



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



ESCOLAS E ESCOLHAS:

ENTRE O LITERÁRIO E O PARADIDÁTICO

Sandrelle Rodrigues de Azevedo

Campina Grande – PB

2018

SANDRELLE RODRIGUES DE AZEVEDO

**ESCOLAS E ESCOLHAS:
ENTRE O LITERÁRIO E O PARADIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa Literatura e Ensino, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves

Campina Grande – PB
2018

A994e Azevedo, Sandrelle Rodrigues de.
Escolas e escolhas: entre o literário e o paradidático / Sandrelle Rodrigues de Azevedo. – Campina Grande, 2018.
97 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.
"Orientação: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves".
Referências.

1. Educação e Literatura Infantil. 2. Literatura Infantil. 3. Escolas Particulares – Literatura e Paradidáticos. 4. Pedagogia e Literatura.
I. Alves, José Hélder Pinheiro. II. Título.

CDU 37:82-93(043)

SANDRELLE RODRIGUES DE AZEVEDO

**ESCOLAS E ESCOLHAS:
ENTRE O LITERÁRIO E O PARADIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na linha de pesquisa Literatura e Ensino, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientador)

Prof^a. Dr.^a Márcia Tavares Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora interna)

Prof^a. Dr.^a Ana Cristina Marinho Lúcio
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora externa)

Aprovada em ___/___/___.

Dedico essa dissertação aos meus filhos
Carolina, Leonardo e Bernardo. Os três sorrisos
que iluminam minha vida e são o motivo de
nunca desistir da caminhada.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é, possivelmente, um dos mais importantes sentimentos, porque nos lembra constantemente de que não caminhamos sozinhos.

A Deus, por sempre ter cuidado de mim, me carregado no colo e renovado minhas forças. A Ele que ressuscitou meus sonhos e me fez ver que era possível, que a força é dada a todo aquele que crê e que tem me permitido dar um passo de cada vez em busca de novos caminhos.

A Carolina, Leonardo e Bernardo, meus filhos, por cada parágrafo interrompido, frase entrecortada e lembrança carinhosa de que precisavam de mim. Vocês foram a dificuldade e a motivação, o caminho e a razão de tudo isso. São o amor maior que sinto em meu coração.

A Bibiu (forma carinhosa com a qual sempre chamei minha vó), por estar tão presente, mesmo já tão ausente da consciência da vida. Muito da minha força, resignação e fé eu devo a ela. A essa mulher, que mesmo sem estudos, sempre lutou e pagou pelos meus. Sempre tão orgulhosa daquela neta que vivia com livros nas mãos.

A minha mãe Graça, que também é Maria e igual a mãe de Deus me abençoa, ampara e ama. Ela que me ensina diariamente a servir, a ser forte, e a acreditar. Ela que olha pelos outros, muito mais do que por ela mesma. Ela que mesmo tendo tão pouco me comprava gibis, trocava meus livros no sebo, dizia com um carinho preocupado que minha cara já era “cheia de letrinhas”.

Ao meu pai Hipólito e aos meus avós paternos José e Heremita (in memoriam) por terem sido presentes em minha infância e de quem guardo felizes memórias.

A Marconi, meu tio, que foi a inspiração intelectual que me fez crescer, que sempre foi apoio e ouvido atento e orgulhoso de todas as conquistas de minha vida. E a sua esposa Lia, pela companhia e carinho.

A Michelle, minha irmã, que sempre esteve ao meu lado e foi a tia presente e paciente, sempre que necessário. Ao meu irmão Diego, por estar ao meu lado quando precisei.

Às amigas queridas, Inês, Luciana, Maria Eugênia e Adri, que acreditaram em mim, que me fortaleceram e me escutaram nos momentos mais angustiados. Que amam a mim e a meus filhos como parte dessa grande família que nos tornamos.

Aos amigos do treino, pelos momentos de descontração e boas risadas, que ajudaram a lidar com todo estresse. Em especial a Ana, amizade que ultrapassou os limites do box e já é da vida.

A Hélder, amigo querido, e orientador, por ter me acolhido e acreditado, mesmo quando eu mesma duvidei. Por sua generosidade, amor pela literatura e todos os ensinamentos de vida que me passou ao longo de tantos anos juntos nessa caminhada, que começou quando eu ainda era “uma menina véia”, como ele mesmo diz, no primeiro dia de aula da graduação em Letras.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, pelos conhecimentos e experiências compartilhadas.

Aos colegas do curso de mestrado: Sandra, Roseana, Daniel, Airla e Márcia, pelas trocas de experiências e companheirismo. E, especialmente, a Joelma, Marina e Verônica, pelas angústias e risadas compartilhadas.

Aos amigos que a graduação em Letras me deu, e que seguem acompanhando e torcendo por mim: Etiene, Rosa, Kleber, Kelly, Melissa e, em especial, Andréa e Rosângela, pela presença e carinho constantes.

A Aluska e Marcela, encontros recentes que a academia me concedeu, e que com tanta generosidade me acolheram e compartilharam comigo seus conhecimentos.

Às professoras Dr^a Márcia Tavares e Dr^a Ana Cristina Marinho Lúcio, pela disposição em compor a banca examinadora dessa dissertação e pelas valiosas sugestões.

À professora Rute P. A. de Araújo por ter aceitado participar da banca examinadora na fase de qualificação.

A CAPES pela concessão da bolsa.

RESUMO

A seleção de obras literárias para leitura escolar comporta inúmeras questões. No âmbito das escolas particulares, estas escolhas podem fornecer dados sobre as concepções que se tem de literatura e possíveis implicações para o ensino. Essa pesquisa teve como objetivo investigar os critérios de seleção de obras literárias indicadas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em seis escolas particulares de Campina Grande, PB. Metodologicamente, lançamos mão dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionários aplicados a professores e coordenadores, análise das obras selecionadas e indicadas pelas escolas. A fundamentação teórica que embasou a pesquisa foi a seguinte: Perrotti (1986), Azevedo (1999) no que se refere à discussão da presença do pragmatismo e do conceito de paradidático; Aguiar (2001), Zilberman (2003), Cademartori (2012), Held (1980), Andruetto (2012), Meireles (2016) e Peter Hunt (2010) para pensar sobretudo o caráter artístico das obras literárias, entre outros. Subdividimos nossa discussão em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos algumas definições do que se conceitua como literatura infantil ao longo do tempo, tentando delimitar suas especificidades. No segundo, mostramos como a literatura infantil surge vinculada à pedagogia, e como essa perspectiva utilitarista percorre historicamente esse gênero, até chegar aos dias atuais. No terceiro, a partir dos dados coletados, comentamos a formação literária das professoras e as implicações na seleção dos livros indicados pelas escolas. E, no quarto capítulo, trazemos a análise das listas de livros obtidas a partir de duas categorias básicas: literatura e paradidático. Nas considerações finais, discutimos o fato de ainda haver dúvidas na concepção do que seria um texto literário e como isso afeta o trabalho com a literatura em sala de aula. Trazemos algumas opções de que o professor pode fazer uso para colaborar com seu processo de seleção de obras literárias. Refletimos, por fim, sobre as possíveis contribuições da pesquisa para a seleção de obras literárias no ensino fundamental.

Palavras-chave: Literatura infantil. Utilitarismo. Paradidático. Escola particular.

ABSTRACT

The selection of literary works for school reading entails numerous questions. Within private schools, these choices can provide data on the conceptions of literature and possible implications for teaching. This research had as objective to investigate the criteria of selection of literary works indicated for elementary school, from the 2nd to 5th year, in six private schools in Campina Grande, State of Paraiba. Methodologically, we used the following research tools: questionnaires applied to teachers and coordinators, analysis of the works selected and indicated by the schools. The theoretical basis for the research was as follows: Perrotti (1986), Azevedo (1999) regarding the discussion of the presence of pragmatism and the concept of paradidactic readers; Aguiar (2001), Zilberman (2003), Cademartori (2012), Held (1980), Andruetto (2012), Meireles (2016) and Peter Hunt (2010) to reflect on all the artistic character of literary works, among others. We subdivided our discussion into four chapters. In the first, we present some definitions of what is conceptualized as children's literature over time, trying to delimit their specificities. In the second, we show how children's literature is linked to pedagogy, and how this utilitarian perspective historically traverses this genre, until the present day. In the third, from the collected data, we comment on the literary formation of the teachers and the implications in the selection of the books indicated by the schools. And, in the fourth chapter, we bring the analysis of the lists of books obtained from two basic categories: literary and paradidactic. In the final considerations, we discuss the fact that there are still doubts in the conception of what would be a literary text and how this affects the work with literature in the classroom. We bring some options that the teacher can make use of to collaborate with his/her selection process of literary works. Finally, we reflect on the possible contributions of research to the selection of literary works in elementary school.

