voz alta, Adriana Silene Vieira e Célia Regina Delácio Fernandes (2010, p. 119) frisam a importância de “Ler em voz alta, com expressividade, colocando entonações 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”

Sobre essa leitura compartilhada e corroborando a metodologia do Círculo de Cultura que propõe a dialogicidade a partir da obra literária, vejamos a seguinte afirmação:

Consideremos, portanto, que o professor ensina a compreender um texto quando formula perguntas interessantes sobre ele, quando escuta e reage às respostas das crianças. Assim, como 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 comportamento, atitudes e expressões de um leitor que dirige e regula seu próprio processo de leitura, ensinando, portanto, como se faz para ler. (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 70).

Quando a leitura é realizada de forma coletiva, essas relações são ampliadas, a partir das conexões dialógicas que vão sendo estabelecidas. E o sentido do texto vai sendo construído, considerando as experiências de cada sujeito envolvido. E, embora o professor ou a professora tenha uma compreensão mais aprofundada quanto às múltiplas possibilidades do enredo, tendo adentrado diferentes camadas, não é interessante impor a sua visão para o estudante:

O aluno/leitor é que vai conduzir esta experiência e o professor é o mediador, que tem uma importante função, mas que não deve nem oferecer uma leitura acabada, muito menos menosprezar os gestos leitores de seus alunos. Deve, sim, estimular para que haja nesse encontro uma experiência estética. (PINHEIRO, 2016, p. 126).

É importante deixar que cada um vá construindo esse percurso, a partir das suas subjetividades, leituras e vivências. É ímpar o olhar que lançamos ao mundo. Um mesmo evento, fenômeno ou situação é experienciado de forma diferente por cada pessoa. E muitos fatores estão envolvidos nessa ressignificação do experimentado ou testemunhado. Um mesmo livro pode provocar compreensões diferentes para leitores da mesma faixa etária. E duas leituras

de um mesmo livro também nos provocam sensações diferentes. Assim, é importante acolher a compreensão dos leitores e os diferentes níveis de apreensão da obra, que ela permite.

Mas o fato de o professor não entregar pronto o sentido do texto, com amparo em suas verdades e subjetividades, não significa que ele não deva ter feito um trabalho prévio, com o texto. Muito pelo contrário. Como mediador de leitura e leitor mais experiente, deve ter lido anteriormente a obra, buscando os seus caminhos possíveis:

O papel do professor na sala de aula torna-se altamente relevante, pois a ele caberá não apenas transmitir algo já elaborado, mas construir um conhecimento com os alunos. Com isso o professor poderá sentir-se efetivamente inserido no processo da comunicação literária, uma vez que ele passará a funcionar como mediador de leitura. Essa condição o levará a interagir com os alunos, de forma que o conjunto de informações referenciais e a análise prévia do texto servirão de base para o diálogo na sala de aula. Assim, sua principal função, nesse processo, será a de iluminar a obra, participando discretamente da busca do sentido com os alunos, que se tornam, na verdade, seus interlocutores. (ANTUNES, 2016, p. 25-26).

O diálogo em sala de aula a partir do texto literário requer essa leitura prévia do professor, que, como falou Benedito Antunes, será o “alumiador” da obra. E nessa função muitas vezes será necessário o apontamento de alguns caminhos, para que o leitor ou ouvinte possa ir desbravando.

E quando essa construção de sentidos é partilhada, os caminhos vão se ampliando, sem preocupações com o certo ou errado. “Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros.” (COLOMER, 2007, p. 147). Às vezes uma questão de um personagem não ficou resolvida para mim, mas em diálogo com outro leitor, eu consigo compreender o que estava nas entrelinhas.

É muito interessante quando uma comunidade de leitores dialoga em torno de uma obra. E vemos hoje muitos clubes de leitura surgindo, algumas vezes organizados por motivações temáticas, por interesse comum por autores ou nichos, com leituras de diferentes níveis. Por esses caminhos, muitas vezes a leitura-dever mobilizada pelo professor se torna leitura-prazer, a partir dessa construção coletiva de sentidos:

Se a formação escolar é uma das importantes mediadoras da relação livro/leitor e se julgamos importante que essa relação seja estimulada por essa formação, além de compreender qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, é preciso aproximá-los ou, talvez, despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer; chegando-se, talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentido(s) no ato da leitura. (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 129).

Outro benefício da leitura compartilhada é a possibilidade de “experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades múltiplas.” (COLOMER, 2007, p. 147). Pertencer a uma comunidade leitora pode ser um grande encorajamento e incentivo para a leitura de livros. É muito satisfatório ter com quem partilhar as nossas impressões, sentimentos e angústias que uma leitura pode provocar.

No processo de mediação, não podemos desconsiderar os fenômenos da modernidade, a presença da tecnologia que invade quase todos os espaços. E não se trata de torná-la vilã, mas usá-la em benefício do incentivo à leitura, do acesso à literatura e seus entornos, de tornar mais abrangente a experiência leitora. Ao invés de acharmos que se trata de uma inimiga, é melhor considerá-la uma aliada. “A introdução das novas tecnologias eletrônicas afeta a produção e circulação da literatura. Não é, entretanto, apenas nesses novos suportes que a cultura digital se faz presente. Ela também invade o universo do livro, ao propor temas, ideias e procedimentos artísticos singulares.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 44).

Temos visto muitas experiências positivas, como a criação de *blogs* individuais e coletivos, que funcionam como diário de leitura, onde após cada texto lido, o leitor escreve as suas impressões e subjetividades. Essa iniciativa tem funcionado também como incentivo à leitura, ao trazer indicações cheias de encantos ou revoltas.

As tecnologias também têm favorecido a escuta de histórias através dos *podcasts*, audiolivros, vídeos de narrações e o contato com escritores, com direito a perguntas. Os clubes literários se beneficiaram dessa modernidade emergente, pela possibilidade de alcance. Não é possível desconsiderar que os nossos estudantes, em sua maioria, têm acesso à rede mundial de computadores, mesmo que seja através dos seus *smartphones*.

É preciso acreditar que essa sociedade da imagem ainda tem lugar para o texto literário, esteja ele no dispositivo livro (físico) ou na tela do celular, porque somos uma espécie fabular. “O livro, ao registrar a linguagem verbal através do código escrito, tem se mostrado o documento mais eficaz para conservar a expressão do conteúdo da consciência humana individual e cumulativamente social.” (AGUIAR, 2013, p. 156). Para Candido (2017, p. 188), temos uma necessidade universal de ficção e de fantasia que deve ser satisfeita, “sob pena de mutilar a personalidade”.

Nessa sociedade da velocidade, que tem trazido um tom imediatista para as dinâmicas sociais, a literatura pode se beneficiar dos aparatos tecnológicos e ser uma resistência às angústias e solidão que contraditoriamente permeiam as constantes relações sociais na virtualidade. E embora a literatura não seja um produto amplamente consumido (e nunca foi),

ela não perdeu a sua importância diante da sua função humanizadora (CANDIDO, 2017), que nos conecta com o outro e com nós mesmos.

Como o ato de ler exige tempo e concentração, iniciar leitores nessa temporalidade imediatista e ansiosa pode não ser tão simples. E essa tarefa talvez seja mais desafiadora se esse futuro leitor for um adolescente. É preciso seduzir, conquistar, encorajar para a entrada nesse portal, que nos tira da realidade imediata, ao tempo em que dialoga, em alguma instância, com ela.

Ressalta-se a validade do caminho coletivo, da leitura compartilhada, do diálogo em torno da obra, da relação com outras obras e outras linguagens. Tudo isso exige do professor, como mediador, um olhar atento e afetivo, de acolhimento. É necessário ir-se chegando, se inteirando dos interesses, das experiências dos estudantes. Tentar o movimento de levar o olhar na direção do olhar do aluno. Não para ficar lá, mas para compreender o que e para onde se mira, no sentido de predileções temáticas. E depois, em outro movimento sensível, tentar levar o olhar do aluno para outra dimensão, outras possibilidades literárias.

Esses movimentos afetivos não dizem respeito a olhar pelo outro ou impor um horizonte, mas se fazer presente no chão do aluno e convidá-lo para outros caminhos:

O trabalho de mediação do professor para ligar os acervos à leitura necessita uma outra pedagogia. A passagem do autoritarismo e da imposição do “mandar ler” para o compartilhamento das significações e para o esclarecimento das razões e da importância da leitura desloca a ênfase do trabalho docente da perspectiva do ensino para a da aprendizagem. (COSTA, 2013, p. 112).

Conhecer os gostos e os interesses é importante para a escolha dos livros a serem ofertados, a serem partilhados. Ainda segundo COSTA (2013, p. 111), “uma seleção adequada é estratégia indispensável ao êxito do trabalho com a formação de leitores.” E isso é tranquilo se o docente for um leitor. No entanto, é possível que esse caminho de formação leitora seja construído em paralelo com o trabalho de mediação. E nesse percurso de compartilhar experiências leitoras, visões de mundo, vai se construindo coletivamente o sentido do texto lido. E os sentidos das histórias que estão nos livros muitas vezes se entrelaçam aos sentidos da própria história.

Paulo Freire (2004) valoriza a dimensão afetiva nos processos de mediação. Para ele, essas relações afetivas favorecem princípios básicos de humanidade, como o respeito e a empatia, possibilitando aprendizagens de ordem sensorial, emocional, cognitiva e sociocultural.

Ressalta-se que nos encontros formativos do referido Eixo são discutidas teorias e experienciadas práticas de mediação de leitura e dinamização de acervos, mesclando assim

teoria e prática. O objetivo de unir teoria e prática é exatamente possibilitar reflexões sobre a prática.

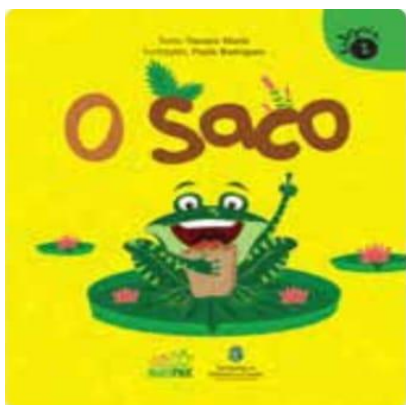
Assim, na busca de novas estratégias e metodologias para qualificar os professores no processo de formação de leitores, o Eixo de Literatura encontrou no Círculo de Cultura, metodologia freiriana, um aporte teórico que conduz a práticas que, além de favorecer o acesso do aluno ao texto literário, fortalece as relações dialógicas e culturais, ao promover um movimento discursivo e prático em torno do livro. De acordo com Robson Coelho Tinoco (2013, p. 137), “É importante conceber o ato dialógico como um evento que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinada.”

No livro *Pedagogia da Autonomia*, o mestre nos adverte que ensinar exige estética e ética, ao afirmar que “a necessária promoção da ingenuidade à criatividade não pode e não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética: Decência e boniteza de mãos dadas.” (FREIRE, 2004, p.16).

Partindo da necessidade de formação permanente pautada na ação-reflexão-ação, sem prescindir do afeto e da partilha, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor tem realizado um trabalho imenso, na promoção de formação de leitores da educação infantil ao ensino fundamental, através de um trabalho ético e estético, em que ética e estética caminham juntas, “docência e boniteza” de mãos dadas, como diria o mestre Paulo Freire. Sammya Araújo afirmou: “Não há como desvincular a prática da teoria nas formações do Eixo, pois é preciso uma reflexão constante na prática e para a prática docente.” (Informação verbal).

5.5.1 Exemplos de Círculos de Cultura com crianças e adolescentes, a partir dos livros *O Saco*, de Vanuza Gonçalves e *Que jovem sou eu*, Edmar Freitas, da Coleção PAIC Prosa e Poesia.

Figura 9 – Capa do livro



Fonte: acervo pessoal

Figura 10 – Capa do livro



Fonte: acervo pessoal

Após a apresentação geral do que é o Círculo de Cultura e como essa metodologia foi aplicada à literatura, serão apresentados dois planejamentos de experiências que foram realizadas com crianças e com adolescentes, a partir de dois livros, infantil e juvenil, respectivamente. A proposta para o livro “O Saco” foi desenvolvida em 2017 e para o livro “Que jovem sou eu?” foi realizada em 2019. Essas proposições foram elaboradas por mim, para serem discutidas nas formações e levadas para as salas de aula como sugestão, ficando a critério de cada professor a partir do seu olhar sensível ao perfil e interesse da turma. No entanto, essa sequência foi anteriormente testada, com crianças e adolescentes, conforme a indicação de cada livro.

As propostas em exame não têm objetivos pedagógicos, de ensinar nenhum conteúdo, mas de ampliar o repertório cultural dos alunos e abrir espaço para o diálogo, a partir das obras em questão. “A leitura como diálogo pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que chamamos de circuito da leitura.” (COSSON, 2017, p. 51). E as atividades propostas podem ser trabalhadas em diferentes dias.

São propostas possíveis de serem adaptadas e readequadas a partir da maturidade do público. Tudo vai depender da participação da turma, dado que o objetivo é promover uma maior interação leitor/texto literário. Assim, o estudante terá espaço para manifestar suas impressões e sentimentos. E os Círculos de Cultura aplicados à literatura estão em consonância com o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), quando afirma a necessidade de “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.” (CEARÁ, 2019, p. 204).

O livro que deu origem ao planejamento que se segue é indicado para crianças da educação infantil, conforme a categoria I, do edital PAIC Prosa e Poesia, mas é possível fazer adaptação das atividades propostas, de acordo com o interesse das crianças.

Círculo de Cultura com o livro *O saco*, de Vanuza Gonçalves

-Ficar todos em círculo.

-Relaxamento/ginástica com a temática Sapo (relaxamento corporal criativo).

O mediador convida todos a ficarem de pé e fala que viu um sapo enorme (fazer movimentos elevando o corpo e os braços para cima, ficando de ponta de pé); Dizer que o sapo era bem

gordo (fazer redondo com os braços); Falar que quando os sapos se esticam, ficam com o corpo bem comprido (esticar braços e pernas, agachar e levantar, algumas vezes).

-Adivinhação: O que é, o que é, tem olho gordo mas só vive em charcos?

-Roda de conversa sobre sapo: quem conhece sapo? Quem tem medo de sapo? Quem acha o sapo um animal fofinho? Será que alguém tem sapo de estimação? Como é o sapo? O que ele come? Onde mora? Quais são seus hábitos? (cada um vai trazendo suas experiências com sapo, manifestando o conhecimento prévio a respeito desse animal).

O mediador pode trazer curiosidades sobre sapos, como, por exemplo, que um sapo adulto come quatro xícaras de moscas, que algumas espécies moram em árvores, etc., bem como imagens de sapos. Quando o sapo é bebê, como ele é? Quais as histórias de sapos que vocês conhecem?" É importante ficar atento às questões que as crianças levantam, deixando-as livres para conversar. O tempo para essa conversa depende do interesse da criança.

- Dinâmica: sapos na lagoa

Brincar com os sons. Explicar que a brincadeira é que todos irão imitar sapos na lagoa e irão pronunciar os números que forem pedidos. Em seguida divide-se a turma em três grupos (rãs-2, perereca-4 e sapo cururu-8). Falam por grupos, depois falam todos juntos. Fica uma confusão maravilhosa!

- Trava-língua: *O sapo dentro do saco, o saco com sapo dentro. O sapo batendo papo, o papo do sapo soltando vento.* (Falar de maneira vagarosa e rápida).

- Leitura do livro. É interessante que o professor chegue com o livro dentro de um saco, faça predição com os alunos sobre o que estaria dentro do saco, em seguida puxe o livro e faça a leitura.

(É sempre interessante uma roda de conversas sobre o que foi lido, como forma de ampliar o sentido do texto, possibilitar a livre expressão das crianças sobre suas sensações e entendimentos, as inferências que conseguem fazer, a compreensão subjetiva).

- Músicas de domínio público que tematizem o sapo: "O sapo na beira da lagoa", "O sapo não lava o pé", "Eu vi um sapo na beira do rio", "Sapo Cururu na beira do rio" e "Cantiga do sapo", de Jackson do Pandeiro.

- Hora da arte:

O mediador pode propor atividades para confecção de sapos. Ou fazer sapos de dobraduras, para brincar de pegar moscas. Pode também propor desenhos, colagens, pinturas.

- Painel de sapos:

O mediador pode propor que as crianças, com a ajuda dos pais, fotografem sapos e mandem a foto para a professora. Está irá imprimir na escola e fazer um painel com as fotos.

- Entrevista:

Outra possibilidade é convidar alguém da biologia, da área ambiental ou outro profissional que possa conversar com as crianças sobre a importância dos sapos no meio ambiente.

- Uma história puxa outra:

O mediador pode ler para as crianças outras histórias da Coleção PAIC Prosa e Poesia que tenham sapo em seu enredo. Seguem algumas sugestões: *Uma história de Amosca*; *Os irmãos sapos*; *Sapo Zé e a lagarta Kaká*; *Sarita, a sapinha amuada*; *O sapo de sapato*. Outra possibilidade é reler ou contar histórias da tradição em que apareçam personagens sapos.

Círculo de Cultura com adolescentes a partir do livro *Que jovem sou eu?*, de Edmar Freitas.

- O professor ou professora irá promover um Ciclo de leitura, utilizando a metodologia do Círculo de cultura, a partir do livro: *Que jovem sou eu*, de Edmar Freitas.

- Faz a leitura do poema ou apresenta um videoclipe do poema de Fernando Pessoa: *Poema em linha reta*, que dialoga com o livro a ser lido.

- Pergunta como os estudantes estão e como se sentem, na sociedade. Após as falas, pede que eles escrevam para apresentar no encontro seguinte um texto que responda à pergunta: “Que jovem sou eu?”

Explica que pode ser em qualquer gênero/linguagem: carta, diário, poema, conto, crônica, fábula, música, HQ, videoclipe.

- No encontro seguinte, abre para as apresentações (apreciação), sem nenhum julgamento sobre o texto. Deixa fluir. Após duas ou três apresentações, pode cantar um trecho de alguma música acolhedora.

- Uma possibilidade é transformar essas produções em vídeos. As que vierem em forma de texto, faz a narração, enquanto as imagens vão passando, se os alunos assim quiserem e permitirem.

- No próximo encontro faz a leitura do livro: *Que Jovem sou eu*, de Edmar Freitas, seguido de uma roda de conversa sobre o texto e suas nuances e sobre o que ele provocou nos leitores.

- Em outro momento, coloca a música: “Quase sem querer”, ou “Tempo perdido”, de Legião Urbana.

- Outra possibilidade é fazer um movimento de carta-aberta, nas redes sociais, com a hashtag: #somosjovens (onde eles falariam de si para o mundo, de suas angústias, seus desejos e suas esperanças).

- O professor deve indicar outros livros, em prosa ou em verso, que dialoguem com o que foi lido.
- Apresentar o perfil biográfico do autor.
- Discutir com a gestão da escola a possibilidade de convidar o autor para um bate-papo sobre a obra, onde ele pode falar do contexto de produção.

Diante dos dois exemplos de como funciona o Círculo de Cultura aplicado à literatura, é possível perceber que, considerando o esquema autor-livro-leitor, o trabalho de mediação tem como foco o leitor, ou seja, o aluno. Para Hélder Pinheiro, é necessário:

[...] estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e com os colegas. Essa perspectiva é devedora de diferentes teorias desenvolvidas ao longo do século XX, tais como a busca de uma pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, e a mudança do foco da leitura literária para a contribuição do leitor, empreendida pela estética da recepção. (PINHEIRO, 2013, p. 45).

A forma como se concebe a literatura implica diretamente as propostas de ensino dela. Há abordagens literárias em que o foco recai sobre o autor. Outras abordagens dão ênfase à obra em si, nesse trabalho do Círculo de Cultura a abordagem é centrada na recepção. “Estética da recepção: a saber, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo e só se completa com o ato da leitura.” (DALVI, 2013, p. 91).

A mediação se ocupa mais da interpretação subjetiva, de compreender o que determinada leitura suscitou, valorizando a participação do aluno diante da obra. Segundo Antunes (2016, p. 22), “Desde as últimas décadas do século XX, é possível constatar a influência da estética da recepção na leitura e no ensino de literatura na escola básica, colocando-se mais ênfase na figura do leitor do que na obra ou mesmo no autor.”

Vale ressaltar que são apresentados os autores da obra, o seu perfil biográfico e muitas vezes, por serem autores vivos, são convidados a participar do diálogo, através de uma entrevista com os próprios alunos. As mídias digitais têm possibilitado essa interação:

A importância do programa se estende muito mais além. Ele possibilita, além da prática da leitura por deleite e da formação do leitor, o contato direto e a relação de encantamento dos leitores conosco, escritores contemplados. São encontros repletos de alegria e sonhos. As crianças das escolas públicas que nos leem ficam felizes e quase nem acreditam que somos reais. "Somos escritores de verdade e estamos vivos. (Informação verbal - Liduína Vidal).

Os professores são estimulados, nas formações, a conversarem com os alunos sobre o enredo da história, sobre a participação de personagens e a visão das crianças e adolescentes

diante da narrativa. “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.” (PAIVA, 2010, p. 59).

Acredita-se que as metodologias utilizadas pelo Eixo de Literatura na formação docente para a mediação de leitura possam ir, aos poucos, instituindo uma cultura de leitura na escola, onde os estudantes encontrem espaço para a expressão de suas impressões e sensações e encontrem na literatura um lugar de estar no mundo. E partindo da leitura movida pelo professor, possa se chegar à autonomia dos alunos buscarem por interesse próprio. Como pontuou o pesquisador Leite Júnior: “Pelas obras literárias, chega-se ao hábito da leitura, que serve ao lazer, à sensibilização e à cultura geral e, por que não, à tomada de consciência sobre a condição existencial e sobre o papel de protagonista na história de uma comunidade, seja esta a região, o país ou mesmo o planeta.” (LEITE JÚNIOR, 2019, p. 77-78).

Ao longo dos quinze anos, o Eixo de Literatura vem tentando criar esse “hábito”, tentando implementar uma cultura de formação leitora em sala de aula. Como proclama Dalvi (2013, p. 96): “Daqui para a frente, é cada professor, em cada escola, com seus estudantes, junto aos livros, aos textos e às obras que reputamos como essenciais – aqueles que fazem nossa vida mais significativa, mais complexa, mais divertida, mais solidária, mais bonita: mais humana.” E o que pensam os professores sobre esse trabalho, sobre o próprio processo formativo, sobre as estratégias de mediação de leitura apresentadas nas formações? O próximo tópico traz o olhar dos principais agentes, sobre essas questões.

6 AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DO EIXO LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR – O OLHAR DO PROFESSOR E DA EQUIPE GESTORA

Foram descritos anteriormente o surgimento do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, a atuação e as estratégias utilizadas para auxiliar o professor no processo de mediação de leitura para formação de leitores literários. E agora iremos analisar essas estratégias, sob a ótica do professor, que é a ponta final do processo formativo e não recebe a formação diretamente da equipe formadora a nível da Secretaria da Educação do Estado. A equipe gestora do referido Eixo também foi entrevistada, como visto em excertos anteriores.

Como mencionado na introdução desta pesquisa, para compreender como essas formações têm chegado ao professor e o quanto elas têm sido válidas para subsidiar o trabalho em sala de aula, foi elaborado um questionário virtual, com treze perguntas, onze objetivas e duas subjetivas, aplicado entre os meses de maio e junho de 2022.

O questionário foi enviado aos formadores regionais e solicitado que estes enviassem aos grupos dos professores dos respectivos municípios, pelos quais são responsáveis no âmbito formativo. As perguntas versavam principalmente sobre as formações, as metodologias propostas pelo Eixo, a viabilidade delas para o trabalho de mediação em sala de aula e a contribuição na formação dos professores e dos alunos.

No que diz respeito à equipe gestora do Eixo, foi ela questionada sobre os desafios enfrentados, a visão sobre o trabalho que tem sido desenvolvido ao longo dos anos e a consolidação do Eixo de Literatura dentro do Programa.

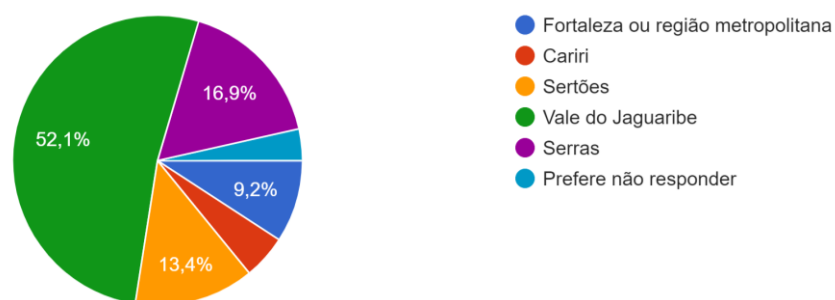
6.1 O Eixo de Literatura e Formação do Leitor sob o olhar do professor

O critério para colaboração na pesquisa é que o entrevistado fosse professor do ensino fundamental e tivesse em algum momento participado de formações oferecidas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor. Isso porque as mudanças de gestão municipal muitas vezes alteram a lotação dos professores.

Dos docentes que quiseram responder ao questionário, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para poderem ter acesso ao formulário. Ao todo foram 142

entrevistas, sendo que 52,1% destes estão localizados no Vale do Jaguaribe, os demais distribuídos em outras regiões do estado, conforme gráfico abaixo. A abrangência traz diferentes olhares sobre o mesmo objeto, dando representatividade à avaliação feita sobre o Eixo de Literatura, especialmente na dimensão formativa:

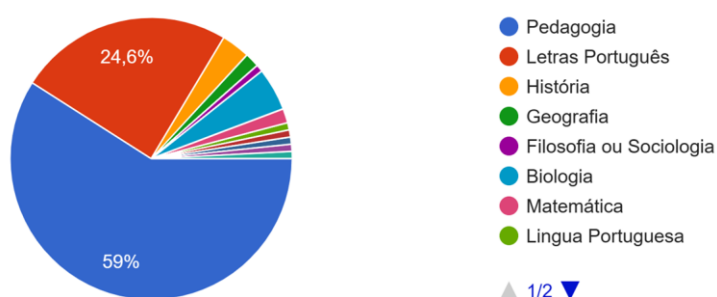
Figura 11



Fonte: Google Forms

No que diz respeito à formação dos professores participantes, 59% são pedagogos, provavelmente atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. E 24,6% são graduados em Letras Português, habilitação necessária para atuar na disciplina de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental.

Figura 12



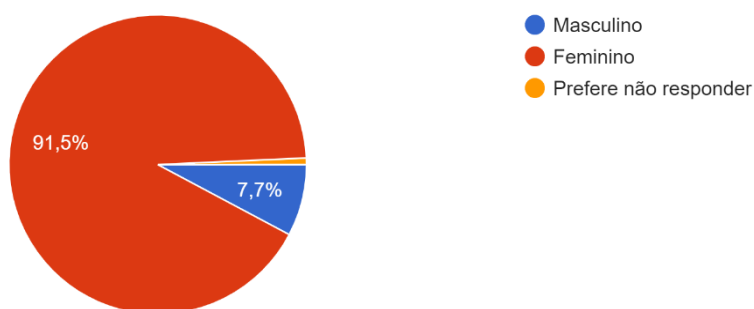
Fonte: Google Forms

Mas entre os respondentes, em percentual pequeno, há também profissionais com formações em História, Geografia, Biologia, Química e Educação Física e os que não quiseram

responder. Muitas vezes, diante de uma necessidade, são admitidos profissionais de outras áreas para atuarem na linguagem.

O público participante da pesquisa foi notadamente feminino, totalizando 91,5%, ou seja, 128 docentes do sexo feminino. Historicamente é muito comum profissionais mulheres atuando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

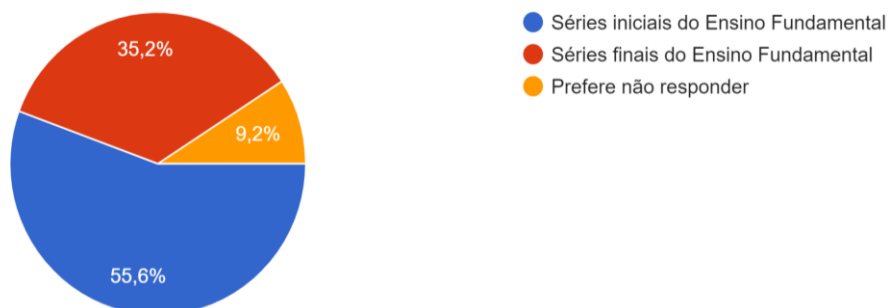
Figura 13



Fonte: Google Forms

Esse dado dialoga com o gráfico anterior, o qual apresenta o número maior de pedagogos, visto que nas séries iniciais do ensino fundamental a Pedagogia é formação desejada, quando não exigida, e comumente os professores da educação infantil e séries iniciais são mulheres. Questionados posteriormente sobre em qual nível lecionavam, 55,6% lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, 35,2% nas séries finais e 9,2% preferiram não responder.

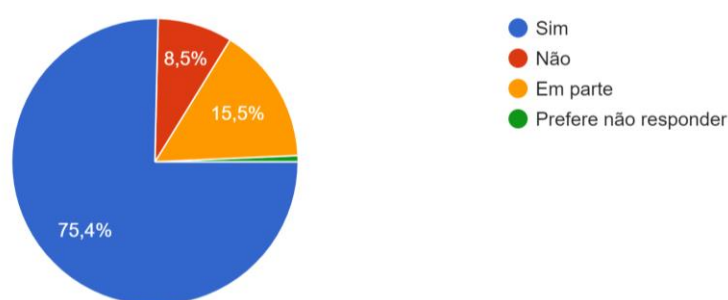
Figura 14



Fonte: Google Forms

Considerando que os entrevistados não eram necessariamente oriundos dos cursos de licenciaturas em Letras e Pedagogia, e considerando ainda que mesmo nos cursos de Pedagogia muitas matrizes curriculares não colocam as disciplinas de literatura infantil como obrigatórias, os participantes da entrevista foram questionados se a formação inicial contribuiu para se tornarem leitores literários. Como resultado, 75,4% responderam que sim, para 15,5% que responderam que “em parte” e 8,5% disseram não a esta pergunta.

Figura 15

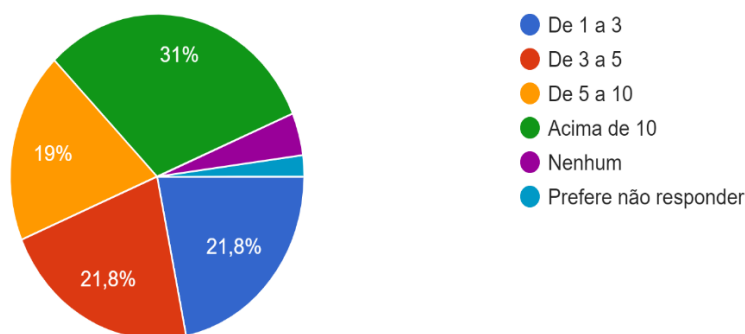


Fonte: Google Forms

Sobre o quantitativo de livros literários que os participantes leram motivados pela formação inicial, 31% afirmaram que acima de 10 livros, 21,8% entre 3 a 5 livros, 21,8% entre 1 a 3 e 19% entre 5 a 10 livros. Apenas 6 pessoas (4,3%) afirmaram não ter sido motivadas para ler literatura. Partindo desses dados, percebe-se que, do grupo respondente, 71 pessoas leram acima de três livros.