Keywords: Children's literature. Utilitarianism. Paradidactic. Private school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LITERATURA INFANTIL: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO	16
1.1 O que é literatura infantil?	16
1.2 Um tema e duas abordagens	25
2. A PRESENÇA DO UTILITARISMO NA HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL	32
2.1 Percurso histórico	33
2.2 Reflexos dessa tradição no Brasil	35
2.3 Literatura x Paradidático	38
2.4 Seleção dos textos	41
3. CONCEPÇÕES DE LITERATURA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO: IMPLICAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE LEITORES	43
3.1 As professoras e sua formação literária	44
3.2 Concepções de literatura infantil	48
3.3 Critérios de seleção	49
4. DISCUTINDO AS ESCOLHAS	55
4.1 Escola A	55
4.2 Escola B	59
4.3 Escola C	64
4.4 Escola D	72
4.5 Escola E	76
4.6 Escola F	79
4.7 Classificação geral	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A	97

INTRODUÇÃO

Historicamente, a aquisição da leitura no espaço escolar tomou o livro de literatura como instrumento de alfabetização. Desde então, a literatura infantil vem sendo continuamente ligada à escola, não apenas pelo caráter da educação formal dos alunos, mas também pelo seu papel fundamental na formação de novos leitores.

Esse vínculo da escola com os livros literários e a importância dada a essa temática também pode ser notada na preocupação acadêmica, não mais centrada predominantemente na crítica literária, mas também na metodologia de trabalho com a literatura infantil em sala de aula e no pensar o fazer docente com/e através dessa literatura.

Essa discussão está posta também pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* que, ao tratar sobre a especificidade do texto literário, afirma que a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve o reconhecimento das singularidades desse tipo particular de escrita. Segundo o documento, só com essa constatação é possível afastar o uso inadequado da literatura, como quando utilizada para servir ao ensino de boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos tópicos gramaticais, etc. Esse tipo de procedimento pouco ou nada contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades e os sentidos desse tipo de texto (BRASIL, 1997, p. 30).

Costa (2007, p. 10) deixa bem claro que o papel da escola, enquanto instituição social, e dos professores, enquanto agentes de leitura, é justamente demonstrar essa diferença trazida pelo texto literário e por aqueles poucos e bons escritores, que souberam extrair do usual e do rasteiro formas narrativas e poéticas extraordinárias e ricas.

Por ser a escola o ambiente de maior convivência com textos e livros literários, sobretudo na escola pública, e entendendo que a leitura do texto literário dentro do espaço escolar pode contribuir para a formação de um leitor crítico, capaz de compartilhar e discutir ideias usando argumentações sólidas e coerentes, um dos fatores mais relevantes para que se alcance êxito nesse processo, é o da seleção das obras literárias. Ainda mais considerando-se o avanço crescente na produção de novas obras específicas para o leitor infantil¹. O que, apesar de demonstrar o interesse do mercado editorial por esse público, não é garantia de uma produção de qualidade estética abrangente.

¹ A pesquisa mais recente “Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro – Ano Base 2016”, da Câmara Brasileira do Livro – CBL e do Sindicato Nacional de Editores de Livros – SNEL, indica que, nesse ano, foram vendidos 26.823.330 de exemplares de literatura infantil e juvenil.

Como nos adverte Zilberman (2003, p.26), é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Segundo a autora, somente o enfoque estético garante a realização literariamente válida da literatura infantil como arte, distanciando-se de sua origem comprometida com a pedagogia, com a doutrinação. Assegurando a dimensão artística da obra infantil, podemos garantir ao leitor que a literatura realize sua função formadora através do contato com os sentidos múltiplos que o texto pode suscitar. O que fica limitado quando o que prevalecem são as intenções ideológicas, doutrinárias e pedagógicas.

Diante de tudo isso, seria de se esperar que a situação real encontrada nas salas de aula nacionais já fosse bastante diferenciada. Entretanto, o que se nota, muitas vezes, é ainda o uso da literatura infantil com fins pragmáticos.

Nas escolas públicas brasileiras, conforme Maciel (2008, p.08), o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), recentemente, não somente avaliava, mas também era responsável pela aquisição e distribuição dos títulos selecionados pelo programa para as escolas públicas do país. Embora isso não garanta a utilização de forma qualificada por parte do professor, dava meios aos pesquisadores de analisar o caráter estético das escolhas, e sua recepção por docentes e discentes dessas escolas.

Como nos conta Andrade e Corsino (2007, p. 82), ao relatar os instrumentos de avaliação considerados no processo de seleção do acervo do PNBE-2005, os livros que denominaremos aqui como “utilitárias”² foram retiradas já na pré-análise das obras enviadas pelas editoras. Livros que apesar de apresentarem “projeto gráfico atraente” para o público infantil (cor, forma, textura, tamanho de letra, imagem, etc.) não eram predominantemente ficcionais, por serem informativos, didáticos, religiosos ou moralistas.

Já nas instituições particulares, tendo em vista a independência que cada uma tem na seleção das obras literárias, não sabemos quais os critérios utilizados na escolha, nem tão pouco quais os profissionais envolvidos no processo. Esta constatação se mostrou como um campo de pesquisa fértil a ser investigado, uma vez que um número significativo de crianças têm suas leituras orientadas por estas instituições de ensino.

Tendo em vista este quadro amplo de investigação, nossa pesquisa é norteadas pelas seguintes questões: 1. Que concepção de literatura infantil pode ser inferida da seleção das obras indicadas nas séries iniciais do ensino fundamental de instituições particulares? 2. Nestas indicações, predominam obras de valor estético ou de caráter pragmático?

² O uso do termo “utilitário(a)” será melhor discutido nos capítulos seguintes.

Tivemos como objetivo geral investigar quais têm sido os critérios de seleção das obras literárias indicadas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em seis escolas particulares de Campina Grande.

Nossos objetivos específicos são: investigar qual concepção de literatura infantil tem norteado as escolhas dos profissionais responsáveis pela seleção de livros literários indicados pela escola particular; analisar nos livros indicados quais atendem à caracterização de livros de literatura infantil; e averiguar a diversidade de gêneros textuais dentre as indicações.

Esta pesquisa pode ser classificada como descritiva, pois se baseia na premissa de que “os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise da descrição” (MOREIRA, 2006:70). Por outro lado, ela ostenta um caráter ao mesmo tempo quantitativo e qualitativo. Os dados receberam uma abordagem interpretativa, uma vez que foi feita uma avaliação do valor estético das obras literárias.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído a partir dos dados coletados cumprindo as seguintes etapas: 1. Levantamento das obras literárias indicadas em 6 escolas particulares de Campina Grande, através da coleta, junto às instituições, da lista de material escolar entregue como obrigatória para o ano letivo de 2017. 2. Elaboração, distribuição e recolhimento de um questionário respondido pelos coordenadores pedagógicos e professores diretamente responsáveis pela seleção de livros literários indicados. Com essas perguntas traçamos um panorama da concepção de literatura e dos critérios que esses profissionais têm utilizado para fazer suas escolhas, bem como obtivemos dados sobre a formação desses professores. 3. Leitura das obras visando categorizar esses livros, tanto dentro do conceito de literatura infantil, como em relação a gêneros e qualidade estética. 4. Elaboração de quadros quantitativos relacionados às categorizações das obras. 5. Análise dos dados tendo em vista a reflexão teórica sobre literatura infanto-juvenil e seu ensino.

O percurso metodológico seguido permitiu, ao final, termos uma visão das concepções de literatura que presidem as escolhas. A leitura das obras favoreceu uma classificação das seleções, buscando categorizar o possível predomínio do caráter pedagógico ou do caráter estético ou ainda se há uma mesclagem das duas perspectivas.

Ao pesquisarmos sobre outros trabalhos acadêmicos com temática semelhante a nossa, nos deparamos com outros dois textos que pareciam remeter a pesquisas similares. O primeiro foi a dissertação *Os professores e a seleção de livros literários para uso da escola*, apresentada em 2013, por Florence Barbosa Gomes Santos, na Linha de Pesquisa em Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da UFMG. Essa pesquisa “tem como foco de investigação os critérios utilizados pelos

professores dos três últimos anos do Ensino Fundamental, em escolas particulares das regiões Leste e Nordeste do município de Belo Horizonte, para a seleção de livros literários trabalhados em sala” (SANTOS, 2013, p. 12).