Considerando o quantitativo de livros literários lidos, motivados pelo curso de graduação, vemos um percentual interessante. No entanto, é importante ressaltar que ainda ocorrem confusões quanto à categorização dos livros. Algumas pessoas consideram como literatura material de orientação explícita de comportamento, também citam os livros autoajuda como literários.

Figura 16



Fonte: Google Forms

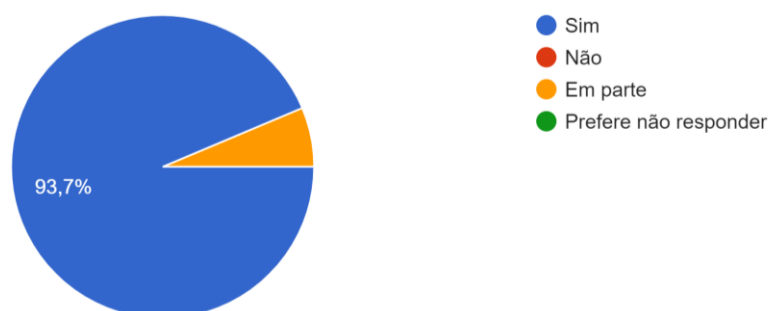
Partindo do pressuposto de que os livros lidos tenham sido de fato literários, é importante pensarmos se nessas listas havia livros de literatura infantil e/ou infantojuvenil. Muitas leituras feitas pelos professores podem não se adequar ao interesse dos alunos, seja por questões temáticas ou de linguagem, de maneira que é importante que os professores tenham também um repertório de leitura para indicação aos seus alunos.

Em muitos currículos de Letras e Pedagogia, como discutido anteriormente, não há componentes curriculares que preparem os cursistas para a formação de leitores literários, quando estes assumem a docência do ensino básico precisam aprender. Para a décima pessoa entrevistada, as formações do Eixo de Literatura norteiam o trabalho com a literatura em sala de aula, vivências que não tiveram na graduação:

Enquanto pedagogos, precisávamos desses incentivos para motivar nossos estudantes e também buscarmos nos fundamentar com a literatura no cotidiano da nossa prática. O Eixo da Literatura e Formação do Leitor nos impulsiona norteando as vivências em sala de aula. Esse eixo veio formar-nos enquanto não tivemos essa vivência na graduação. (Informação verbal – P10).

Questionados se consideravam viáveis as estratégias que o Eixo de Literatura e Formação do Leitor tinha utilizado para a formação de mediadores de leitura, 93,6% responderam que sim e 6,4% falaram que em parte. A décima primeira entrevistada afirmou: “Gosto das leituras teóricas que me dão mais embasamento para ministrar formações e também das práticas que envolvem as ações do mediador de leitura.” (Informação verbal– P11). Dialogando com essa afirmação, a décima segunda entrevistada disse: “Um eixo de suma importância para todas as pessoas que veem na leitura um caminho para aumentar o seu cabedal de conhecimentos.” (Informação verbal – P12).

Figura 17



Fonte: Google Forms

A participante décima terceira afirmou que o Eixo de Literatura “Contribui na formação humana das crianças, adolescentes e jovens cearenses. Na descoberta de talentos, na formação de professores leitores...” (Informação verbal – P13). Possivelmente quando ela se refere a talentos é em virtude de muitas ações de desdobramentos da leitura, através do Círculo de Cultura, como enquetes teatrais, recontos e até escrita criativa. E as formações têm sido também espaço de formação de leitores literários, através de obras partilhadas e indicação de leituras entre os professores.

Para os formadores tem sido um espaço de constante aprendizado, na relação teoria-prática-teoria, ou, como dizia Paulo Freire (2004): ação-reflexão-ação. E a prática de mediação desenvolvida tanto pelos formadores quanto pelos professores se estendem além da sala de aula, como nas palavras da formadora Ângela Pinheiro:

Hoje a mediação da leitura literária me constitui, faz parte da minha vida pessoal na minha rotina com minhas filhas, bem como na minha vida acadêmica, na qual acabei por pesquisar formação do leitor literário no mestrado, atualmente galgando um doutorado com o mesmo objeto de pesquisa, a mediação de leitura literária porém com literaturas afrodescendentes. Sou a prova viva que uma experiência aparentemente pequena com formação continuada em literatura pode ampliar muitos horizontes necessários para lutarmos pela garantia dos direitos humanos. (Informação verbal – Ângela Pinheiro).

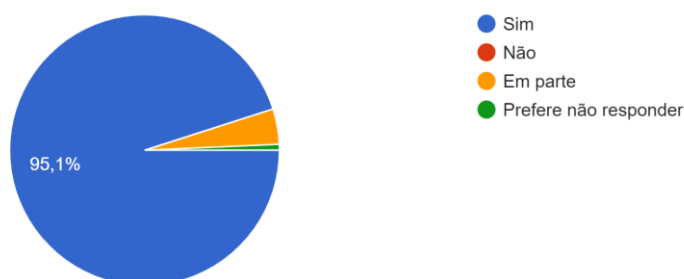
Sobre as metodologias propostas, há preferências de alguns participantes, outros consideram todas importantes, sem fazer destaques, é o caso da entrevistada número quatorze, que afirmou: “Todas as metodologias são importantes, mesmo que não façamos exatamente igual, podemos ter como suporte para aplicarmos em nossas aulas.” (Informação verbal – P14). Rildo Cosson (2010, p. 58) afiança que “A literatura, quando ensinada adequadamente,

tem um papel fundamental a cumprir na sala de aula.” Essa afirmação reforça a importância do trabalho desenvolvido pelo professor, de forma consciente e bem planejada. A décima quinta participante escreveu: “O Eixo de Literatura e Formação do Leitor proporciona aos educandos o gosto pela leitura. Pois mobiliza conhecimentos e proporciona o fazer sentido.” (Informação verbal – P15).

Sobre se o trabalho de mediação de leitura havia melhorado depois das formações, 95,1% afirmaram que sim, para 4,3% que responderam “em parte”. Nas questões abertas existem vários depoimentos sobre a importância do Eixo nas práticas de sala de aula. A décima sexta entrevistada afirmou: “Excelente iniciativa para fortalecer a formação de leitores literários no nosso Estado.” (Informação verbal – P16).

A décima sétima participante manifestou: “De grande valia para formar novos leitores, pois não tem aquela ideia de didatizar a leitura de um livro. Onde o leitor faz suas análises de maneira espontânea.” (Informação verbal - P17). Quando a entrevistada diz que o trabalho com o livro não traz a “ideia de didatizar” supõe-se que ela se refere à utilização do material literário para fins de aprendizagem de elementos da língua, como a identificação de consonantes ou de verbos, no texto literário.

Figura 18



Fonte: Google Forms

Ainda sobre o impacto das formações nas práticas de sala de aula, a participante décima oitava afirmou: “As formações nos possibilitam bastante conhecimentos a serem desenvolvidos.” (Informação verbal - P18). Outra escreveu: “Esse eixo é de grande importância, pois contribui com a formação do senso crítico e desperta o interesse por todos os aspectos da nossa vida.” (Informação verbal - P19). Jouve (2012, p. 135) afirma que: “As obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem [...]. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si

mesma, mas por aquilo que ela significa e representa.” E o depoimento da décima nona entrevistada reconhece a contribuição da literatura para a formação do senso crítico e para outras dimensões da vida.

Na questão aberta, muitas falas corroboram essa afirmação de que o trabalho de mediação melhorou depois do Eixo de Literatura, como é possível perceber nos trechos abaixo:

O Eixo de Literatura e Formação do Leitor me fez compreender que a leitura parte da necessidade interna, não da obrigação. O Eixo em questão nos proporcionou paradidáticos numa perspectiva de fruição, abandonando a didatização e as enormes fichas de leitura. (Informação verbal – P20).

É um eixo de grande relevância para o aperfeiçoamento do trabalho de incentivo à leitura literária. (Informação verbal – P21).

Me encontrei nesse eixo, uma vez que a leitura e literatura são de suma importância para minha formação, não apenas profissional. (Informação verbal – P22).

Formação do leitor tem contribuído muito para minha atuação em sala de aula, principalmente ao incentivo aos meus alunos pela leitura. (Informação verbal – P23).

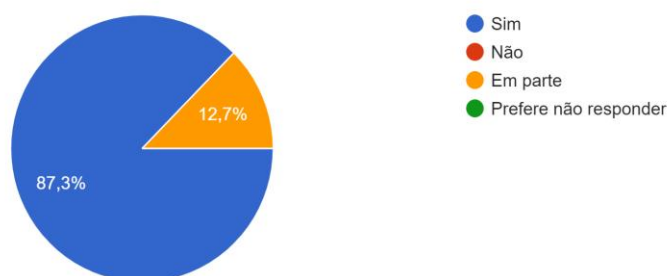
O primeiro depoimento desse conjunto traz, mais uma vez, o rompimento com o modelo utilizado por muitos anos na escola, qual seja, a leitura literária obrigatória e não como conquista, e o preenchimento da polêmica “ficha de leitura”. No entanto, a respondente continua chamando livros literários de paradidáticos, terminologia utilizada para livros de histórias que auxiliavam nos conteúdos dos livros didáticos, como os que traziam enredos sobre a utilidade da água, a preservação do meio ambiente, o cuidado com o trânsito e outras temáticas mais utilitaristas.

No segundo e quarto depoimento as pessoas entrevistadas reafirmam a importância do Eixo de Literatura para a ampliação e aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula. A terceira depoente afirma a importância, não apenas para o trabalho profissional, o que pressupõe que tem trazido benefícios para a vida pessoal.

Sobre a efetividade e resultados do trabalho, a vigésima quarta entrevistada afirmou: “É muito bom estar inserida nesses programas, pois têm me ajudado bastante no meu trabalho vejo os resultados no chão da minha sala de aula e isso não tem preço.” (Informação verbal – P24). Ao falar sobre “O professor como mediador das leituras literárias” (2010, p. 51), Ana Arlinda de Oliveira afirma que o professor “promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos.”

Perguntados se utilizavam as estratégias propostas pelo Eixo no trabalho de formação de leitores em sala de aula, 87,3% responderam que utilizavam. E 12,7% afirmaram que utilizavam parcialmente. A participante vinte e cinco pontuou que achava as estratégias de mediação “de grande valia para despertar na criança o gosto e o prazer pela leitura” (Informação verbal – P25). Rosa e Brandão (2010, p. 77) afirmam que: “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.”

Figura 19



Fonte: Google forms

Quando questionados sobre as estratégias de leitura de que mais gostavam, algumas ficaram em destaque. No entanto, é importante afirmar que algumas das apontadas, não se trata necessariamente de metodologia, mas nome fantasia para o momento literário, como o “Aconchego literário” e “Alforje de histórias”. Seguem abaixo algumas respostas, todas no âmbito da informação verbal, dentro do formulário que foi respondido:

“Ciclo de leitura, aconchego literário”
 “Alforje de História e Círculo de Cultura”
 “A Leitura por deleite. Os Alforjes e os ciclos de leitura.”
 “Roda de leitura, Alforje de história, empréstimo de livros.”
 “A leitura em voz alta”
 “Leitura exemplar e círculo de leitura”

A vigésima sexta pessoa entrevistada trouxe o “Clube de Leitores, Maleta Viajante e as demais estratégias de Contação de História e Alforje dentro do Círculo de Cultura.” (Informação verbal – P26). O Clube de Leitura foi uma proposta feita no início das ações do Eixo de Literatura, onde foram constituídos coletivos de leitura em todo o estado, conforme anteriormente exposto. E, embora essa terminologia tenha se perdido, as

ações constantes de leituras em roda, seguidas ou não de diálogo, acabam sendo sim clubes de leitura.

Sobre a Mala ou “Maleta viajante”, trata-se de uma tentativa de fomentar a leitura no âmbito familiar, gerando vínculos afetivos. Colocava-se um livro em uma mala, comumente decorada, juntamente com um conjunto de lápis de cor e papel em branco. Alguém da família iria fazer a leitura para a criança e essa, após a leitura, fazia um desenho ou algum experimento de escrita, sobre o texto lido. Ocorria também o contrário, de a criança ler para pais analfabetos ou irmãos de menor idade. No dia seguinte, fazia-se uma roda e a criança iria relatar a experiência.

Sabemos o quanto a literatura pode estreitar vínculos, fortalecer a relação entre a família e, na escola, professor-aluno, gerar confiança entre quem lê ou conta uma história e quem escuta. Geneviève Patte afirma que “A leitura, para ser plenamente desfrutada, não pode prescindir da intimidade e a confiança. [...] O contato face a face, o pequeno grupo. Tudo depende da qualidade do encontro.” (PATTE, 2012, p. 12). Assim, os momentos de literatura em sala de aula podem ser um dos mais importantes para a criança, do ponto de vista afetivo e emocional:

Aquilo que mais gostam é estar perto, bem perto, da pessoa que conta ou divide com eles a leitura de uma história. [...] O que conta, de fato, não é somente a relação estabelecida com as belas narrativas que eles descobrem, mas também com as pessoas que vivem essas emoções com eles. (PATTE, 2012, p. 12).

No entanto, o trabalho de mediar leitura exige planejamento, disponibilidade de tempo na rotina pedagógica e sensibilidade. “O professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada em aula.” (ROUXEL, 2013, p. 29). A entrevistada de número vinte e sete reconhece que o trabalho de formar leitores não é fácil, mas o envolvimento do professor nesse processo é muito importante para a criança:

Cativar o gosto pela leitura é um trabalho árduo e contínuo. O aluno precisa ver no professor uma inspiração para adquirir o desejo de ler. Em minha sala, sempre que fazíamos um momento de leitura, mesmo que fosse de deleite, eu escolhia um livro e fazia a leitura junto com minha turma. Essa sensibilidade, eu adquiri nas formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor. (Informação verbal – P27).

Essa fala nos apresenta algumas questões importantes. Ela reconhece a importância do professor se envolver, para inspirar os alunos e incentivá-los para a literatura. E, quando fala dos momentos de leitura, ela diz: “mesmo que fosse de deleite”, como uma

referência à leitura literária, também chamada assim durante as formações. Isso porque a “leitura deleite” ou fruição era vista como leitura não dirigida, acontecia de forma espontânea, onde os livros eram dispostos e as crianças pegavam o que quisessem. Percebendo que esse momento não estava interessante, porque as crianças muitas vezes não liam ou não conseguiam atribuir sentido ao que liam, até porque muitas só conseguiam fazer leitura lenta de palavras, o Eixo de Literatura resolve intervir, com propostas de mediação.