Apesar do campo de pesquisa ser semelhante, escolas particulares, o recorte das turmas era diferente, séries finais do ensino fundamental, e a análise era muito mais voltada aos professores e vários fatores que poderiam influenciar suas escolhas, como gênero, idade, leituras pessoais, entre outras questões.

A segunda dissertação, intitulada *Escola e escolhas: o cardápio da leitura*, foi apresentada em 1998, por Rosa Helena Mendonça, na PUC-Rio. Tal estudo teve como objetivo, a partir da observação de uma turma de quarta série de uma escola pública de 1º grau (hoje, ensino fundamental), no Município do Rio de Janeiro, perceber e analisar o leitor como categoria e que elementos influenciam esse processo de formação leitora.

Essa pesquisa, após vinte anos de sua realização, apesar de diferir em método e objetivos da nossa, inspirou o título de nosso trabalho, por considerarmos a sonoridade e assertividade da junção “escola e escolhas”, que em nossa versão assumiu o plural para ambos os substantivos “escolas e escolhas” e o subtítulo que especifica nosso estudo, “entre o estético e o paradidático”.

Subdividimos nossa discussão em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresentamos algumas definições do que se conceitua como literatura infantil ao longo do tempo, tentando delimitar suas especificidades. Esse levantamento embasa a posterior categorização dos livros indicados pelas escolas.

No Capítulo 2, mostramos como a literatura infantil surge vinculada à pedagogia, e como essa perspectiva utilitarista percorre historicamente esse gênero, até chegar aos dias atuais.

Nesses primeiros dois capítulos, utilizamos as reflexões de Perrotti (1986), Azevedo (1999), Aguiar (2001), Zilberman (2003), Cademartori (2012), (HELD, 1980), entre outros. Essas leituras teóricas embasam as análises dos Capítulos 3 e 4.

No Capítulo 3, a partir dos dados coletados, comentamos a formação literária das professoras e as implicações na seleção dos livros indicados pelas escolas. Tentamos assim pensar sobre o que é levado em consideração no momento da escolha das obras e que possíveis concepções de literatura as respostas das professoras podem sugerir.

E por fim, no Capítulo 4 trazemos a análise das listas de livros obtidas e a categorização das obras que as compõe. Nesta fase da pesquisa, apresentamos as proporções entre livros

literários e paradidáticos, comentamos algumas obras e classificamos também quanto aos diferentes gêneros literários.

Nas considerações finais tentamos mensurar a importância de nossa pesquisa, tanto para se ter uma melhor visão de como a literatura tem sido escolhida em escolas particulares campinenses, como em relação às mudanças que são necessárias para um trabalho mais adequado e eficaz na formação de leitores literários. Outro aspecto a ser destacado, refere-se à necessidade de um trabalho de formação literária tanto de professores quanto de coordenadores de ensino de escolas particulares.

1. LITERATURA INFANTIL: EM BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

O Reino das Maravilhas está em toda parte... é velhíssimo. Começou a existir quando nasceu a primeira criança e há de existir enquanto houver um velho sobre a terra.

— *É fácil de ir lá, perguntou Pedrinho?*

— *Facílmo ou impossível. Depende. Para quem possui imaginação é facílmo.*

(Monteiro Lobato)

Discutiremos neste capítulo algumas concepções de literatura infantil, com destaque para os elementos que podem ser considerados constituintes de literariedade³. Tendo em vista tornar mais objetiva a discussão, lançaremos mão, ao final, de uma leitura comparativa entre obras para enfatizar o que consideramos como valor estético na literatura infantil.

1.1 O que é literatura infantil?

Este é o título de um livro de Ligia Cademartori, em 1987, para a Coleção Primeiros Passos. De lá até o momento atual, vários teóricos tentaram estabelecer uma definição que consiga caracterizar a especificidade do adjetivo que determina o público a que essa literatura se destina. Não é tão simples quanto possa parecer. A conceituação de literatura infantil tem variado ao longo do tempo, dada a sua relação histórica com a pedagogia e todo o processo social que emoldura o seu surgimento. Tratando-se de arte, é sempre difícil definir paradigmas absolutos.

Cademartori (1987, p. 7) nos diz que o que é literatura infantil, de certo modo, “todo mundo sabe”. Ao que corrobora Zilberman (2005, p. 10), quando afirma que “poder-se-iam definir os livros para crianças por essa característica: são os que ouvimos ou lemos antes de

³ Consideramos em nossa pesquisa o uso de “literariedade” segundo a formulação trazida por Compagnon, em seu livro *O demônio da teoria*, no qual o autor afirma que “A literariedade (a desfamiliarização) não resulta da utilização de elementos linguísticos próprios, mas de uma organização diferente (por exemplo, mais densa, mais coerente, mais complexa) dos mesmos materiais linguísticos cotidianos. [...] não é questão de presença ou de ausência, de tudo ou nada, mas de mais e de menos (mais tropos, por exemplo): é a dosagem que produz o interesse do leitor” (COMPAGNON, 2010, p. 42).

chegar à idade adulta”. Esta questão, de certo modo, já havia sido colocada por Cecília Meireles em seu pioneiro *Problemas de Literatura infantil* (2016, p. 15), quando afirma:

Evidentemente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer.

Chama a atenção o fato da autora, já na década de 1940, priorizar a percepção do receptor, no caso a criança, e não a seleção do professor de Pedagogia, como era característico da época.

Em obra relativamente recente, Peter Hunt (2010) discute o conceito de literatura infantil a partir de diferentes perspectivas e fazendo um levantamento do que pensam sobre o assunto uma série de teóricos estrangeiros. O autor enfatiza também, assim como Meireles, o importante papel do leitor quando se fala em literatura infantil:

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto.

(HUNT, 2010, p. 100)

Desse modo, a caracterização viria, pois, desse texto que é escrito para criança (nem sempre) e lido pela criança. Embora consumido pelo público infantil, o texto a ele oferecido advém do adulto, que o analisa e produz de acordo com seus interesses. Aguiar (2011, p. 244), ao falar sobre essa assimetria entre emissor e receptor, considera que, para amenizá-la, o livro infantil precisa abrir mão de seu caráter pedagógico, em favor da representação de novas possibilidades, do que aqui temos chamado de qualidade estética, e que privilegia a experiência de leitura como encantamento. Aguiar conclui, pois, que “a literatura infantil é aquela que a criança **também lê**” (2011, p. 244, grifo da autora).

Em relação a essa categorização da literatura como infantil ou como juvenil, Andruetto (2012, p. 61) nos adverte que

O que pode haver de “para crianças” ou “para jovens” numa obra deve ser secundário e vir como acréscimo, porque a dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas, sobretudo, de sua qualidade, e porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo.

Para a autora, a qualidade é mais uma vez citada como elemento essencial na produção literária. Como bem resume Silva (2011, p. 46-47), “a literatura destinada a crianças e adolescentes deve ser dotada dos mesmos atributos estéticos que qualquer outra literatura, ou seja, não há como determinar sua natureza como totalmente distinta da literatura em geral”. Podemos notar portanto que, embora considere-se a linguagem e os demais elementos que podem vir a ser adequados ao leitor, isso não significa a minorização do gênero, desde que seja mantida a qualidade estética que se espera de uma obra de arte.

A questão que se pode colocar é: quais seriam os elementos estéticos que conferem à obra literária voltada para crianças a categoria de obra de arte? Muitos posicionamentos já foram colocados e discutidos. Jaqueline Held, ainda na década de 80, já afirmava que

Um livro para crianças deve ter real qualidade literária: é exatamente porque se destina às crianças [...] que é preciso cuidar da pureza, da riqueza e da beleza da linguagem [...] É importante que os livros infantis não sejam apenas legíveis em função da idade à qual se destinam, mas sejam capazes de suscitar a adesão de seus leitores pela própria qualidade de sua expressão literária. (HELD, 1980, p. 209)

Certamente o primeiro aspecto, portanto, a ser observado, é a linguagem que enforma a obra. Espera-se sempre uma linguagem “carregada de significado”, para retomar a famosa definição de Ezra Pound (1977, p. 32), ao falar mais especificamente da poesia. Uma obra literária deverá, portanto, investir em uma linguagem conotativa, que coloque o leitor como que em suspensão.