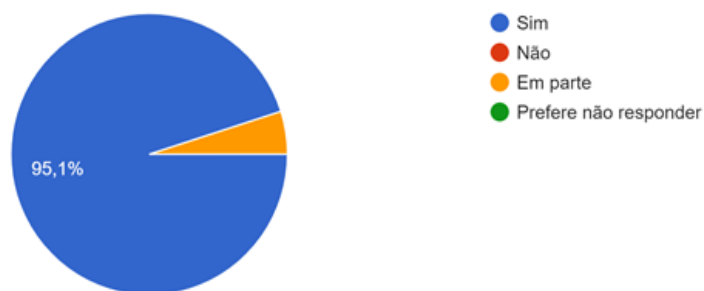
Assim, ao invés de o professor deixar as crianças livres para folhearem livros, enquanto ele via mensagens no celular ou corrigia alguma atividade, a orientação foi de que esse tempo contasse com a presença ativa e amorosa do professor.

A entrevistada do trecho anteriormente posto enfatiza que, mesmo sendo leitura deleite, ela fazia questão de escolher o livro e ler para as crianças, estar junto a elas, mostrando pelo exemplo o quanto aquele momento era bom:

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. (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Na mesma fala ainda é possível perceber que antes das formações do Eixo de Literatura esse ato de ler para e junto com as crianças não ocorria, quando ela afirma que “essa sensibilidade” adquiriu nas formações. Isso porque, além do aspecto teórico, existiam atividades práticas de leitura apreciativa e dialogada, experienciando com os professores a metodologia do Círculo de Cultura, indo para além do texto escrito. Sobre esses momentos da formação, a entrevistada vigésima oitava afirma: “São de um crescimento enorme as leituras e as interpretações de cada um. O compartilhamento de experiências é uma das formas mais ricas de entendimento e de socialização.” (Informação verbal – P28).

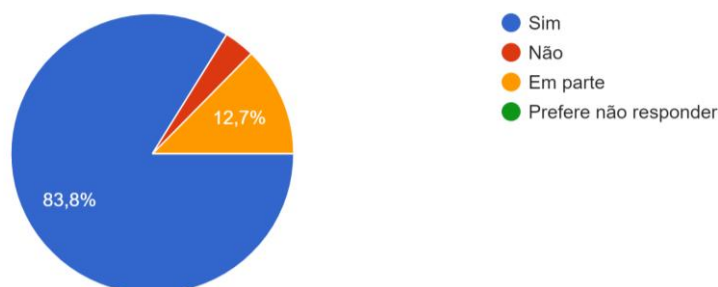
Figura 20



Fonte: Google forms

Questionados se o Eixo de Literatura contribuiu na formação leitora, 95,1% responderam que sim. Esse gráfico anterior dialoga com o próximo, quando 83,7% afirmaram que passaram a ler mais textos literários depois das formações recebidas pelo Eixo. Isso mostra que o Eixo está cumprindo também com o objetivo de fomentar a leitura entre os professores, ampliando o seu repertório.

Figura 21



Fonte: Google forms

As formações também contribuíram para a formação como pesquisadores da área, como vimos no depoimento anterior de uma formadora, que, a partir das vivências no Eixo, escolheu como objeto de estudo no mestrado o ensino de literatura. Foi o caso também da vigésima nona pessoa entrevistada:

As vivências, estudos e oportunidades diversas experimentadas no eixo me tornaram uma leitora de textos literários, antes apreciadora apenas de textos

técnicos chegando a me tornar também pesquisadora de mediação de leitura literária no mestrado e continuo galgando este lugar de pesquisa em um futuro doutorado. (Informação verbal – P29).

A primeira questão subjetiva perguntava sobre as metodologias de mediação propostas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor, qual delas o entrevistado considerava mais importante. Das 142 respostas, 13 pessoas preferiram não responder qual e alguns entrevistados consideraram todas importantes.

A trigésima pessoa entrevistada elegeu como a melhor o Alforje de histórias, trazendo a seguinte justificativa:

Alforje de histórias, por trazer uma estrutura focada em um planejamento bem elaborado na perspectiva de que um professor seja capaz de mediar essa leitura literária e não um artista com habilidades específicas como contar histórias, tocar instrumentos musicais, cantar etc. Fica bem marcado na metodologia do Alforje que se faz necessário um trabalho minucioso com o texto literário e não com elementos paratextuais ou ambiência que são importantes sim, porém a palavra comunicada ou a imagem são o cerne do encontro. (Informação verbal – P30).

É importante ressaltar que o “Alforje de histórias” foi um nome fantasia, estimulando os professores a levarem livros em bolsas e/ou sacolas para ler para as crianças, mas no Alforje era utilizada a metodologia do Círculo de Cultura aplicado à literatura, primando pelo diálogo em torno do texto, como é possível perceber na fala da entrevistada.

A entrevistada trinta e um mencionou, não acerca de uma estratégia, mas de uma rotina que foi estabelecida no Programa, a partir do Eixo de Literatura: “Tempo para gostar de ler.” No início da estruturação do Programa, quando o ciclo básico de alfabetização estava estruturando as rotinas pedagógicas, reservaram um tempo exclusivo para a leitura literária, que ficou conhecido como “Tempo para gostar de ler”.

Esse tempo estabelecido transitava entre quinze minutos a uma hora. E nesse horário, que foi orientado para não ser no final da aula, os professores utilizavam as estratégias apreendidas nas formações, para que esse tempo fosse produtor, no que diz respeito à formação de leitores. Poderia ser apenas para leitura livre, mas ainda assim precisava passar pela mediação docente, sob o risco de cair no espontaneísmo e tornar-se um tempo desperdiçado.

Assim, a trigésima segunda entrevistada reconhece nessa ação um despertar, quando ela afirma que “O momento PARA GOSTAR DE LER. Esse foi o acender das lâmpadas para a leitura literária nas escolas cearenses.” (Informação verbal – P32). É possível pressupor que para ela a reserva desse momento foi algo muito positivo e acenou para uma situação necessária.

Para algumas pessoas, colocar a literatura explicitamente dentro de uma rotina pedagógica pode engessar o que é da ordem do prazer. Mas por outro lado pode dar garantias de que o trabalho será realizado. Ao discutir a leitura de textos literários na sala de aula, as pesquisadoras Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa afirmaram que:

No contato com professores em cursos de formação inicial e continuada temos constatado que a leitura de textos literários faz parte do cotidiano 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. (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 69).

E as metodologias do Círculo de Cultura utilizadas no Ciclo de leitura ou Alforje de histórias trazem esse lugar de dialogar sobre o texto e pressupõem planejamento por parte do professor. Nas formações também há espaços para apresentação de experiências exitosas, como forma de incentivar outras práticas. As autoras anteriormente referidas reforçam: “a conversa sobre os textos precisa ser mais valorizada em sala de aula”. (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 69).

Ainda sobre as impressões dos professores a respeito do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, as manifestações foram sempre de positividade. Com exaltação quanto às possibilidades formativas da literatura, a participante trinta e três afirmou: “O Eixo de Literatura tem uma abrangência muito grande na formação cidadã de nossos alunos, além de provocar encantamento, podemos compor leituras do mundo e ampliar nossos horizontes, conhecimentos e a nossa capacidade crítica e inventiva.” (Informação verbal – P33).

Seguem outras manifestações quanto à importância do Eixo de Literatura e Formação do Leitor. Como comunicado na introdução da pesquisa, cada “informação verbal” diz respeito a um docente diferente:

Esse eixo é bastante importante, uma vez que há uma necessidade de se trabalhar este tema que é primordial no processo de aprendizagem dos discentes. (Informação verbal – P34).

O eixo possibilitou abrir os horizontes para muitas possibilidades. Me fez viajar junto com as crianças no mundo de fantasia e encantamento. (Informação verbal – P35).

Vejo como uma forma de levar livros literários até nossos alunos. (Informação verbal – P36).

Ler é uma necessidade básica. E o incentivo e as estratégias desenvolvidas dentro da formação de leitores aguça o imaginário levando o professor ou professora a criar

novas formas de interagir com os alunos, em busca de envolvê-los no mundo literário. A liberdade de escolha e a leitura de deleite levam o indivíduo a ir além de seu mundo exterior. A leitura abre janelas incríveis a quem mergulha sem medo nas entrelinhas das narrativas ... (Informação verbal – P37).

O eixo de literatura contribui no incentivo ao hábito de ler. (Informação verbal – P38).

A literatura, sem sombra de dúvidas, contribui muito para a formação do cidadão pois instiga a criança a pensar criticamente, expor opiniões, realizar comparações entre a leitura e a realidade vivida. A leitura nos remete ao lúdico ao estruturar-se em regras, emocionar e divertir o leitor, nos leva a viagens fantásticas e a aprendizados infinitos. (Informação verbal – P39).

Considero essencial ao nosso trabalho. Um aliado de primeira linha. (Informação verbal – P40).

Contribuiu bastante onde adquirir um bom aprendizado para repassar para os meus alunos. (Informação verbal – P41).

Ação importante para o desenvolvimento e construção da formação do ser humano. De fundamental importância o Eixo. (Informação verbal – P42).

O eixo de literatura traz enorme contribuição na caminhada do professor. Ajudando o professor a trabalhar de forma prazerosa levando o mundo da imaginação para a vida de muitas crianças, visto que a escola é o único local para algumas crianças terem acesso a essa literatura. (Informação verbal – P43).

Os fundamentos teóricos utilizados nas formações têm sustentado a defesa que os professores fazem da literatura em sala de aula. Entre as bases, estão autores como Antonio Candido que defende a literatura como um direito. Ideia presente nas discussões formativas, o direito de ler foi defendido pela quadragésima quarta entrevistada:

A leitura é um dos primeiros direitos adquirido pela pessoa humana. Oportunizar a formação leitora para os professores/mediadores desse valioso processo é de uma necessidade inigualável. Pois são estes os entes responsáveis pela disseminação dessa prática. (Informação verbal – P44).

Na manifestação acima, além da pessoa entrevistada reconhecer a literatura como direito, ela ressaltou a importância de oportunizar espaços formativos para os docentes, uma vez que são estes que estão com as crianças. Em consonância com esse argumento, o escritor Ilan Brenman afirma que:

O contato com a literatura não é um dever, é um direito! Todos têm que se ver diante de obras literárias [...]. Alguns vão se tornar leitores, outros não, porém saberão que nos livros há mais do que papel e marcas escritas. A sociedade brasileira deve permitir

e garantir que seu povo tenha a chance de conhecer essa herança cultural humana. (BRENMAN, 2012, p. 93).

E a escola é esse lugar que pode democratizar o acesso ao texto literário. Nesse processo de formação continuada, há o reconhecimento dos benefícios do Eixo, mas embora todos os professores tenham elogiado a iniciativa, houve também algumas críticas, quanto a sua condução. Entre as respostas, uma participante afirmou: “Acho esse eixo o mais lindo e maravilhoso de todos sou encantada. Porém não vem sendo trabalhado com a mesma intensidade de quando começou o programa, o que é uma pena.” (Informação verbal – P43).

Como exposto anteriormente, a estrutura do Eixo vai sofrendo alterações conforme as mudanças que vão se operando dentro do Programa. Aconteceram períodos em que a carga horária do Eixo foi reduzida. Mudou também o formato de oferta. Então é provável que a percepção dessa professora seja referente a essas mudanças, as quais considera desfavoráveis.

Outra crítica foi com relação à dinamicidade: “Poderia ser mais dinâmico. Sei que é extremamente necessário, mas tem muita teoria e uso de slide.” (Informação verbal – P44). É provável que essa entrevistada tenha se inserido em período recente nas formações do Eixo. Como mencionado anteriormente, o fluxo docente nos municípios é grande e decorre da mudança da gestão, o que implica a consequente mudança de professores nas formações. Por um lado, é bom por formar um maior número de professores, que irão atuar em outras áreas. Por outro, não acumula as formações anteriores.

6.2 O Eixo de Literatura e Formação do Leitor sob o olhar da gestão

O Eixo de Literatura e Formação do Leitor é coordenado desde a sua origem pela servidora Fabiana Skeff, com uma equipe pequena, composta por três membros. Durante esse tempo, houve pequenas alterações na equipe, hoje constando com Elder Sales e Sammya Santos Araújo. Segundo a coordenadora Fabiana Skeff, esse trabalho formativo, as estratégias que foram propostas durante esse percurso de existência do Eixo têm apresentado resultados satisfatórios.

Percebo por meio dos registros feitos pela maioria dos professores formadores dos municípios que a leitura literária tem ganhado espaço no dia a dia das alunas e dos alunos levando-os a lerem mais e melhor. Pois, como consequência do trabalho do Eixo, os alunos têm participado das rodas de leitura que são programações fixas nas rotinas das salas de aula, têm lido os livros dos Cantinhos de Leitura que há em algumas salas de aula com os acervos literários distribuídos através do trabalho do Eixo e têm levado emprestado, com maior frequência, os livros desse acervo para lerem em casa. (Informação verbal – Fabiana Skeff).

Esse depoimento da Fabiana ecoa nas palavras de uma entrevistada, que afirmou: “Através do Eixo de Literatura e Formação do Leitor temos visto nas escolas públicas crianças devoradoras de livros.” (Informação verbal – P45)). São comuns manifestações orais dos professores mostrando a diferença da dinâmica de sala de aula, a partir da utilização da literatura. É possível encontrar nas redes sociais dos professores atividades de leitura literária que são realizadas.

Embora a avaliação do Eixo de Literatura seja diferente da avaliação do Eixo de Alfabetização, que apresenta resultados numéricos a partir das questões propostas em provas de desempenho, é importante considerar que o fato de haver interesse por leituras literárias é um excelente resultado. A literatura caminha por estradas subjetivas, promovendo o desenvolvimento da criança e do adolescente, para além do saber ler e escrever, de modo que os resultados são a longo prazo e dizem respeito à cidadania, à humanidade, sensibilidade e formas de ver, sentir e agir no mundo.

A literatura contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação da 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. (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

No entanto, essa compreensão muitas vezes não permeia o âmbito gerencial do Programa, que requer resultados mais palpáveis. Como discutido anteriormente, há uma relação entre literatura e alfabetização, embora que a literatura não deva se prestar a alfabetizar. No livro *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*, organizado por Juracy Assumann Saraiva e distribuído para as escolas públicas como material de referência, através do PNBE, depara-se com um capítulo intitulado “Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização”, onde é discutida essa articulação. Não que a literatura seja subserviente, mas como uma compensação para aqueles que se alfabetizam:

Como forma de arte, os textos literários ocupam-se da representação do real tangível e do real psíquico da criança, proporcionando-lhe condições de elaborar significativamente os dados da realidade e sua interação com ela. Isso garante à literatura o cumprimento de dupla finalidade: por um lado, possibilita à criança compreender melhor os contornos do real e as emoções que ele provoca; por outro, incentiva a criança a produzir textos, a partir da apropriação de textos existentes. Por isso, a prática da leitura do texto literário nas séries iniciais pressupõe a prática da escrita, momento em que se mobiliza e libera o imaginário infantil e, em que, ao retrabalhar criativamente a linguagem, a criança dela se apropria. Desse modo, o aluno não só descobre o texto, impregnando-se de sua simbologia, enriquecendo seu domínio linguístico, mas também explora, manipula o texto e, a partir dele, cria novos textos. (SARAIVA, 2001, p. 83).

Então o processo de alfabetização pode se beneficiar e muito da introdução da literatura na rotina pedagógica. “A literatura é muito importante para a formação do leitor, é a partir dela que as crianças se encantam pelos livros e o mundo letrado.” (Informação verbal – P46).

E os resultados que são obtidos nas avaliações externas, onde os alunos são avaliados em sua compreensão leitora, certamente têm a contribuição da literatura, a partir da busca de sentido do texto realizada nos processos de mediação, sem que se faça pensando nesse ou naquele descritor, mas como forma de acesso às camadas do texto e a repercussão dele na formação estética. No texto: “A leitura de textos literários em sala de aula” (2010, p. 81), Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa afirmam que um texto literário quando é bom, ele “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.”