No entanto, mesmo obras que seguem uma perspectiva mais realista na literatura infantil, carecem sempre de um nível de linguagem cuja significação não resulte sempre única, fechada. É o que, segundo Ricardo Azevedo (1999, p. 5), diferenciará a literatura infantil dos livros didáticos e paradidáticos. Os paradidáticos, mesmo lançando mão da ficção e da linguagem poética, têm sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva. Assim como nos didáticos, ao terminar de ler uma obra paradidática, todos os leitores devem ter chegado a uma mesma e única conclusão. Continuando, Azevedo afirma que

[...] os livros de literatura infantil colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo) através da ficção e da linguagem poética. São, em outros termos, ligados à “especulação”. (AZEVEDO, 1999, p. 5)

Essa especulação, citada pelo autor, se apresentaria justamente na temática comumente presente na literatura. Assuntos humanos, banais e cotidianos, subjetivos por princípio, como a “paixão, a morte, a busca do autoconhecimento, a amizade, a alegria, os afetos, as perdas, o desconhecido, o imensurável (o gosto, o prazer, o amor, a beleza etc.), a busca da felicidade” (AZEVEDO, 1999, p. 5), não cabem em lições e só permitem especulações e trocas de impressões. Andruetto (2012, p. 119), ao defender que a literatura não necessita de adjetivações, também se coloca sobre o assunto:

Assim, são produzidos muitos livros absolutamente direcionados, carentes de qualquer ambiguidade, que pedem uma única interpretação e afastam toda complexidade de sentido. Um chamado para que o leitor não se pergunte nada, quando a literatura é, basicamente, uma interrogação sobre o mundo.

Pedro Bandeira, reconhecido nacionalmente por sua produção de qualidade voltada ao público infanto-juvenil, faz uma reflexão que vai na mesma perspectiva de Andruetto, e expande essa relação “emocional” com a literatura, ao afirmar:

(Literatura) É farra, é diversão, é sonho, é pausa para alimentar a alma, para fortalecer as emoções, para pensar com o coração, para raciocinar com o fígado, para entender com o pâncreas!
Livros didáticos e paradidáticos são insubstituíveis, porque nos trazem respostas, sem as quais é impossível compreender o mundo.
A Literatura não responde nada.
Literatura pergunta.
Pergunta? E onde encontro a resposta?
Sei lá. Procure dentro de você.
(BANDEIRA, 2005, p. 183)

Nesse sentido, fica claro o quanto o viés moralizante, pragmático, suprime dos textos toda plurissignificação própria e inerente a literatura. Essa ideia é corroborada por Antonio Candido (1999, p. 4), ao afirmar que a literatura, “longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica”, age com o “impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras”

Para exemplificar os assuntos tratados até aqui, trazemos um dos trechos de *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes. Esta obra, uma das mais significativas da produção da autora, conta a história de Raquel, uma menina que tinha três grandes desejos, que ela tenta

esconder dentro de uma bolsa amarela que “sobra” para ela, após a distribuição de umas doações que a família da menina recebe. A passagem abaixo descreve justamente como Raquel subdividiu os guardados na bolsa:

Cheguei em casa e arrumei tudo que eu queria na bolsa amarela. Peguei os nomes que eu vinha juntando e botei no bolso sanfona. O bolso comprido eu deixei vazio, esperando uma coisa bem magra para esconder lá dentro. [...] Abri um zíper; escondi fundo minha vontade de crescer; fechei. Abri outro zíper; escondi mais fundo minha vontade de escrever; fechei. No outro bolso de botão espremi a vontade de ter nascido garoto (ela andava muito grande, foi um custo pro botão fechar). Pronto! a arrumação tinha ficado legal. Minhas vontades tavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas. (BOJUNGA, 2009, p. 30-31)

De forma lúdica, esse trecho da narrativa bojungiana nos apresenta a temática do autoconhecimento, num jogo de escrita poético e metafórico. Do ponto de vista da criança, apresenta seus desejos e sonhos, através de uma linguagem que Eliana Yunes chamará de revolução da escrita de Lygia, “na medida em que reconhece uma concepção de mundo própria da criança, povoada com seus problemas, angústias, limitações, sonhos e esperanças ao invés de mentirinhas e tolices com que habitualmente se vestem as ações infantis” (YUNES, 1980, p. 130).

São vários os gêneros que compõe a literatura infantil e para cada um deles há elementos de literariedade bastante peculiares. Por exemplo, no âmbito da poesia, a musicalidade, a ambiguidade, o deslocamento de sentidos se constituem como essenciais. Também a concisão é marca precípua de toda boa poesia.

Se o gênero é o narrativo, esses mesmos recursos podem ser acionados, mas em dimensão ou quantidade diferentes e adequadas a cada situação narrada. Como lembra Held (1980), um elemento essencial da narrativa (e da literatura infantil em geral) é o investimento no imaginário, no mundo fantástico. Por certo, o imaginário move as grandes obras da literatura infantil. E trata-se de um imaginário, muitas vezes, capaz de criar novos mundos, em que os padrões físicos são submetidos a outras leis. Veja-se, por exemplo, um dos fragmentos iniciais da clássica e uma das mais expressivas obras da literatura para crianças, *Aventuras de Alice no país das maravilhas*, do inglês Lewis Carrol, publicada inicialmente em 1865, no qual a menina Alice se depara pela primeira vez com o Coelho:

Assim refletia com seus botões (tanto quanto podia, porque o calor a fazia se sentir sonolenta e burra) se o prazer de fazer uma guirlanda de margaridas valeria o esforço de se levantar e colher as flores, quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela.

Não havia nada de *tão* extraordinário nisso; nem Alice achou *tão* esquisito ouvir o Coelho dizer consigo mesmo: “Ai, ai! Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!” (quando pensou sobre isso mais tarde, ocorreu-lhe que deveria ter ficado espantada, mas na hora tudo pareceu muito natural); mas quando viu o Coelho *tirar um relógio do bolso do colete* e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá, e, ardendo de curiosidade, correu pela campina atrás dele, ainda a tempo de vê-lo se meter a toda a pressa numa grande toca de coelho de baixo da cerca.

No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois. (CARROL, 2009, p.13-14, grifos do autor)

A curiosidade da menina e naturalidade com que encara um coelho de colete e relógio a reclamar de seu atraso, demonstram um pouco dos elementos, próprios do imaginário infantil, que seriam diferenciais dessa obra.

Segundo Perrotti (1986, p. 52), Carrol opera, nessa obra, no nível da função poética da linguagem. Através de elementos da realidade, o fantástico aparece nessa obra como o absurdo tornado possível, com uma linguagem mágica e de encantamento, a ponto de Cecília Meireles dizer sobre ela que

Nos livros de Carrol (a autora inclui ao comentário a obra *Alice no país do espelho*, do mesmo autor), descobre-se o que existe, realmente, de maravilhoso, nas coisas cotidianas, e em nós. É uma visão nova da vida, dos segredos das leis que nos regem, do poder oculto das coisas, das relações entre fenômenos a que estamos sujeitos.

Tudo que possuímos de poético e também de absurdo se apresenta nesses livros. (MEIRELES, 2016, p. 62)

Ainda como exemplo desse “absurdo tornado possível”, na literatura infantil brasileira temos *O picapau amarelo* (1986), de Monteiro Lobato, em que o trabalho com o imaginário infantil é de grande valor estético. Nessa obra, o autor “invade” o universo das narrativas (fábulas, contos de fadas, mitos etc), cujos personagens vem habitar o sítio. O encontro de seres fantásticos, os mais diversos, como Dom Quixote, Gato de Botas, A bela adormecida, Peter Pan, dentre tantos outros – de culturas e épocas diferentes – suscitam diálogos inventivos, fantasiosos, que conferem à obra um lugar de destaque na literatura infantil.

As condições foram aceitas, e passada uma semana começou a mudança dos personagens do Mundo da Fábula para as Terras Novas de Dona Benta. O Pequeno Polegar veio puxando a fila. Logo depois, Branca de Neve com os sete anões. E as Princesas Rosa Branca e Rosa Vermelha. E o Príncipe Codadade, com Aladino, a Xarazada, os gênios e o pessoal todo das “Mil e Uma Noites”. E veio a Menina da Capinha Vermelha. E veio a Gata Borralheira. E vieram Peter Pan com os Meninos Perdidos do “País do Nunca”, mais o Capitão Gancho com o crocodilo atrás e todos os piratas; e a famosa Alice do “País das Maravilhas”; e o Senhor de La Fontaine em companhia de Esopo, acompanhados de todas as suas fábulas; e Barba Azul com o facão de matar mulher; e o Barão de Munchausen com as suas famosas espingardas de pederneira; e os personagens todos dos contos de Andersen e Grimm. Também veio D. Quixote, acompanhado de Rocinante e do gordo escudeiro Sancho Pança.