Enfatizando a proposta entre literatura e alfabetização, sendo que a primeira não seja subjugada pela segunda, Saraiva afirma que:

[...] a proposta da articulação entre literatura e alfabetização enfatiza a função formadora da arte literária e, valendo-se da exploração dos recursos significativos da linguagem presentes nos textos, faz deles um modelo recurso para o desenvolvimento do processo de alfabetização, entendido como leitura compreensiva e produção textual. (SARAIVA, 2001, p. 85).

No entanto, pela cultura arraigada de avaliação com resultados imediatos e quantitativos, existe uma preocupação do próprio Eixo em apresentar algo para além dos depoimentos dos professores sobre o desejo, frequência e quantidade de alunos que passaram a gostar de histórias e/ou poemas. Há uma cobrança institucional e gerencial sobre os impactos de todo o investimento realizado. E a coordenação do Eixo se preocupa com isso:

Não conseguimos, ainda, ter os recursos necessários para investirmos em uma pesquisa com a participação das universidades públicas do Ceará, de modo a comprovarmos alguns aspectos que resultam do trabalho do Eixo. Porém, em minha opinião, os bons resultados apontados nos últimos SPAECE, na alfabetização e, principalmente, no 5º ano, me fazem deduzir que há uma relação associada com a formação de leitores. (Informação verbal – Fabiana Skeff).

Acredita-se que o Eixo de Literatura já foi consolidado, a partir da avaliação que os professores fazem dele. Os profissionais de sala de aula, com raras exceções, não veem o tempo destinado à literatura como perdido. Muito pelo contrário. Nas avaliações dos Eixos é comum pedirem mais tempo para a literatura. Mas, como falou uma entrevistada, é preciso que a própria

gestão municipal compreenda essa importância: “Muito importante, mas ainda é necessário que os municípios sejam orientados a tratar o eixo da mesma forma que tratam a língua portuguesa e a matemática”. (Informação verbal – P47). Esse depoimento denota que o Eixo de Literatura não recebe o mesmo tratamento que os demais. Nesse sentido, Neide Luzia de Resende faz uma afirmação muito importante:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentado ao ritmo veloz da cultura de massa. (RESENDE, 2013, p. 111).

Para que esse espaço exista, faz-se necessário que a gestão da escola compreenda essa importância, o que implica também um olhar sensível das gestões superiores, em razão de se tratar de currículo. Esse tempo precisa ser defendido tanto na escola como nas formações. Muitas vezes, ao reduzir carga horária na formação, é este Eixo que perde mais em termos de tempo. E sabe-se o papel que a escola cumpre ou deve cumprir na formação leitora: “A escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer.” (MIGUEZ, 2009, p. 28).

Nas palavras de outra entrevistada, “É preciso tempo para consolidar as estratégias desse eixo, mas creio que os primeiros passos têm sido decisivos e veremos os resultados muito em breve.” (Informação verbal – P48). No entanto, o problema parece compreender quais resultados se espera. E provavelmente os professores tenham parâmetros diferentes da gestão do Programa e das próprias gestões municipais.

Os docentes estão em sala e conseguem ver o progresso discursivo, a ampliação do conhecimento de mundo do estudante, o gosto por livros... Mas as avaliações externas não alcançam determinados aspectos do desenvolvimento. E torna-se difícil mensurar que a compreensão textual que o aluno adquiriu foi como resultados de leituras literárias, de diálogos pela busca coletiva de sentido da obra. Para Rouxel (2013, p. 24):

A literatura lida em sala de aula convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura. (ROUXEL, 2013, p. 24).

Assim, a gestão do Eixo compreende que todo o trabalho desenvolvido durante esses anos vem consolidando uma cultura de leitura literária na escola. Essa percepção ocorre através das avaliações realizadas pelos professores, ao final de cada ciclo formativo e também a partir dos depoimentos orais, além das ações que são apresentadas nas mídias digitais. Existe um movimento nas escolas do Ceará em prol da formação de leitores. E pode ser creditado ao extenso processo de formação continuada, que vem mostrando teoricamente a importância da literatura na sala de aula e propondo estratégias para contribuir com o trabalho de mediação realizado pelo professor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças de concepções que o ensino de literatura tem sofrido ao longo do tempo se refletem no modo de operar o texto literário dentro de sala de aula. E quando se discute o ensino de literatura no nível fundamental, que engloba crianças e adolescentes, existe uma relação maior de dependência, uma vez que os alunos ficam à mercê das escolhas do professor, tanto com relação à obra quanto ao procedimento diante do objeto literário.

A passagem de um ensino de literatura marcadamente moralizador para uma preocupação estética e lúdica atravessa a história da literatura infantil no Brasil, alterando concepções, onde tivemos em Lobato um divisor de águas. E como ocorre na dialética histórica, as mudanças de paradigmas encontram resistências e seguem, entre avanços e retrocessos.

É consenso entre os estudiosos a importância do contato da criança com o texto literário. Vastos apontamentos teóricos explicitam os seus benefícios no âmbito da linguagem, da ampliação de saberes culturais e históricos, no desenvolvimento da imaginação e criatividade, na construção afetiva e humanística de si e do mundo.

No entanto, as matrizes curriculares das escolas não trazem a literatura como componente específico, ficando o seu ensino a cargo da compreensão e desejo do professor. E quando se trata das séries finais do ensino fundamental, essa ausência no currículo pode implicar também a ausência da literatura em sala de aula.

Com a implementação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), o Eixo de Literatura e Formação do Leitor institui o “Tempo para gostar de ler” nas séries iniciais. Esse nome é simbólico, alguns chamam de “Aconchego literário”, mas o importante é a garantia desse tempo na rotina pedagógica. Diariamente os professores se dedicam ao trabalho de mediar a relação das crianças com o livro. As formações docentes propõem ações para implementar esse tempo reservado na rotina.

Nas séries finais do ensino fundamental a literatura não constitui componente curricular isolado, está dentro de linguagem e não há dentro da matriz delimitação de tempo para o ensino de literatura. No entanto, há orientações por parte da gestão do Eixo de Literatura para que seja feito um trabalho de mediação de leitura a partir dos livros da Coleção PAIC Prosa e Poesia. Nas formações também são discutidas metodologias para orientar esse trabalho, como o “Ciclo de Leitura”, que utiliza o Círculo de Cultura para fomentar o diálogo, a interdiscursividade e intergenericidade em torno da obra.

Como é percebido, todas as questões relacionadas ao ensino de literatura envolvem a formação do professor. Vimos que as licenciaturas de Letras e Pedagogia têm grande

responsabilidade em formar esses professores para atuarem na educação básica, onde o ensino de literatura é a própria experiência com o texto literário, o que exige estratégias de mediação de leitura. No entanto, a literatura infantil muitas vezes é relegada ao território da interdisciplinaridade ou figura como disciplina optativa, onde quem se matricula são exatamente as pessoas que já gostam de literatura e do ensino dela. Na matriz curricular dos cursos de Pedagogia da UFC, IFCE e UFCA o ensino de literatura ou literatura infantil constam como disciplinas optativas. Sabemos que o currículo é construção política, onde cada área tende a ir expandindo o seu território. Assim, o ensino de literatura não tem gozado do prestígio de disciplina obrigatória. Dessa forma, se faz necessário um repensar esses currículos, incluindo a literatura como disciplina obrigatória, visto que os egressos desses cursos irão, em sua maioria, atuar na educação básica, onde o ensino de literatura é vivencial. E muitos são os que chegam, como vimos no decorrer desta pesquisa, sem repertório leitor e sem saber como realizar trabalho de mediação de leitura. A formação continuada surge com o objetivo de complementar os conhecimentos adquiridos na carreira acadêmica e também de direcionar saberes para fins específicos.

Na política de formação de professores a nível de Ceará, por muito tempo era inexistente a formação voltada para o ensino de literatura nas escolas. O que se tinha eram ações pontuais e incentivo para que projetos fossem desenvolvidos pelos municípios. O Centro de Multimeios orientava que cada escola tivesse a sua sala de multimeios, dentro da qual deveria ter um lugar reservado para o acesso ao livro literário, com possibilidade de empréstimo. Mas nem todas as escolas cearenses conseguiram implementá-la, especialmente escolas da educação básica, que estão sob a gerência dos municípios, fosse por questões de infraestrutura, insuficiência de pessoal ou motivos de outra ordem.

A política de formação de leitores só veio a se estruturar com o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), e, entre os Eixos estruturantes, estava o de Literatura e Formação do Leitor, com o objetivo de formar leitores literários. Mas para formar leitores necessita-se de pessoas para mediar o contato da criança ou adolescente com o livro. Surge como carro-chefe desse processo a formação docente. Até porque, antes do Eixo distribuir livros nas escolas, como parte das ações para fomentar leitura, já existiam acervos através do PNBE, o que não garantia, porém, que estivessem sendo utilizados.

De todas as ações do Eixo entende-se que a mais importante delas é a formação dos professores. Isso porque a formação inicial não tem sido suficiente para que eles realizem um trabalho de formação leitora. E como vimos no decorrer desta pesquisa, os cursos de licenciatura em Pedagogia, formação da maioria dos professores entrevistados e dos demais

que estão lecionando nas séries iniciais do ensino fundamental, não reservam em seus currículos disciplinas de literatura infantil ou o ensino de literatura. As formações continuadas têm tentado suprir essa lacuna formativa.

Após a estruturação do Eixo de Literatura dentro do PAIC, os documentos curriculares que foram sendo reformulados se apropriaram das ações do Programa, sendo perceptível a exigência da presença da literatura, constante principalmente na proposição das ações. Mas seria importante que a literatura estivesse manifesta também na parte estruturante dos documentos, como nos princípios e metas.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que surgiu posterior ao PAIC, elaborado de forma colaborativa, aponta caminhos para o ensino cearense. Este documento assegura as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças cearenses.

O DCRC traz princípios norteadores para colaborar na construção de uma sociedade “justa, humana, democrática, solidária e inclusiva”. Mas os princípios elencados: éticos, políticos e estéticos não fazem referência textual à literatura. Embora sejam mencionadas a criatividade e a sensibilidade, a literatura não aparece como recurso, nem mesmo quando é discutida a constituição socioemocional do sujeito.

Na parte específica que trata de a criança vivenciar o princípio estético, são colocados como possibilidades: desenhos, pinturas, dramatizações, entre outras, mas a literatura mais uma vez não entra nesta composição da formação estética. Entendemos que a literatura tem como a sua essência a formação estética.

Posteriormente, quando é orientado o trabalho com a linguagem nas práticas pedagógicas, são mencionadas as linguagens corporais, musicais, plásticas, imagéticas, midiáticas e outras, mas a linguagem literária não é mencionada.

A literatura aparece depois, quando são apresentadas as dez competências da língua portuguesa, a literatura consta na nona. Mas seria importante e talvez imprescindível que a literatura estivesse textualmente presente na parte introdutória do documento, quando são estabelecidos os fundamentos éticos, políticos e estéticos. Isso pode denotar uma concepção curricular em que a literatura não tem um lugar privilegiado.

Mas é importante reafirmar que foi reservado espaço para a literatura nas rotinas escolares das séries iniciais e isso pode ter sido revolucionário para a formação de leitores. E com as formações continuadas, abrangendo diferentes temas e estratégias de mediação, o professor tem ocupado esse tempo de forma produtiva.

Percebemos, no transcorrer da pesquisa, que o Eixo de Literatura e Formação do Leitor implementou diferentes frentes para o fomento da literatura. Mas certamente o que mais

provocou impacto foi a formação docente. Temos percebido que o Eixo de Literatura promoveu uma mudança de paradigmas, nas rotinas pedagógicas e na relação literatura e ensino. Através das formações, com diferentes temáticas de embasamento teórico e proposições práticas, os professores, que muitas vezes recebem a formação em sua terceira versão no esquema de cascata, têm concebido a literatura de forma diferente. E essa nova concepção tem modificado as práticas, com foco na recepção.

E entre as metodologias trabalhadas, o Círculo de Cultura, utilizado tanto nos Ciclos de leitura quanto nos Alforjes de histórias, tem possibilitado o diálogo das crianças com o texto literário, seja por meio da leitura ou da contação de histórias. Através dos depoimentos temos visto o quanto os professores sentem-se felizes em realizar o trabalho de mediação e o quanto o Eixo de Literatura tem contribuído com as práticas literárias.

No entanto, há uma preocupação de alguns docentes, expressa nos formulários aplicados: a necessidade de mais tempo para o Eixo de Literatura. É provável que seja referente ao tempo de formação dentro da dinâmica municipal. Muitas vezes uma formação ministrada em oito horas para os formadores regionais chega aos municípios em duas horas.

Essa situação ocorre muitas vezes por questões de logística e questões financeiras. Para se tirar o professor de sala de aula, ou os alunos ficam sem aula ou é necessário contratar um número muito grande de substitutos, onerando a folha de pagamento. Então é comum ocorrerem formações em apenas um dia, para todos os Eixos formativos. E geralmente o Eixo que fica com o menor tempo é o literário.

Outra análise que merece reflexão diz respeito às avaliações. Nessa sociedade mercadológica e estatística, o ensino parece não fugir à regra. E as avaliações escolares são pautadas nas competências, verificadas por habilidades expressas numericamente. Cada vez mais padronizadas, essas avaliações buscam quantificar os saberes, mensurando em números os conhecimentos apreendidos. E como avaliar as competências adquiridas através das tantas leituras literárias? Como quantificar as aquisições que a literatura proporciona?

Como mencionado nos desdobramentos desta pesquisa, a literatura esteve sempre na posição de subserviente, como, por exemplo, ensinar a falar bem, ampliar vocabulário, amar a família e a pátria e orientar comportamentos. O enfoque foi mudando historicamente, mas parece que a concepção utilitarista da literatura permanece. Quando se pensa em analisar o papel da literatura nos resultados das avaliações externas, não seria querer levar a literatura, mais uma vez, a serviço de algum interesse? No entanto, compreendo a preocupação dos gestores do Eixo de Literatura em apresentar resultados, para que o trabalho possa continuar sendo implementado, visto que a sua continuidade pressupõe investimento financeiro.

Na entrevista concedida pela coordenadora do Eixo, Fabiana Skeff, ela menciona a necessidade de diálogo com a Universidade, no sentido de pensar coletivamente uma metodologia para avaliar as ações de formação de leitores, de modo a explicitar os impactos do Eixo de Literatura na vida das crianças e adolescentes. Sammya Araújo, que também compõe o Eixo, defende um mapeamento das ações que estão sendo desenvolvidas nos cento e oitenta e quatro municípios cearenses, como forma de acompanhamento e avaliação.

Em suma, entende-se que, se a literatura não estiver nominalmente expressa nos currículos escolares, o produto literário corre o risco de não chegar às mãos das crianças e adolescentes. E vimos, no fluxo desta pesquisa, que o livro “estar nas mãos” dos alunos é um ato físico e simbólico, porque permeia o imaginário, desenvolve a criatividade, fortalece vínculos afetivos, instrui para maior conhecimento social e geográfico, potencializa a linguagem, amplia o vocabulário e contribui de maneira singular para o fomento da sensibilidade. E tudo isso implica a formação política, ética e estética. E implica também a prerrogativa legal da formação integral e humanística, requerida em documentos a nível nacional, estadual e municipal.

Assim, acredita-se que esta pesquisa, a primeira que teve como escopo as metodologias do ensino de literatura propostas pelo Eixo de Literatura, tenha alcançado os seus objetivos, ao trazer o percurso do ensino de literatura na rede pública do Ceará, a literatura nos currículos cearenses, ações desenvolvidas pelo Eixo, a formação de professores no âmbito da literatura e a visão dos professores e da gestão sobre o trabalho proposto e desenvolvido nas salas de aula.

Entre as pesquisas publicadas sobre o Programa Aprendizagem na Idade Certa, esta é a primeira que traz o Eixo de Literatura como objeto. A contribuição social desta pesquisa está principalmente na apresentação para a sociedade das ações do Eixo de Literatura, como a maior política pública de formação de leitores do estado do Ceará. Maior pelo conjunto de ações simultâneas e coesas, pela sistematização e configuração organizacional, pela abrangência e por seu tempo de implementação, através de quinze anos de trabalho ininterrupto, tornando as práticas de leitura em sala de aula uma cultura.

A partir desta pesquisa, é importante refletir o quanto é relevante um programa de formação consistente de leitores, contínua e com programa específico, considerando o fluxo de professores na rede pública municipal de ensino. Ressalta-se também a necessidade de incluir como obrigatórias nos currículos das Licenciaturas em Pedagogia e Letras as disciplinas que discutam o ensino de literatura, bem como garantir, a nível de currículo, o ensino de literatura em toda a Educação Básica.

Esta pesquisa trouxe o olhar do docente sobre as formações continuadas e o trabalho que tem desenvolvido em sala de aula. No entanto, seria muito importante que outras pesquisas trouxessem a voz das crianças, analisando o que sentem e o que pensam sobre como a literatura tem sido ofertada para elas.

Este trabalho abrangeu as séries iniciais do ensino fundamental, seria muito bom se fosse realizada uma pesquisa nas escolas públicas do Ceará, sobre o tempo destinado à literatura nas séries finais do ensino fundamental e/ou ensino médio. Envolvendo não apenas uma análise de currículo, mas principalmente ouvindo os professores, para compreender as suas concepções sobre o ensino de literatura e o que pensam a respeito do currículo escolar, no sentido do estabelecimento de tempo e discussão de metodologias para as práticas de letramento literário em sala de aula.

Outra possibilidade de pesquisa diz respeito à necessidade de se analisar como a literatura tem contribuído com os resultados das avaliações internas e externas, sem, contudo, compreendê-la como mero instrumento a serviço das habilidades e competências leitoras constantes nos documentos oficiais da educação. Como percebido, as instâncias que promovem as políticas públicas esperam resultados. E destes muitas vezes depende a manutenção dos programas, que, por seu turno, dependem da disponibilidade de verbas.

Considerando o que foi apontado nesta pesquisa sobre a obrigatoriedade de disciplinas de literatura infantil, ensino de literatura ou similar, nos currículos dos cursos de Pedagogia e Letras, seria de grande contribuição a realização de uma análise mais ampla, avaliando se os conteúdos programáticos das ementas dessas disciplinas contribuem para o processo de mediação de leitura literária nas escolas públicas de educação básica, ou seja, se promovem e discutem metodologias que possam fomentar o letramento literário nas escolas.

Ainda é possível investigar a causa do desinteresse dos estudantes pelos cursos de Licenciaturas, especialmente em Letras.

Assim, cientes de que ainda há muito a ser dito e defendido, fica esta pesquisa como subsídio para posteriores trabalhos de outros investigadores que se interessem pelo ensino de literatura e seu entorno, como os aqui propostos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

AGÊNCIA BRASIL. Home page. **Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos** - Dados fazem parte da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil Publicado em 11/09/2020 - 16:53 Por Mariana Tokarnia - Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro. Acessado em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>. Acessado em: 23 de jul. 2022.

AGÊNCIA BRASIL. Home page. **Menos da metade dos professores de escolas públicas leem no tempo livre**. Criado em 05/02/13 09h15 e atualizado em 05/02/13 09h36 Por Mariana Tokarnia Edição: Tereza Barbosa Fonte: Agência Brasil Acessado em: <https://memoria.ebc.com.br/educacao/2013/02/menos-da-metade-dos-professores-de-escolas-publicas-leem-no-tempo-livre>. Acessado em: 23 de jul. 2022.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Realidade além dos limites: O mágico de verdade (2006) – de Gustavo Bernardo. *In*: CECCANTINI, João Luís C. T.; MARTHA, Alice Áurea Penteadó; AGUIAR, Vera Teixeira de. (org.). **Narrativas Juvenis**: Geração 2000. São Paulo: Cultura Acadêmica (Unesp), 2012.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. *In*: DALVI, Maria Amélia. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 153 a 161.

ALVES, Marly dos Santos. **A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização**: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). 2010. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

PINHEIRO, José Hélder. Práticas de leitura de poemas: pesquisas e sugestões. *In*: SIQUEIRA, Ana Márcia Alves. **Literatura e ensino**: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade. (org.) /Ana Márcia Alves Siqueira. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, p. 123 - 135.

PINHEIRO, José Hélder. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, Maria Amélia. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 35-49.

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

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Confissões de Minas**. Rio de Janeiro: América Editora, 1944.

ANTUNES, Benedito. Aporias do ensino de literatura. *In*: SIQUEIRA, Ana Márcia Alves. **Literatura e ensino**: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade. (org.) /Ana Márcia Alves Siqueira. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, p. 13 -27.

ANTUNES, Benedito. O ensino da literatura hoje. **Revista Fronteiras**. Revista digital do Programa de Estudos. Pós-graduação em Literatura e Crítica Literária. Nº 14, julho de 2015, p. 3 – 17. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456> Acesso em fev. 2021.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. Ver. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE LIVRARIAS. **Faturamento do segmento de livrarias cresce, em média, 9,7% em 2009 comparativamente a 2008**. Disponível em <http://anl.org.br>. Acesso em jul. 2021.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 14, n.12, jan./fev. 2001.

BECKER, Célia Doris. História da literatura infantil brasileira. *In*: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e Alfabetização, do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 35-41.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Alegre, 1988.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Lei Nº12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm Acessado em: 23 de jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. **Lei Nº13.005, de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acessado em: 14 de nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em: 10 de ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 10 de ago. 2022.

BRENNAN, Ilan. **Através da vidraça da escola:** formando novos leitores. 2. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 6. ed., reimpr. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil:** visão histórica e crítica. 2.ed. São Paulo: Edart, 1982.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil:** dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Guia com orientações para formadores e professores municipais.** Fortaleza: SEDUC-CE, 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Coordenadoria de Cooperação com os municípios (COPEM). Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). **Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano** – Estado do Ceará: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Centro de Multimeios.** Capacitação / Secretaria da Educação Básica - Fortaleza: SEDUC, 2006.

CHOMBART DE LAUWE, Marie-José. **Um outro mundo:** a infância. Tradução de Noemi Kon. São Paulo: Perspectiva: EDUSP, 1991.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê**. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORREIA, Viriato. **Cazuza**. 36. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

CORSINO, Patrícia. Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações. *In: Literatura*: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino. Coordenação Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculo de Cultura e Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. Literatura*: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. *In: DALVI, Maria Amélia. Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

DALVI; Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de. **Ensino de literatura**: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)? 2011, p. 46). *DLCV - João Pessoa*, v.8, n.2, jul/dez 2011, 37-58. Disponível em: <https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/10715-17964-1-PB.pdf> Acesso em: 18 jul. 2022.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. 5. ed. Tradução de Sonia Coutinho. Revisão técnica de Ciro Flamarion Cardoso. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para as nossas crianças.** Tradução de Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

ESCARPIT, Denise. **La literatura infantil y juvenil en Europa.** Tradução de Diana Flores, México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

FEITOZA, Mirna. **O narizinho que se meteu na literatura.** [Entrevista com Ziraldo]. In: *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 13 set. 1997. Folhinha, p. 6-7. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/9/13/folhinha/9.html> Acesso em 19 jul. 2021.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

FONSECA, Andreia Serra Azul da. Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar. 2013. 148f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

FREIRE, Gabriela Moriconi. **Programa alfabetização na idade certa no estado do Ceará segundo a avaliação spaee alfa.** 2015. 37f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Economia, CAEN, Fortaleza - Ce, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro: relatório 2008.** Disponível em <http://abdl.com.br/UserFiles/FIPE2009.pdf>. Acesso em 19 jul. 2021.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. **Livros premiados.** Disponível em <http://www.fnlij.org.br/principal.asp>. Acesso em jul.2021.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil.** São Paulo: Pioneira, 1990.

GOMES, Alexandre de Castro e BARRETO, Cintia. **Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação.** Divino de São Lourenço, ES: Semente Editorial, 2021.

HOLANDA, Ana Maria de Lima. **O que funciona para melhorar a proficiência do aluno?** O impacto do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC e outros determinantes. 2013. 31f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Economia, CAEN, Fortaleza-CE, 2013.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JOSÉ, Elias. **Literatura infantil:** ler, cantar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOLLES, André. **Formas simples.** Tradução de A. Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: Figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. *In:* DALVI, Maria Amélia. **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 113 - 134.

KHÉDE, Sonia S. **Literatura infanto-juvenil:** um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.

LA TAILLE, Yves de *et al.* **PIAGET, VYGOTSKI, WALLON. Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 2019.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira – História e Histórias.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In:* ZILBERMAN, Regina. (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LELIS. Grupo de pesquisa, leitura, literatura e saúde. **Com a palavra, Bartolomeu / LELIS.** Grupo de pesquisa, leitura, literatura e saúde, organização; Nilma Lacerda, coordenadora; Margareth Mattos, vice-coordenadora. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória:** problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, Monteiro. **Serões de Dona Benta.** São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor:** leitura e literatura em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUIZ, Fernando Teixeira; FERRO, Marcela Coladelio. Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. *In*: SOUSA, Renata Junqueira de. **Leitura literária na escola**: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011, p. 123-146.

MACHADO, Ana Maria. **Caro professor**. São Paulo: Global, 2017.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. A narrativa juvenil contemporânea revisita a história: ordem, sem lugar, sem rir, sem falar, de Leusa Araújo. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira de. MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Literatura infantil e juvenil**: leituras plurais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Mercado editorial e produção literária infantojuvenil contemporânea**. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem08pdf/sm08ss11_01.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

MEIRELES, Fernando S. Panorama do Uso de TI no Brasil – 2022. **Fundação Getúlio Vargas** – FGV. 25/05/2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/panorama-uso-ti-brasil-2022>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MIGUEZ, Fátima. **Nas Arte-Manhas do imaginário infantil**: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOYA, Isabela. **Estadão**. Na educação infantil, 55% das turmas não separam tempo para leitura de histórias para crianças. 10/6/2022. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,na-educacao-infantil-45-das-turmas-nao-separam-tempo-para-leitura-de-historias-para-criancas,70004088998#:~:text=Em%20pouco%20mais%20da%20metade,o%20acesso%20livre%20aos%20livros>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MOURA, Ana Célia Clementino. Ler conduz ao crescer: o papel da escola, do professor e do aluno. *In*: SIQUEIRA, Ana Márcia Alves. **Literatura e ensino**: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade. (org.) Fortaleza: Expressão Gráfica, 2016, p. 109 – 122.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA JR., José Leite de. Apontamentos cognitivos para uma didática da literatura. *In*: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Fernanda (organizadoras). **Literatura e Ensino**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019, p. 75-90.

PAIVA, Aparecida. Catálogos de editoras e escolhas docentes no contexto escolar. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PARREIRA, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura**: livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro, Rocco, 2012.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **Os filhos de Lobato**: o imaginário infantil na ideologia do adulto. São Paulo: Globo, 1997.

PEREIRA, Cristina Núñez. **Emocionário**: Diga o que você sente / Cristina Núñez Pereira, Rafael R. Valcárcel; Tradução de Rapaella Lemos. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PIÚBA, Fabiano dos Santos. **Toda criança tem o direito de ler o mundo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> Acesso em: 19 set. 2020.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 10. ed. São Paulo: Martins, 1974.

REYES, Iolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REGO, José Lins do. **Meus verdes anos**: memórias. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

REZENDE, Neide Luiza de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99 - 112.

RODRÍGUEZ, Emma. Ler nos torna mais felizes - Os leitores estão mais contentes e satisfeitos que os não leitores, de modo geral são menos agressivos e mais otimistas. **El País**. 2 FEV 2016

- 11:12 CET Acessado em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2016/01/22/eps/1453483676_726569.html Acessado em: 23 de jul. 2022.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17 - 33.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v.34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwvSxHnvF49dJLBRd/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em 19 jul. 2021.

SALES, Maria da Luz Lima. **Personagens e leitores de Monteiro Lobato e Júlio Verne: questionadores e investigativos** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.8, n.4, p.29062-29079, apr., 2022.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2. ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVEIRA, Teresa Márcia Almeida da. **Sentidos e efeitos da avaliação externa do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) na Rede Municipal de Ensino Público de Fortaleza (CE)**. 2015. 151f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2015.

SISTO, Celso. [s. d.]. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. RJ, 2001. Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>. Acesso em: 14/11/2018.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Série Prática Educativas. 2. ed. Curitiba, Positivo: 2015.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Glória Pimentel Correia Botelho de. **A literatura infantojuvenil brasileira vai muito bem, obrigada!** São Paulo: DCL, 2006.

SOUZA, Angela Leite de. Alguns dedos de prosa sobre poesia. In: CUNHA, Leo. **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012, p. 13 – 33.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-151.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TURCHI, Maria Zaira. Narrativas juvenis: a inovação literária em busca do leitor. **Fronteira – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica da PUC – SP**, n. 17, p. 81-92. Dezembro de 2016.

TURCHI, Maria Zaira. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. *In*: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). **Literatura infanto-juvenil**: leituras críticas. Goiânia: UFG, 2002.

VELACO, Cristiane. **Histórias de boca**. O conto tradicional na educação infantil. São Paulo: Panda Books, 2018.

WAKEFIELD, Jane. **BBC News Brasil**. Brasileiro usa celular por um terço de seu tempo acordado, diz estudo. 13/01/2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59974046> Acesso em: 14 nov. 2022.

YUNES, Eliana. (org.). **A literatura e a formação do leitor**: questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. *In*. PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **No início, a leitura**. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2063>. Acesso em: 02/12/2019.

ZILBERMAN, Regina; Ligia Cademartori. **Literatura Infantil**: Autoritarismo e Emancipação. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. Leitura Literária e outras Leituras. *In*: BATISTA, Antônio Augusto Gomes et GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. (org.). **Leitura**: Práticas, Impressos, Letramentos. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. (Linguagem e Educação). p. 71-87.