Mas não vinham a passeio, não; vinham com armas e bagagens, com os castelos e palácios, para uma fixação definitiva. Vinham para morar ali toda a vida. (LOBATO, 1986, p. 12)

Esse procedimento – de articular a fantasia em seu nível mais elevado – está presente em outras obras de Lobato, como, por exemplo, *Nos 12 trabalhos de Hércules* (1944), em que os meninos do sítio se deslocam para a Grécia antiga para contracenar com esse grande herói mítico. Ou em *A Chave do tamanho* (1942), em que, para acabar a guerra, Emília desliga a “chave do tamanho”, transformando os homens e animais em seres pequeníssimos, que terão inúmeras dificuldades, como por exemplo, de se protegerem de animais domésticos, como os gatos.

Sobre esse uso do fantástico por dois grandes autores da literatura infantil e a possibilidade de efeitos que o uso desse recurso pode ter sobre o leitor de qualquer idade, Maria Clara Machado (DYONISIOS, 1986, p. 51) afirmaria que:

Lewis Carrol, com sua Alice no País das Maravilhas, Monteiro Lobato e a deliciosa Emília, são personagens onde o *nonsense* desenfreado faz lembrar aos adultos que é mais saudável não levar a sério demais as coisas tidas como certas e imutáveis. Uma cambalhota, à maneira dos irmãos Marx, está talvez mais perto da verdade das crianças do que uma enxurrada de ensinamentos morais duvidosos.

Se pensarmos, agora, na literatura dramática para crianças, além de todos esses elementos já elencados, há que se levar em consideração também a objetividade dos diálogos, na viabilidade de construção de cenários (ou mesmo de sua sugestão ao leitor), do tempo de duração do enredo, dentre outras questões. Em ensaio em que reflete sobre literatura dramática infantil e cultura popular, Ana Cristina M. Lúcio (2005, p. 31), ao comentar a produção teatral de Lourdes Ramalho, faz uma afirmação que podemos considerar ao texto dramático para crianças de maneira geral:

Eis o casamento perfeito, presente nos textos de Lourdes Ramalho: a brincadeira e o ritmo das canções, do folheto de cordel, da cantoria de viola, das parlandas. Só temos que tomar cuidado quando estes versos e canções, e o próprio teatro infantil, se destinam, só e exclusivamente, a “inculcar” valores morais, condutas e procedimentos.

E conclui seu artigo trazendo uma reflexão importante sobre a literatura dramática para crianças e como ela pode aparecer no cotidiano escolar:

Na escola, a literatura dramática e a encenação devem aparecer com esta característica questionadora, apostando na fala e no gesto infantil, nesta capacidade revolucionária de sermos outros sem perdermos de vista o que nos torna únicos, o que nos torna seres socialmente definidos, constituídos. Por este viés, acreditamos no trabalho com o texto dramático na sala de aula, como literatura, e também na encenação feita por crianças e jovens, como prática educativa.

(LÚCIO, 2005, p. 31)

Deve-se considerar ainda que, muitas vezes, os diferentes gêneros literários se interpenetram nas obras infantis. Portanto, poderemos ter narrativas com predominância de uma linguagem mais poética, ou permeada de cenas dramáticas, como por exemplo, o livro *Angélica* (1975), de Lygia Bojunga Nunes, em que dramaturgia, poesia e narrativa se interpenetram.

Nesta mesma perspectiva, Perrotti (1986, p. 22) traz à tona a ideia de que considerar esse tipo de obra com destinatário específico como arte, e não como meio para atingir um fim educacional, não significa negar que a literatura pode levar a diferentes níveis de ensinamento. O autor afirma que

Ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc. significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza. Dessa forma, por sua especificidade, possui sua própria dinâmica, suas leis, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer irremediavelmente sua integridade estética. Assim, em graus variados, quase todos reconhecem que a literatura é útil. Todavia, todos lastimam que ela submeta sua dinâmica interna a esse fator.

(PERROTTI, 1986, p. 22)

De fato, a literatura pode ensinar alguma coisa a seus leitores – não somente a crianças. Ao ler *Os 12 trabalhos de Hércules*, ficamos sabendo das muitas ações do herói, mas esse saber pode ser adquirido até com mais precisão em dicionários mitológicos e outras obras afins. Por certo, o que nos encanta é o apelo à fantasia, a inventividade com que a história é contada que

evidencia, por exemplo, os problemas de adequação dos “picapauzinhos”: cada passada de Hércules é uma carreira para Pedrinho. Emília dá a solução: capturar um centauro para servir de montaria. Para tanto, Pedrinho ensina a Hércules como pegar o animal com bolas, a prática executada nos pampas gaúchos. Com isso, “pela primeira vez ali na Grécia” (LOBATO, 1987, p. 27) pensou-se em amansar um centaurinho.

O que se aprende em literatura talvez seja um modo peculiar de ver o mundo a partir da fantasia, da percepção de coisas a que não dávamos importância; ou ainda, aprende-se a alargar a sensibilidade, a conviver com o diferente, a conhecer-se, sobretudo, quando nos projetamos nos textos.

Ainda que seja uma questão polêmica, a literatura infantil é levada a realizar, dessa maneira, sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Não há como não lembrar Antonio Candido (2011, p. 174-175), ao falar sobre a “função humanizadora” da literatura. Daí derivando suas funções mais específicas de “satisfazer a necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade” e, ainda, ser “uma forma de conhecimento do mundo e do ser”. Desse modo, a literatura propicia os meios para a emancipação pessoal do leitor por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Essas reflexões, perpassando alguns dos grandes teóricos da literatura infantil, ganham fôlego e ainda mais força ao serem embasadas pelo que já na década de 1950 nos dizia Cecília Meireles:

O certo, porém, é que os livros que têm resistido ao tempo, seja na Literatura Infantil, seja na Literatura Geral são os que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos passem. São também os que possuem qualidades de estilo irresistíveis, cativando o leitor da primeira à última página, ainda quando nada lhe transmitam de urgente ou essencial.

[...] Se a beleza é gratuita no seu aparecimento, é utilitária, em seu aproveitamento. Certos símbolos entrevistados pelos grandes autores são, também, verdades, com outra aparência; exemplos gerais, figurações da experiência do mundo, que nos acompanham para sempre, como avisos, sugestões, ensinamentos. (MEIRELES, 2016, p. 69-70; 73)

Nesse sentido, vendo a literatura como um meio de, através do prazer e do estranhamento, nos humanizar e nos fazer re-significar nossas experiências, é que reforçamos a importância da seleção adequada das obras na formação do leitor literário, tema sobre o qual refletiremos mais detidamente no decorrer do nosso texto. Para que os parâmetros que usamos

nas análises fiquem claros, discutiremos na sequência a diferença de abordagens entre paradidáticos e livros de literatura.

1.2 Um tema e duas abordagens

Conforme discutiremos no próximo capítulo, a concepção de literatura infantil com a qual nos afinamos, que entende a literatura como arte e, portanto, não utilitária, não é unânime, sobretudo no âmbito das práticas de leitura escolares. Problemas de formação ou mesmo opções ideológicas tanto podem levar a uma abordagem de um texto de qualidade literária que comprometa sua riqueza semântica, como pode abordar obras que estão longe de serem consideradas de valor estético.

Held (1980, p. 234) coloca essa questão de maneira clara ao problematizar sobre o papel “específico e insubstituível da literatura”:

Não defendemos um gênero literário contra outro gênero literário. Dizemos simplesmente: o valor educativo do fantástico é mal percebido, muitas vezes negado, porque é um valor indireto, porque age subterraneamente, a longo prazo, no quadro de educação global da personalidade integral. Quem quiser dar à criança conhecimentos prontos e acabados, imediatamente mensuráveis, irá espontaneamente ao livro documentário e realista. Esse livro documentário e realista é mais facilmente, mais evidentemente didático. Numa perspectiva de instrução a curto prazo, ele satisfaz porque “edifica” e porque “informa”.

A autora traz uma questão da maior importância, que é a do “valor indireto da arte”. A pressa em transmitir conhecimentos de fácil assimilação, pode comprometer esse agir “subterraneamente, a longo prazo” de que fala Held. A teórica nos traz a reflexão sobre qual o leitor que queremos formar, e evidencia o quanto as escolhas das obras podem influenciar nesse processo.

Held (1980, p. 234) continua:

É por essa razão que o livro documentário e realista tem menos necessidade de ser defendido. Impõe-se por si mesmo à mentalidade do educador: intelectualmente, é claro. Afetivamente, é tranquilizante. O livro fantástico e poético, à primeira vista, suscita, ao contrário, a desconfiança: por definição, é visão pessoal de uma só pessoa, re-criação. Ensina a ver, a escutar, a pensar e a viver por si mesmo, e não necessariamente como carneiro de Panurgo. Literalmente, ele des-regula. Des-normaliza. E a sociedade prefere sempre quem a tranquilize e confirme sua boa consciência pondo-lhe, dentro dos olhos, a imagem estatisticamente dominante. O livro poético e fantástico representa, para quem o lê e para quem o escreve, “belo risco a correr”, segundo a expressão socrática.

A autora está propondo uma educação que suscite a inquietação, a “desconfiança”. Em outras palavras, uma educação que não estimula a reflexão, o questionamento. Portanto, uma educação que evita o “risco”. É esse risco que muitas vezes o ambiente escolar, e alguns professores, não querem correr. É mais “seguro” o caminho em que todos chegam a uma mesma conclusão, mas pode ser muito mais prazeroso e produtivo o processo de ouvir as diferentes leituras que o texto literário pode suscitar.

Em um estudo sobre a poesia infantil, mais especificamente sobre poemas que tematizam as letras do ABC, Alves (2016, p.144) aponta vários exemplos em que poetas populares e os ditos eruditos abordam o tema ora de modo artístico, ora de modo meramente informativo. Para o autor

[...] se a poesia infantil ostenta obras que retomam a tematização das letras do alfabeto de modo lúdico, por outro lado, os livros didáticos continuam lançando mão de poemas de modo bastante limitado. Letras e palavras que se repetem em poemas são estudados meramente para ensinar ortografia. O que parece difícil de ser assimilado pelos autores destas obras é que a leitura lúdica pode, sim, levar a criança (e qualquer leitor) a aprender o uso adequado do C o do S, do ss ou ç, etc, mas este não deveria ser o objetivo do trabalho com os poemas que brincam com as letras. Portanto, o tempo maior de apreciação do poema deveria se sobrepor ao pragmatismo de querer ensinar um conteúdo a todo custo. (ALVES, 2016, p. 144)

A discussão levantada pelo autor pode ser aplicada a qualquer gênero. Assim como na poesia, também na leitura de narrativas, contos, crônicas, peças de teatro, em sala de aula, o objetivo deveria ser o da apreciação, o compartilhamento de experiências, as possibilidades de leitura. Essa mediação, se feita de maneira adequada, proporcionaria uma formação aos pequenos leitores literários que promoveria o cumprimento do que Colomer (2017, p. 20) aponta como as funções da literatura infantil e juvenil: abrir as portas ao imaginário humano configurado pela literatura; desenvolvimento do domínio da linguagem própria do discurso literário; ser um instrumento de socialização.

Para exemplificar os critérios que utilizamos para, no capítulo 4, realizarmos as análises dos livros indicados pelas escolas que fizeram parte da pesquisa, vejamos um exemplo do que seria um tratamento literário e um tratamento informativo, a partir de um tema bastante recorrente no contexto escolar: a água. Todos os trechos a seguir têm em comum temáticas que podem remeter a água, apresentadas em diferentes gêneros.

BOLHAS

Olha a bolha d'água
 no galho!
 Olha o orvalho!
 Olha a bolha de vinho
 na rolha!
 Olha a bolha!
 Olha a bolha na mão
 que trabalha!
 Olha a bolha de sabão
 na ponta da palha:
 brilha, espelha
 e se espalha
 Olha a bolha!
 Olha a bolha
 que molha
 a mão do menino:
 A bolha da chuva da calha!
 (MEIRELES, 2012, p. 13)

Em “Bolhas”, Cecília Meireles nos traz de maneira lúdica e musical a brincadeira através da observação de diversos tipos de bolhas. A convocação para que se “olhe” as diferentes situações e formas com que a “bolha” se apresenta, estimula a percepção e fantasia do leitor. A aliteração do som *lh* (olha, bolha, galho, orvalho) confere uma sonoridade ao poema, que o torna divertido e poderia sugerir o som das bolhas estourando. Estes procedimentos são certamente atrativos ao público infantil, que poderia ser motivado a pensar em outras tantas formas de bolhas que também poderiam ter aparecido no poema.

Como é próprio desse gênero, os versos podem aparecer, sem prejuízo de seu entendimento, desvinculados de ilustrações. Entretanto, por tratar-se de uma obra destinada ao público infantil, a ilustração assume um papel ainda mais importante, podendo não apenas representar o que traz o texto, mas também a ele atribuir novas possibilidades de sentido. Por isso, consideramos por bem apresentar a ilustração de Odilon Moraes que ornamenta esse poema, na 7^a. edição do livro *Ou isto ou aquilo*, que tomamos por base em nossa análise:

Figura 1 - Poema “Bolhas”



Fonte: Meireles (2012, p. 13)

Na imagem acima, vemos que o ilustrador acaba por trazer um novo sentido às imagens de bolhas sugeridas no texto do poema, não mencionado, mas igualmente familiar ao imaginário infantil: o da brincadeira de produzir bolhas de sabão com um instrumento circular e água misturada com detergente. Como comentamos anteriormente, este é um poema que, além de rico em seu trabalho com a linguagem, com as imagens, também poderia render bastantes opções lúdicas de leitura em sala de aula.

Vejamos a diferença do exemplo a seguir, em que trazemos um trecho do livro *A última gota*, de J.L. Diego:

Kika voltou da escola, fez seus deveres e foi visitar Mestre Li. Estava preocupada, e o velho livro de tantas histórias percebeu.

— Que foi, menina? — perguntou, querendo acalmá-la.

— A professora explicou uma coisa na aula que me deixou assustada — explicou Kika.

— O que ela disse? — quis saber Mestre Li.

— Disse que o problema da falta de água no planeta é muito grave — esclareceu a garota, agitada.

[...] A pobre gotinha não fazia ideia de sua importância. Desconhecia que a água é vital. Necessária para a existência de todo e qualquer ser vivo. Não sabia, também, que mais ou menos oitenta por cento do corpo do homem são feitos de água. Que ela é usada para cozinhar alimentos, limpar, tomar banho,

beber. Sem ela, viriam a seca, a sede, o fim da vida na Terra! E que, naquelas paragens, ela era a ÚLTIMA GOTA! Por isso todos a queriam. Para cloná-la, multiplicá-la, para que voltasse a encher reservatórios e açudes que o mau uso humano tinha esvaziado. (DIEGO, 2004, p. 3;5)

O livro do qual retiramos esse exemplo é um dos indicados por uma das listas das escolas que compõem nosso corpus, e de que falaremos melhor posteriormente. É importante mostrarmos a capa do livro, bem como a ilustração do trecho transcrito, porque eles compõem conjuntamente as impressões que vamos formando do texto.

Figura 2 – Ilustração de capa do livro *A última gota* e página 5 do mesmo livro



Fonte: Diego (2004, p. 5)

Como podemos ver, ao observarmos apenas a disposição gráfica e ilustrações do texto, não haveria dúvidas de que o destinatário pretendido é o infantil. Mas, apesar de um início de história que nos leva a crer que estamos diante de uma ficção literária infantil, vemos, na continuação da mesma, começarem a se delinear claramente os objetivos pedagógicos. Nesse caso, em específico, sobre a escassez de água no mundo e sua importância para os seres vivos.

Vemos, no trecho exemplificado, um diálogo, característica da oralidade, tão comum dos textos infantis, seguido por um parágrafo enorme claramente informativo e doutrinador, exaltando a importância da água para a vida humana. Esse é um exemplo claro do que Costa (2007, p. 29) chamará de “falsamente literários”:

São aqueles livros que tomam a forma de literatura, com personagens, diálogos, cenários, conflitos e outros elementos textuais, mas que não praticam a reflexão sobre a característica poética da linguagem, evitam sentidos plurais e não escondem lições explicativas dos fatos científicos.

Nesse sentido, vemos que o que a autora descreve é o que podemos observar em *A última gota*, consideradas as especificidades de tratamento do tema.

O exemplo seguinte trará um trecho de um folheto de cordel. Alves (2011), em texto que discute sobre o utilitarismo que esse gênero literário tem assumido em sua aproximação com a escola, nos adverte que:

Grande parte da literatura de cordel que se produz hoje para ser levada à escola nem sequer tem um enredo, com episódios, com ações. São, em sua maioria, mera apropriação de conteúdos transpostos em versos, muitas vezes com habilidade.
(ALVES, 2011, p. 191)

Essas características correspondem ao texto a seguir:

01 - Você sabia que é
Preciso economizar
Água doce de beber
Porque senão vai faltar?
E que é muito provável
Que água doce e potável
Em breve possa acabar?

12 - O sanitário consome
De água uma boa carga
Pois de 10 a 15 litros
Se vão a cada descarga,
Estou dizendo à vocês
Que é isso no fim do mês
Que deixa a "continha" amarga.