ANEXOS A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**PESQUISA**

TÍTULO DA PESQUISA: A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (PAIC) DO ESTADO DO CEARÁ

Nome do responsável: MARIA EFIGÊNIA ALVES MOREIRA

Você que é professor (a) formado (a) em Pedagogia, Língua Portuguesa ou outra área, mas **que participou das formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor** está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa a assegurar seus direitos como participante.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes, ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora, através do e-mail: efigeniaalvesjbe@gmail.com Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento, antes da publicação.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado/a por Maria Efigênia Alves Moreira, como participante da pesquisa intitulada “A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (PAIC) DO ESTADO DO CEARÁ”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Esta pesquisa tem como objetivo obter dados referente à formação dos professores do Ensino Fundamental das escolas públicas do Ceará, enquanto mediadores de leitura, que participaram das formações realizadas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor do Programa Aprendizagem na Idade Certa. A pesquisa será realizada de forma não presencial, por meio de ambiente virtual, através de respostas a um questionário sobre a contribuição e satisfação ou não das estratégias utilizadas pelo Eixo de Literatura para a sua formação como mediador de leitura literária. O referido questionário é simples, com perguntas objetivas e uma subjetiva, com duração estimada de, no máximo três minutos, sendo dado o direito ao/à participante de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa. Os resultados serão utilizados na Tese de Maria Efigênia Alves Moreira. O entrevistado pode requerer a retirada de sua opinião/participação na pesquisa, a qualquer momento, até que seja publicada, sem que isso leve a qualquer prejuízo para o requerente. A participação nesta pesquisa não traz complicações físicas, morais e/ou legais. Os procedimentos

adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, de modo que nenhum dos procedimentos usados oferece risco à sua dignidade. O único risco é a possibilidade, mesmo que remota, de cansaço, visto serem questões de enunciados breves e diretos. Informamos que no formulário a ser respondido não há solicitação de endereço nem de nome, não haverá, portanto, identificação da pessoa pesquisada. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa. Informa-se ainda que os dados coletados serão utilizados somente para esta pesquisa. A pesquisadora não receberá nenhum tipo de pagamento pela realização da referida pesquisa. Informa-se que o questionário será aplicado através do Google-forms considerando a dimensão geográfica do Estado e principalmente em virtude de estarmos desde o início do ano de 2020 vivendo a situação de pandemia, o que requer estratégias que garantam o distanciamento social bem como o não compartilhamento de materiais. Os dados constantes neste Termo não serão divulgados em nenhuma hipótese pela pesquisadora. No entanto, por se tratar de uma pesquisa realizada através de meios virtuais dos quais não se tem gerência sobre suas bases, não há garantias absolutas de total inviolabilidade, riscos característicos de ambientes virtuais ou meios eletrônicos. Mas para atenuar possibilidades remotas de riscos quanto à confiabilidade do sistema utilizado, uma vez concluída a coleta de dados, o conteúdo será armazenado em dispositivo eletrônico local e será deletado todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual. Após a assinatura deste Termo, o entrevistado/a receberá automaticamente uma cópia no seu e-mail. Informa-se por fim que o Questionário só será aplicado após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa: Nome: Maria Efigênia Alves Moreira Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC) Endereço: Rua Moacir Peixoto Diógenes – 479, Bairro: Aloísio Diógenes, Jaguaribe-CE. CEP. 63.475.000 Telefones para contato: (88) 9-97287574 ou (88) 9-96931817 ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O abaixo assinado declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura e antes de responder ao formulário, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, através de e-mail, mensagens telefônicas ou ligação para a pesquisadora, podendo tirar dúvidas ou obter maiores esclarecimentos. Declaro saber que, após a assinatura deste Termo, receberei uma cópia do mesmo no meu e-mail. Nome do participante da pesquisa: Idade: RG: E-mail.

ANEXOS B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES**QUESTIONÁRIO**

1. Qual a sua localização geográfica no Estado do Ceará
 Fortaleza ou região metropolitana
 Cariri
 Sertões
 Vale do Jaguaribe
 Serras

2. Qual a sua formação inicial:
 Pedagogia
 Letras Português
 Outro

3. Qual seu sexo/gênero?
 Masculino
 Feminino
 Outro

4. Em qual nível você leciona?
 Séries iniciais do Ensino Fundamental
 Séries finais do Ensino Fundamental

5. A sua formação inicial contribuiu para a sua formação enquanto leitor(a) literário(a)?
 Sim
 Não
 Em parte

6. Quantos livros literários em média você leu motivado(a) pelo curso de graduação?
 Entre 1 a 3
 Entre 3 a 5
 Entre 5 a 10
 Acima de 10
 Nenhum

7. As estratégias que o Eixo de Literatura e Formação de Leitor tem utilizado para a formação de mediadores de leitura você considera viáveis?
 Sim
 Não
 Em parte

8. O seu trabalho como mediador(a) de leitura literária melhorou depois das formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor?
 Sim

- Não
- Em parte

9. Você utiliza as estratégias de mediação de leitura propostas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor?

- Sim
- Não
- Em parte

10. O Eixo de Literatura e Formação do Leitor contribuiu para a sua formação Leitora?

- Sim
- Não
- Em parte

11. Você passou a ler mais textos literários depois das formações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor?

- Sim
- Não
- Em parte

12. Dentre as metodologias de mediação de leitura propostas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor, qual deles você considerou mais importante?

13. Espaço para você falar as suas impressões sobre o Eixo de Literatura e Formação do Leitor

ANEXOS C – RESPOSTAS SUBJETIVAS DOS ENTREVISTADOS

PESQUISA

TÍTULO DA PESQUISA: A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES DO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA (PAIC) DO ESTADO DO CEARÁ

Nome do responsável: MARIA EFIGÊNIA ALVES MOREIRA

RESPOSTAS ÀS SEGUINTE PERGUNTAS:

1. Dentre as metodologias de mediação de leitura propostas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor, qual delas você considerou mais importante?
2. Espaço para você falar as suas impressões sobre o Eixo de Literatura e Formação do Leitor

O eixo possibilitou abrir os horizontes para muitas possibilidades. Me fez viajar junto com as crianças no mundo de fantasia e encantamento.

Para formação de leitores literários e para despertar o gosto pela leitura é preciso tornar o momento destinado a este estudo leve. Gosto da forma prazerosa que o Eixo nos instiga e esclarece como torná-lo prazeroso.

Ler é uma necessidade básica. E o incentivo e estratégias desenvolvidas dentro da formação de leitores aguça o imaginário levando o professor ou professora, criar novas formas de interagir com os alunos, em busca de envolvê-los no mundo literário. A liberdade de escolha e a leitura deleite, leva o indivíduo a ir além de seu mundo exterior. A leitura abre janelas incríveis a quem mergulha sem medo nas entrelinhas das narrativas ... Sou Letice Sena. Chegou a mim esta pesquisa, não me contive a deixar passar ... Estou trabalhando no ensino infantil atualmente, mas, fui professora do fundamental por mais de 30 anos.

Esse eixo é bastante importante, uma vez que há uma necessidade de se trabalhar este tema que é primordial no processo de aprendizagem dos discentes.

A literatura, sem sombra de dúvidas, contribui muito para a formação do cidadão pois instiga a criança a pensar criticamente, expor opiniões, realizar comparações entre a leitura e a realidade vivida. A leitura nos remete ao lúdico ao estruturar-se em regras, emocionar e divertir o leitor, nos leva a viagens fantásticas e a aprendizados infinitos.

Tendo em vista que todos têm direito à Educação e que toda criança tem direito de aprender a ler, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor se torna uma ferramenta de extrema necessidade na formação de leitores, sejam eles alunos ou professores. Tendo

em vista o paradoxo que se desenvolveu, nos últimos anos, entre a necessidade do uso da tecnologia e, ao mesmo tempo, o desserviço que a mesma pode trazer para a educação, a leitura surge como um ato de "salvação", reacendendo experiências de quando esta era mais valorizada. O projeto, além de dinamizar os acervos literários, tem grande poder para despertar o interesse pela leitura de uma geração que não possui memórias dos prazeres de ser um leitor.

O Eixo de Literatura vem de encontro ao que essa tem para formação da criança leitora. Apesar do que se prega como formar leitores, vemos, ainda, a pobreza literária no ensino das nossas escolas. Tenho impressão, que à literatura se resume ao pensamento de estudiosos da educação, meramente a teoria de um ou de outro, que diz que leituras e de que forma devemos usar a leitura para formar alunos leitores. Acredito na literatura como incentivo para que nossas crianças leiam. De fundamental importância o Eixo.

O eixo de literatura traz enorme contribuição na caminhada do professor. Ajudando o professor a trabalhar de forma prazerosa levando o mundo da imaginação para a vida de muitas crianças, visto que a escola é o único local para algumas crianças terem acesso a essa literatura.

O Eixo de Literatura nos fez perceber a leitura como expressão estética, ou seja, associada ao prazer, um prazer que nos transporta a outros mundos, logo ao conhecimento. Antes do trabalho com o Eixo de Literatura os professores eram orientados a desenvolver um trabalho somente voltado aos elementos estruturais do texto. Percebe-se então, que afastávamos nossos alunos da literatura.

Sinceramente, sou outra depois de participar ativamente do Eixo de Literatura. Apenas os antigos Contos de Cordel fizeram parte da minha vida particular, mas, no cotidiano escolar não fui agraciada com as demais literaturas.

A literatura faz parte da vida de um educador, principalmente quando ele trabalha com o Componente Curricular de Língua Portuguesa, pois a leitura possibilita o ser humano a estimular a criatividade, a imaginação e auxilia na construção de diversos conhecimentos.

A literatura proporciona a criança, uma imaginável viagem no mundo das palavras que compõem as histórias de gêneros conhecidos no dia a dia de sua vida estudantil, levando as crianças a desenvolverem cada vez mais a sua opinião e o gosto pela leitura.

No início das formações achei bastante difícil, no que se refere ao acervo literário e principalmente a receptividade dos alunos. Hoje percebo, apesar de ainda estarmos engatinhando, que aos poucos o nosso público-alvo (os alunos), começam a gostar das aulas, principalmente, quando os assuntos e as temáticas abordadas vão de encontro aos interesses do nosso público; pré-adolescentes. A interpretação textual, a fruição da leitura, o dinamismo nas aulas, a conversa "sem compromisso", tudo voltado ao prazer e o deleite de uma boa obra literária. Precisamos ainda, de maior intensificação nas formações e, principalmente, de um acervo literário mais diversificado que vá de encontro aos interesses de nossos discentes. A literatura deve ser vista como forma de prazer e viagem lúdica de nossa imaginação. Para isso necessitamos de mais suporte, de mais preparação, advindas das formações.

<p>Eixo de literatura e formação tem grande importância, pois infelizmente encontramos professores que não tem o hábito da leitura e consequentemente esse mesmo professor quando entre em sala de aula tem que incentivar os alunos a ler, ironicamente como irei cobrar do meu aluno se eu mesmo não tenho esse hábito. Esse hábito tem que começar pelos próprios professores. E o eixo de literatura vem justamente para mobilizar tais professores ao hábito da leitura além de proporcionar um conhecimento de mundo porque sabemos que através da leitura ampliando não só nosso conhecimento de mundo como também nosso vocabulário.</p>
<p>Eixo de formação de leitor com toda certeza é de fundamental importância para o desenvolvimento das nossas crianças. Pois é através desse eixo que nossas crianças têm seu primeiro contato com livros de literatura despertando nos mesmos o gosto e o prazer pela leitura e despertando nos mesmos emoções, sentimentos que só os livros podem despertar.</p>
<p>Estimular nossas crianças desde cedo é de suma importância, dessa forma estaremos contribuindo para cidadãos, criativos, interativos e críticos, conhecedores de seus direitos e deveres.</p>
<p>Essa nova visão para a literatura fez com que pudéssemos ter um olhar cheio de atenção para a formação do leitor literário, onde o mesmo deixa de ser apenas um espectador e passa a viver a leitura nas suas mais diversas etapas. O livro deixa de ser apenas um mundo letrado e passar a ver um mundo lido e vivido de modo presente.</p>
<p>A literatura é de grande importância para a formação do ser humano, pois nos incentivar a ler mais, dando mais qualidade aos profissionais da educação e aos leitores em geral.</p>
<p>O Eixo de Literatura, torna a leitura encantadora a ponto de nos sentirmos personagem de história enquanto lemos.</p>
<p>A leitura contribui em todo eixo de estudo. Ser leitor me leva a um mundo cheio de fantasia, ludicidade, descontração...enfim mundo imaginário. Sem contar q influência na escrita.</p>
<p>A literatura possibilita um melhor desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo, por isso contribui na sua formação geral.</p>
<p>É um eixo onde cada um pode expressar seu ponto de vista diante de qualquer situação apresentada</p>
<p>Ótimo</p>
<p>De certa forma, sim. Os textos conversam entre si, e uma história puxa outra.</p>
<p>Vejo como uma forma de levar livros literários até nossos alunos.</p>
<p>Momento de muito aprendizado.</p>
<p>O eixo de literatura contribui no incentivo ao hábito de ler.</p>

Um despertar para a formação do leitor.
Considero essencial ao nosso trabalho. Um aliado de primeira linha.
Muito bom estar sempre obtendo novos conhecimentos.
Um eixo importante para incentivar a leitura nas crianças.
Contribuiu bastante onde adquiri um bom aprendizado para repassar para os meus alunos.
Ação importante para o desenvolvimento a construção da formação do ser humano.
Toda criança tem o direito de aprender a ler e a viajar no universo das palavras dos livros.
Traz o livro para mais perto das crianças, a maioria não tem acesso aos livros, desperta para a leitura de grandes escritores.
Sou leitora assídua, gosto de fazer o momento da leitura com minhas crianças.
Em casa e na escola
Adoro
É de extrema importância, sendo assim um incentivo para desenvolver a leitura.
É uma ferramenta essencial no incentivo à leitura
Momento muito bom, agradável!
Esse eixo veio instigar o gosto pela leitura, o modo de ler para a plateia entre outras coisas.
A literatura é muito importante para nosso desenvolvimento social.
Incentiva o leitor a fazer mais uso da literatura.
Gosto muito
Momentos únicos são vivenciados através da literatura... são viagens incríveis no mundo da imaginação.
De muita contribuição na formação dos pequenos, futuros, grandes leitores. Através da leitura viajamos, conhecemos lugares jamais visitados.
A leitura faz parte do eixo literário do professor em toda sua caminhada e formação.
Esse eixo se faz super necessário principalmente nas séries iniciais.

Muito conhecimentos riquíssimos
É SEMPRE PRAZEROSO O EIXO LITERÁRIO
Muito motivador
A literatura é quem nos proporciona a bela viagem em busca do saber, dessa forma precisamos nos deixar encantarmos a cada leitura.
É de grande importância.
Maravilhoso, pois contribuí para enriquecer cada vez mais na oralidade do leitor tornando-lhes mais capacitados para sua vida estudantil.
Muito bom com maior valia de aprendizagem
A leitura é um mundo fascinante, ela dá asas a imaginação e ao conhecimento.
Uma oportunidade maravilhosa para a construção de novos saberes literários e motivação para a formação de leitores
É um grande incentivo para sermos leitores
A literatura embeleza a vida, o mundo ...
Nada a falar
Trabalhar a literatura com crianças, é permitir que os mesmos viajem no mundo da imaginação e fantasia.
O eixo de literatura e formação do leitor contribui muito para minha formação leitora.
É uma formação excelente, que abre leques para um novo conhecimento
Muito rico e me incentivou a ler mais.
O Eixo de literatura é de grande importância, pois é viajar pelo mundo da imaginação e sentir através da leitura que tudo é possível.
Fico encantada com o eixo literário, porém na minha infância não tive o privilégio de participar desses momentos, parabéns por desempenhar um trabalho belíssimo em relação a literatura.
nada a declarar!
Boa.
A leitura é fundamental para a formação do leitor
É muito importante para nossa vida.