13 - Para saber se a descarga
Está merecendo fé
Levante a tampa do vaso
Coloque pó de café
Se não houver movimento
Ali não há vazamento
Se tem, noutro canto é.
(MONTEIRO, 2007, p. 1; 5)

As três estrofes acima foram selecionadas do folheto *O planeta água está pedindo socorro*, do poeta Manoel Monteiro. Com uma produção de mais de cem folhetos, optou, em

uma certa fase de seu caminho de composição, por um tipo de elaboração que Alves (2011, p. 185) chama de “cordel pragmático”⁴.

O eixo do folheto do qual retiramos o exemplo acima será o desperdício e a necessidade de se economizar água. Nas 46 sextilhas que compõe o texto completo, apesar de usar elementos característicos da literatura de cordel, como a musicalidade e o humor, o objetivo com o qual o texto foi escrito é claro, assim como a finalidade a que ele se propõe: que, ao final da leitura, todos saiam com uma mesma consciência formada sobre a necessidade de se economizar água.

Se compararmos esses textos com um livro didático de Ciências em que também se tematize a água, não encontraremos grandes diferenças. Vejamos, como exemplo, o trecho a seguir:

A forma como a água é encontrada na natureza recebe o nome de estado físico. Existem três estados físicos da água: sólido, líquido e gasoso.
A água de rios e mares, assim como a água que bebemos, está no estado líquido.
A água no estado gasoso, em forma de vapor, está presente no ar à nossa volta. O vapor de água é invisível.
O gelo é a água no estado sólido. Nas regiões mais frias da Terra existem grandes quantidades de água congelada, as chamadas geleiras. A neve e o granizo também são exemplos de água no estado sólido.
(BACICH, 2015, p. 11)

Esse texto foi trazido apenas para que se possa comparar a semelhança de seu texto informativo com o exemplo da narrativa e o do cordel, que são apresentados ao público leitor como “literatura”. Esse exemplo do livro de Ciências cabe bem na definição trazida por Azevedo (1999, p. 1) ao dizer que os livros didáticos são “essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação”, que, como mostramos, muito se aproxima dos textos paradidáticos que apresentamos.

É sobre esse vínculo entre o utilitarismo e a literatura infantil e como isso perpassa toda a produção literária para crianças de que falaremos de maneira mais aprofundada no capítulo a seguir.

⁴ Dentre as obras que compõe a produção de Monteiro, Alves (2011, p. 186) destaca pelo menos quinze folhetos que foram escritos com a intenção de ensinar, fornecer informações. Dentre eles estão, por exemplo: *A evolução do papel: da China aos dias de hoje*, *Viva São João! Sem fogueira e sem balão* e *O poder das plantas na cura das doenças*.

2. A PRESENÇA DO UTILITARISMO NA HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

O próprio da linguagem poética e fantástica, o que a torna insubstituível na formação equilibrada de uma criança, é sua essência múltívoca. É convite à viagem ao país das palavras. Dá à criança, ou prolonga nela, o sentido de uso gratuito, não utilitário, da linguagem.

Jacqueline Held

Neste capítulo discutiremos algumas questões relativas às diversas funções que a literatura voltada para crianças assumiu ao longo de sua história. O eixo da reflexão será o conceito de pragmatismo que ora se afirma ora se enfraquece, mas que, de uma forma ou de outra, está sempre rondando o trabalho com a literatura, sobretudo, no âmbito da escola. Estas considerações vão nos respaldar, no capítulo posterior da pesquisa, quando refletiremos sobre a concepção de literatura infantil de professores e pedagogos de escolas particulares, bem como sobre as indicações de obras literárias num conjunto de escolas particulares de Campina Grande.

No Brasil, como resume Debus (2010, p. 208), os estudiosos vinculados à educação foram os primeiros a desenvolver trabalhos teóricos sobre literatura infantil, como Lourenço Filho (1943), Cecília Meirelles (1950), Barbara de Vasconcelos (1959) e Leonardo Arroyo (1968). A título de exemplo, Lourenço Filho, um dos primeiros a fazer referência à função da literatura infantil, em um relatório sobre a literatura brasileira para crianças e jovens, escrito em 1943, será claro ao afirmar que se a literatura infantil não é literatura didática, “a finalidade da literatura para crianças ou adultos somente poderá ser a arte, ou seja, exprimir o belo. A literatura infantil, propriamente dita, será, pois, antes de tudo, expressão de arte, ou já não será literatura (FILHO, 1943, apud PERROTTI, 1986, p. 70-71).

Também Cecília Meireles (2016, p. 29) revela ter consciência de um certo caráter “utilitário” da literatura dedicada à criança – sobretudo quando certas obras não tinham essa denominação, quando eram ainda uma “literatura primitiva”. No entanto, revela a percepção de que a proximidade da Pedagogia desde seu nascedouro imprime à literatura infantil, há muito, essa dimensão. Complementa que o interesse pela arte literária está vinculado ao “culto àquela beleza gratuita que, nos grandes tempos, define a obra-prima” (MEIRELES, 2016, p. 37) e que sempre se pode discernir entre o livro que ensina e o que “conduza o leitor para outros

horizontes, sem formalismo de aprendizagem, gratuitamente, pelo prazer do passeio” (MEIRELES, 2016, p. 58).

A partir do momento que a literatura infantil brasileira passa a ser entendida como arte, por um conjunto mais amplo de escritores e, portanto, com as características estéticas próprias dessa criação, em meados do final da década de 1970, é que esse tipo de produção analítica começa a ganhar constância, com teóricos refletindo sobre como essa mudança de perspectiva tem interferido na produção literária nacional.

Nos últimos 40 anos, numerosas pesquisas acadêmicas, no âmbito da literatura infantil, discutem a permanência da utilização do discurso pedagogizante na produção literária para crianças. Os teóricos que refletiram sobre esse tema usaram diferentes denominações para abordar a questão da utilidade do texto literário. Como bem resume Aranha (2004, p.19), ao que Perrotti (1986) chamou de “discurso utilitário” e “discurso estético”, Mortatti (2000) chamou de “gênero didático” e “gênero literário” e Cunha (1990) afirma que há “obras didáticas” e “obras verdadeiramente literárias”.

Dentre estes autores, Edmir Perrotti, em seu livro *O texto sedutor na literatura infantil*, de 1986, nos parece ser um dos primeiros a problematizar o tema de maneira mais aprofundada. É a partir de suas reflexões que nortearmos nossos estudos, situando também o que os demais teóricos têm dito sobre o assunto até os dias atuais, como Azevedo (1999), Aguiar (2001), Zilberman (2003), Cademartori (2012), entre outros. Grande parte destes estudos, como se verá, nasceram a partir do considerado *boom* da literatura infantil brasileira, na década de 1970, quando surgem autores hoje consagrados, como Fernanda Lopes de Almeida, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lígia Bojunga Nunes e João Carlos Marinho.

2.1 Percurso histórico

A literatura tem sido utilizada como veículo para a transmissão de valores, sobretudo os morais, desde a Antiguidade. Segundo Perrotti (1986, p. 45), é a partir do século VI que a literatura passa a estar vinculada à escola, como disciplina. Na Idade Média, “a literatura é entendida como fonte de aprendizagem de valores morais necessários a crianças e jovens dos grupos privilegiados e nesse sentido é utilizada”. Entretanto, inicialmente, tal relação era tomada mais em seu aspecto instrumental, do que utilitário. As escolhas dos autores se davam por seus modelos de moral, mas também enquanto modelo estético, como dito a seguir:

[...] em que pese o uso instrumental da literatura, esta ainda não fora atingida em seu âmago pela concepção utilitária, pois trata-se, no caso, do *uso da literatura* para fins pragmáticos e não da literatura em si enquanto discurso utilitário.

[...] Se a literatura era tomada em seu aspecto instrumental, ainda assim seu discurso se conservava ileso, enquanto discurso estético. Se o critério moral orientava a escolha de autores, a “moralização” ficava por conta desse outro tipo de discurso que a escola sempre distinguiu do discurso estético: o discurso utilitário. (PERROTTI, 1986, p. 46-47, grifos do autor)

Por instrumental o autor refere-se, nos trechos citados, à escolha de textos literários que sirvam a um objetivo pré-concebido. O que, na época em questão, seriam textos clássicos que pudessem ser entendidos como fonte de aprendizagem de valores morais necessários a crianças e jovens dos grupos privilegiados.