A literatura só tem a contribuir com a formação dos educadores e dos educandos
Maravilhosa
As formações sobre o Eixo de Literatura e Formação do Leitor são excelentes.
Excelente
É de suma importância a literatura na formação do bom leitor.
Importante para seu conhecimento...
O eixo de literatura é de grande valia, pois incentiva cada vez mais a formação de leitores.
Para Mim é suma importância.
É algo primordial na vida dos educadores.
Envolver a literatura no cotidiano da sala de aula, nos proporciona
E muito importante é um incentivo a mais
Muito bom, e incentivador
Ler nos faz crescer e adquirir sabedoria para a vida.
Foi muito bom
Nos dá segurança e me faz ler melhor e entender melhor o q lemos e escrevemos.
São formações muito interessantes e de fundamental importância para incentivar ainda mais nossas pesquisas, cursos e leituras que queiramos aprofundar.
Precisamos de incentivo para o trabalho com a literatura em sala de aula
Cada formação é uma nova aprendizagem!
O eixo de literatura é muito importante para a nossa formação quanto docente.
Me ajudou a adquirir novos conhecimentos. Vivenciando novas práticas.
É importante para que a leitura não seja uma obrigação curricular e sim um momento de prazer. Algo que me faz falta até hoje. Pois na minha educação inicial não lembro que existia.
Considero importante.

O Eixo de Literatura e Formação do Leitor, é de fundamental importância para a nossa formação intelectual e pedagógica.

Foi um momento de grande aprendizado e partilha de experiências com os colegas da área.

Fui sensibilizada para a leitura infantil.

Esses dois eixos foi a virada para o despertar da literatura aos professores e crianças, mostrando a sua importância e toda magia e encantamento.

É um eixo importante para o incentivo à leitura promovendo assim, a formação literária do professor e do aluno.

Importantíssima, agora os professores precisam dar uma importância maior para esse Eixo.

Ela contribui para a aplicação das nossas atividades diárias. É através da leitura que nos encontramos no mundo. E enquanto professor devemos sim estimular os educandos a leitura diária.

**ANEXOS D – RELAÇÃO DOS TÍTULOS PUBLICADOS PELA
COLEÇÃO PAIC PROSA E POESIA
RELAÇÃO DOS TÍTULOS DAS COLEÇÕES PAIC. PROSA E POESIA**

1ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. O CAJUEIRO BOTADOR;
2. O SAPO DE SAPATO;
3. O SONHO DE LUÍS;
4. O MUNDO DA LUA;
5. TEMPO DE CAJU;
6. O VALENTE BOI BUMBÁ;
7. CASSIMIRO COCO E A PRINCESA DE JERI;
8. A MENINA DE CABEÇA NAS NUUVENS;
9. SERELEPE E BEM-ME-QUER;
10. O MENINO E O TEMPO;
11. JOÃO PEIXE E O CAVALO MARINHO;
12. LILI E A PERNA DE PAU.

2ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. HISTÓRIA DE CIRCO;
2. ESTRELAS CIRANDEIRAS;
3. O COLECIONADOR DE PULGAS;
4. ALGODÃO DOCE-DOCE;
5. O LIVRO DOS SORRISOS;
6. A VASSOURA MÁGICA E A FADA ENCANTADA;
7. O SÁBIO ARATU DE SABIAGUABA;
8. ZUNGO ZUNZUNGO;
9. A LAGARTA FACEIRA;
10. UMA FADA NO MUNDO DA LUA;
11. UM FILHOTE MUITO ESTRANHO;
12. O BANHO DA BICHARADA.

3ª e 4ª COLEÇÕES

TÍTULOS

1. A CANÇÃO DE ROSAMÉLIA;
2. A FESTA DA MURIÇOCA;
3. A GALINHA DOS OVOS DE RAPADURA;

4. A LINDA AMIZADE DE LICA E O PARDAL;
5. A VIDA NO SERTÃO É FELIZ OU NÃO?;
6. AS AVENTURAS DO BONECO PETELECO;
7. BODE CHICO E CHICO HOMEM;
8. CAJU E CASTANHA;
9. LAGARTA BANGUELA, BORBOLETA BELA;
10. O GRILO E A LUA;
11. O OVO MUDO;
12. O SÍTIO DA ALEGRIA;
13. A FOLIA DE REIS;
14. A MENINA QUE DESCOBRIU O MISTÉRIO DAS PALAVRAS;
15. AS AVENTURAS DE DOM LELÊ NO SERTÃO DA POESIA;
16. DONA CHICA CHICABUM;
17. O CASARÃO DO MORRO ALTO;
18. O INVENTOR DE INVENÇÕES;
19. O JANGADEIRO E O MAR;
20. O MENINO DO MAR;
21. O TAPETE DE FUXICO;
22. TIBUFO E TORQUATO NA ESCOLA;
23. UM MENINO PÉ DE QUÊ?;
24. UMA HISTÓRIA DE AMOSCA.

5ª e 6ª COLEÇÕES

TÍTULOS

1. COMO ISSO SERIA SE ASSIM NÃO FOSSE?;
2. ABENÇA, VOVÓ!;
3. O PARDAL DO MEU QUINTAL;
4. PACA, CARA, CARÁ, CARAMUJO, COTIA;
5. A FESTA DO CAMALEÃO;
6. OS IRMÃOS SAPO;
7. A BORBOLETA LILICA E O GRILO CRIQUI;
8. A FESTA DOS BICHOS;
9. O DESFILE DOS BICHOS;
10. UM PRESENTE DO CÉU PARA LELEU;
11. LALÁ, A LAGARTINHA GULOSA;
12. A CIRANDA DAS CORES;
13. TIBUFO E TORQUATO, HERÓIS LÁ DO MATO;
14. O PASTORZINHO DE NUENS;
15. SINSALABIM, POESIA PARA MIM;
16. CAFÉ COM PÃO, BOLACHA NÃO;
17. UM CERTO JOÃO;
18. O LOBISOMEM E A SEREIA;
19. JANDÊ, O CURUMIM TREMEBÉ;
20. AI! CAI MAS NÃO DÓI!;
21. ARRASTA-PÉ PARA SÃO JOSÉ;

22. A TOCAIA DE LAMPIÃO E DOS SERES ENCANTADOS;
23. O GATO E O RABO DA RAPOSA;
24. A PEDRA DA MOÇA.

7ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. A SABIÁ QUE NÃO SABIA VOAR;
2. A REVOLTA DAS LETRINHAS;
3. CUIDADO COM O LOBO?;
4. VALSINHA CIRCENSE;
5. AZULETA;
6. A GALINHA FOFOQUEIRA;
7. A HORA DO BANHO;
8. ESSA HISTÓRIA VEM DO MAR;
9. BORBOLETAS BAILARINAS;
10. A BELA ANDORINHA DA ASINHA QUEBRADA;
11. O PEQUENO PEIXE ENCANTADO;
12. O PRINCIPEZINHO MALCRIADO.

8ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. O DRAGÃO - DO – MAR;
2. CADA PASSARINHO NO SEU CANTINHO!;
3. AS AVENTURAS DO PEIXINHO CORÓ;
4. HISTÓRIA DE VAQUEIRO;
5. MATILDE VIU O MARACATU;
6. OUTRA HISTÓRIA DE IRACEMA;
7. A MAGIA DAS LETRAS;
8. O PAPAGAIO TAGARELA;
9. LANCELOTE E CANARINHO;
10. SAPO ZÉ E A LAGARTA KAKÁ;
11. BRINCAR DE QUÊ?;
12. O CASÓRIO DA RAPOSA.

9ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. SARAH DE DIA, DE NOITE SOFIA;
2. A BELA DANÇA DA RAINHA LUA E DO REI SOL;
3. A LENDA DOS ANIMAIS QUE VOAVAM;
4. MEMÓRIAS DE UM MENINO DO SERTÃO;
5. DOM RATÃO O REI DA CONFUSÃO;
6. O MOLEQUE DE RECADOS;

7. O CALANGO LANGO TANGO QUERIA SER JACARÉ;
8. A FILHA DO REI SOL;
9. A FAMÍLIA MUSICAL DE JOÃOZINHO;
10. O CABELO DE PEDRO;
11. NILO, O GAMBÁ!;
12. O RATINHO INOCENTE.

10ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. UM SENTIMENTO CHAMADO CASA;
2. A BORBOLETA FLORA E A MOSCA ZUZU;
3. A BORBOLETA ROSA;
4. IRACEMA CURUMINHA;
5. O QUE É O QUE É? QUEM SOUBER LEVANTA A MÃO!;
6. O FUNARÉ DO VAGA-LUME FUJÃO;
7. O SERTÃO MORA NO MEU CORAÇÃO;
8. CRIANÇA APRENDIZ;
9. A FÁBRICA DE BRINQUEDOS;
10. A LUZ DE LUZ MARINA;
11. ARRAIÁ NA FLORESTA VEM CÁ;
12. O LIVRE CANTO DO SABIÁ.

11ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. A LAGOA ENCANTADA;
2. MEU QUERIDO DIÁRIO;
3. DE UM JEITO QUE NÃO ERA!;
4. AS AVENTURAS DE BERNARDO E MURIÇOCA;
5. CAROLINA, O CORDEL E O CORONEL;
6. SERÁ QUE DENTE TEM SEMENTE?;
7. QUEM FEZ ISSO COM O MAR?;
8. O DESAFIO QUE GRITOU O GRILO;
9. O VAQUEIRO E A LAGOA ENCANTADA;
10. O SONHO DE FRANZUÍ;
11. TENGO, TENGO, TENGO... É DE CARRAPICHO!;
12. O SEGREDO DO GUAJARA.

12ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. NO REINO DOS PANOS E DAS LINHAS;

2. UMA ESTÓRIA DE ASSOMBRAR;
3. BICHO DA CAATINGA DEBANDA, MAS NÃO SE MANDA!;
4. A MENINA E O CACHORRINHO;
5. COBÉ, O PEQUENO ARTISTA;
6. EM UM QUARTO PERTO DA LUA;
7. UMA CEBOLA FELIZ;
8. ERA UMA VERA UMA VEZ QUE NÃO ERA;
9. TUDO AZUL MEMÓRIAS DE UMA ESFEROGRÁFICA;
10. O CALANGO VIOLEIRO E A CIGARRA VALENTE;
11. O QUE ME DISSE O SACI;
12. UM ANIVERSÁRIO BEM INESQUECÍVEL.

13ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. A MERCEARIA DA DONA MARIA;
2. A MIRABOLANTE INVENÇÃO DE FELISBELO;
3. BRINCANDO DE INVENTAR;
4. DONA IVONE E O PAPAGAIO;
5. O JOGO DA BICHARADA;
6. O SACO;
7. O SONHO DO MAR;
8. QUEM JÁ VIU;
9. UM PÉ DE QUÊ;
10. UM POEMA SEM PÉ;
11. A GOTINHA LOLA;
12. A JOANINHA VAIDOSA.

14ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. A ARRAIA QUE VIROU PIPA;
2. A FESTA DOS ANIMAIS;
3. ARRAIAL DA BICHARADA;
4. MISCELÂNEA DE BICHOS;
5. NO MUNDO DAS NUVENS;
6. O GALINHEIRO MAL-ASSOMBRADO;
7. O MISTÉRIO DO PATO PERDIDO;
8. O SEGREDO DE JOÃOZINHO;
9. O TEMPO DE NINO;
10. OS PORQUÊS DA PIPOCA!;
11. PAI, DE ONDE EU VIM;
12. SINAL DE CHUVA.

15ª COLEÇÃO**TÍTULOS**

1. A COVA DA NEGRA;
2. A REDE MÁGICA DE LUÍS;
3. A VOZ QUE LÊ PARA MIM;
4. BENTO E BEATRIZ - AMOR DE BRINQUEDO;
5. DRAGÃO, MENINO DO MAR;
6. HISTÓRIAS DA DONA MAGÁ;
7. JACI, A FILHA DA LUA;
8. JEREMIAS, O PROFETA DA CHUVA;
9. MEMÓRIAS DE UM TAMARINDEIRO;
10. O GRILO, A CIGARRA E O PIOLHO;
11. O PALHAÇO TREPINHA;
12. O REI E A FLOR AMARELA.

16ª COLEÇÃO**TÍTULOS**

1. QUE BICHO É ESSE;
2. LÊDO, O LIVRINHO QUE QUERIA SER LIDO;
3. ESCONDE-ESCONDE DAS PALAVRAS;
4. ENCANTOS NA NATUREZA;
5. QUER MORAR COMIGO?;
6. A FLOR DO MANDACARU;
7. O SUMIÇO DA NOTA SOL;
8. SARITA, A SAPINHA AMUADA;
9. O CASAMENTO MATUTO DA BICHARADA;
10. MAURO E O DINOSSAURO;
11. TUDO O QUE SEI SOBRE O MAR;
12. O PASSEIO DE MARIANA.

17ª COLEÇÃO**TÍTULOS**

1. O TESOURO DE ARTUR;
2. HISTÓRIA DE LOBISOMEM;
3. O PALHAÇO QUE PERDEU A GRAÇA;
4. A SAGA DE UM VAQUEIRO;
5. O LOBO MAU ARREPENDIDO;
6. AS PEQUENAS FABULOSAS AVENTURAS DO PEIXINHO ALFA;
7. POEMICES DE A A Z;
8. TODO BICHO QUE TEM ASA VOA?!;
9. A SINFONIA DA DONA CUTIA;
10. FEIJÃO COM BERÇO DE ALGODÃO;
11. O MUNDO DE BENTO;

12. UMA PRINCESA DIFERENTE.

18ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. LUIZ, O MENINO SANFONEIRO;
2. O TEMPO QUE O TEMPO TEM;
3. A BATALHA DOS GÊNEROS TEXTUAIS;
4. O MISTÉRIO DA RAINHA;
5. BEL, O MENINO QUE TOCA O BRASIL;
6. ERA UMA VEZ;
7. DIÁRIO: O QUE A SABRINA SABE DA VIDA?;
8. UM BAÚ ANCESTRAL: HISTÓRIA DA BISAVÓ;
9. O MENINO E O CATA-VENTO;
10. NOSSO MEIO AMBIENTE, NOSSA RESPONSABILIDADE;
11. A FORMIGA CANTORA;
12. O MURO E O JARDIM.

19ª COLEÇÃO

TÍTULOS

1. FOGUETE DE PAPELÃO;
2. O POMAR TUPINIQUIM;
3. E O MEDO, QUE MEDO TEM?;
4. GENOVEVA, AFINA A GOELA!;
5. EU, VOVÔ E OS NÚMEROS;
6. NO CALUJE DAS GALINHAS;
7. CAIXA;
8. MAMÃE, SERÁ QUE VOA?;
9. TESOUROS NO MUNDO;
10. IARA: O CROMOSSOMO DO AMOR;
11. O CACTUS NA NEVE;
12. ALFABETO;
13. A ARARA MENTIROSA;
14. SERENA;
15. AS SAPATILHAS DA BAILARINA TITA;
16. LÉSIMA, A LESMA;
17. A TATUAGEM DO TATU;
18. A DESCOBERTA DE CAUBI E KARUÁ;
19. A BORBOLETA DE LÁPIS DE COR;
20. QUANTO TEMPO A TATA TEM?;
21. TRIO TERNURA E O MISTÉRIO DO ARCO-ÍRIS;
22. ADIVINHA QUEM SOU EU?;

23. O SUMIÇO DO ALGODÃO;
24. O PORQUINHO VOADOR;
25. TRAVESSIA;
26. O AVIÃO, O AUTOMÓVEL E A BICICLETA;
27. SONHO AZUL;
28. O FURO DA CARAPAÇA;
29. JACIRA;
30. ZÉ ORFEU E A VIOLA MÁGICA;
31. AQUARELA DE VALORES;
32. O CHIFRE DO UNICÓRNIO;
33. O MISTÉRIO DA PEDREIRA DA VIÚVA;
34. QUEM É O REI DOS ANIMAIS?;
35. MATINTA PEREIRA: A ÚLTIMA HISTÓRIA DA VOVÓ;
36. TEM FAMÍLIA QUE TEM;