A partir da Contra Reforma e do surgimento de uma literatura específica para crianças é que tem início, verdadeiramente, o discurso utilitário. Nesse momento, temerosos de que os livros escritos para adultos, que até então eram oferecidos às crianças, pudessem impregnar a mente dos menores de assuntos considerados inadequados a essa faixa etária, surge a necessidade de obras escritas especialmente para esse público específico. Dessa maneira, segundo Perrotti (1986, p. 48), é definido o entendimento que a burguesia teria do que se deva ser uma literatura para um público em formação:

A literatura é vista, nesse momento, não apenas como agente formador, mas como manifestação capaz de doutrinar o leitor, como manifestação retórica. Rompe-se, assim, a tradicional distinção feita entre o discurso estético e o discurso utilitário, operando-se uma fusão que a sociedade burguesa procuraria conservar também nas manifestações literárias que circulam fora do circuito escolar: o que se convencionou chamar de “literatura infantil”. (PERROTTI, 1986, p. 47-48)

É nesse cenário de valorização da moral, que vemos virem a público autores como Perrault e La Fontaine, fazendo uso de posturas normativas e de uma constante moralização em seus textos. Vê-se, portanto, que a literatura voltada às crianças passa de um momento no qual critérios morais e critérios estéticos andavam em paralelo – Idade Média – para um período no qual apenas o critério moral é levado em conta – Contra Reforma. As leituras passam, então, de “instrumentais” a “utilitárias”. Entendendo-se o termo “utilitário” como o discurso articulado em função de sua eficácia junto ao leitor (PERROTTI, 1986, p. 11). Importante atentar para a palavra “doutrinar”, que semanticamente nos remete a algo a ser aceito como verdade – expressão que vem do universo religioso, onde se aceita a “doutrina” sem discussão. Ou seja, a

doutrinação carrega uma dimensão ideológica de inculcação de valores, de princípios, no caso, típicos de uma classe em ascensão.

A exclusividade do discurso utilitário só virá a sofrer um abalo com o início do romantismo na cultura europeia, a partir do século XIX, por volta de 1840. Embora não completamente isenta de preocupações pedagogizantes, a explosão romântica permitirá que se desenvolvam elementos antes não privilegiados, como a valorização da fantasia, do sonho e da emoção.

Essa nova tendência de valorização da fantasia seria mais expressivamente representada pela obra *Alice no país das maravilhas* (1865), do inglês Lewis Carroll, como vimos exemplificado no Capítulo 1. A aparente absoluta falta de lógica e as brincadeiras com a linguagem colocam esta obra em um patamar diferenciado de todas as outras obras infantis produzidas até então.

Como nos conta Perrotti (1986, p. 51), é nesse momento também que se tornam extremamente difundidas as histórias de Hans Christian Andersen e dos Irmãos Grimm, e que é escrita uma das histórias mais populares do mundo infantil: *Pinoquio*⁵, de Collodi, de 1881. Esta obra, da literatura italiana, além do apelo à fantasia – trata-se de um pedaço de madeira que será alçado à vida de boneco – traz também o caráter moral, de ensinamento, sobretudo contra a mentira.

Apesar, entretanto, dos abalos sofridos com o romantismo na Europa, somente no século XX a literatura produzida para crianças e sua concepção utilitária começaria a ser questionada por autores e estudiosos, mas sem ainda que seja possível notar uma completa ruptura com o passado. A realidade é que comumente ainda podem-se encontrar textos nos quais a concepção tradicional aparece, ainda que disfarçada.

2.2 Reflexos dessa tradição no Brasil

Em que pese o contexto diferenciado, a literatura infantil chega ao Brasil para desempenhar um papel semelhante ao europeu: “o de instrumento de formação de crianças e jovens adequado ao ideal burguês de sociedade” (PERROTTI, 1986, p. 147). Embora no século XIX, reponte o aparecimento de algumas publicações esporádicas destinadas às crianças, estas são “insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para a infância”

⁵ Escrita originalmente em capítulos, numa série publicada no jornal infantil italiano de Ferdinando Martini, *Giornale per i Bambini*, entre julho de 1881 e janeiro de 1883, foi publicada em livro pela Felice Paggi - Libraio Editore, com ilustrações de Enrico Mazzanti, em 1883.

(LAJOLO E ZILBERMAN, 2002: 23-24). Em nosso país, a dependência cultural de Portugal perdura na literatura para crianças até o início do século XX. Até este momento, as publicações que circulavam nacionalmente eram todas oriundas do colonizador, na forma de traduções e adaptações de histórias europeias.

Na virada do século XIX, autores brasileiros como Olavo Bilac, Coelho Neto e Júlia Lopes de Almeida produzem textos que atendem a finalidades educacionais específicas, ou seja, com intenções abertamente didáticas. Turchi (1995, p. 155), no ensaio *Tendências da poesia infanto-juvenil brasileira*, afirma:

A poesia infantil brasileira até a década de 50 caracterizava-se pelo conservadorismo formal e pelo compromisso com a pedagogia. Na exaltação de deveres cívicos e familiares, mantinha-se vivo o modelo parnasiano de Olavo Bilac. O sujeito de enunciação do lírico era o adulto que se colocava num plano superior ao da criança para ensinar-lhe valores morais.

É o que acontece na obra *Poesias Infantis*, em que Bilac traz versos nos quais o eixo é o caráter de ensinamento. No poema “As estações”, por exemplo, é possível aprender sobre as características das diferentes épocas do ano. Como comenta Alves (2012, p.80), “assim é todo o livro, com suas datas, o elogio a personagens da família, à infância, à justiça, a Deus, a cada mês do ano e tantos outros temas”.

Nelly Novaes Coelho (1985, p. 203) enfatiza que, nas primeiras décadas do século XX

(...) ao nível da produção literária, se tenha intensificado a oposição entre realismo e imaginação fantasista, e proliferando uma literatura visceralmente comprometida com a **educação pragmática da criança**, onde a preocupação com o literário praticamente cede lugar ao didático. (grifos nossos)

Até então, as narrativas tinham uma concepção de escrita voltada para a descrição do cotidiano infantil, objetivando a construção de um texto de caráter realista, que apresentasse modelos de comportamento, valores e atitudes a serem apreendidos pela criança. Tal produção trazia personagens dotados de virtudes que as crianças deveriam incorporar e defeitos a serem evitados pelo leitor, através de um texto arraigado de preceitos morais, cívicos e religiosos. Este parâmetro de produção literária para crianças dominou as duas primeiras décadas do século passado, sendo, em sua maioria, escrita por professores e dirigida à circulação no interior das escolas. Nesse sentido, o importante era a veiculação de hábitos e comportamentos que

representassem situações reais, destituídas de qualquer dimensão imaginária (GOUVÊA, 1999, p. 16-17).

Mesmo autores como Figueiredo Pimentel, que, segundo nos conta Perrotti (1986, p. 58-59), iniciaria um movimento editorial nacional propriamente literário, não visando exclusivamente o público escolar, manteria a postura utilitária, restringindo-se a adaptações e ao abramileiramento da linguagem dos contos clássicos que circulavam, vindos de Portugal.

Daí ser difícil, até Lobato, estabelecer-se uma separação mais nítida entre a chamada “literatura escolar” e a literatura para crianças e jovens, pois se o adjetivo “escolar” configura um espaço diferenciado, ele não restringe, por outro lado, a concepção utilitária da literatura ao universo exclusivo da escola. Na verdade, existe uma atitude social generalizada que concebe a literatura para crianças como instrumento de formação, antes de qualquer coisa, seja ela escolar ou não. Em consequência, seriam necessárias mudanças sociais mais amplas para que uma nova concepção literária pudesse surgir e desenvolver-se. (PERROTTI, 1986, p. 59)

Como antecipamos na citação acima, Lobato viria a ser, na década de 20, o divisor de águas na concepção de um novo ideal literário. Ele, considerando-se a exceção dos paradidáticos, privilegia o discurso estético, forma incomum à literatura infantil dessa primeira metade do século. Inovadora de várias maneiras, a produção lobatiana tentará equilibrar o “útil e agradável”, a diversão, o discurso infantil, a imaginação à necessidade pedagógica exigida na época. Para o autor, o desenvolvimento do espírito crítico do leitor era valorizado, mudando dessa maneira a postura de “verdades absolutas” que o procedimento narrativo anterior reforçava. Várias obras atestam essa nova perspectiva, como as diferentes narrativas de *Reinações de Narizinho*, bem como a retomada criativa que o autor faz de mitos e fábulas da tradição. Mas é em *O picapau amarelo*⁶ que o autor vai criar uma obra em que o poder de sua imaginação chega ao mais alto nível, deixando de lado qualquer resquício de utilitarismo⁷.

Já em 1968, Leonardo Arroyo, pioneiro historiador da literatura infantil brasileira afirmava que:

⁶ As características inovadoras e a presença do fantástico nessa obra já foram apresentadas no capítulo 1 dessa pesquisa.

⁷ Não podemos deixar de citar uma parte da obra de Lobato na qual, embora esteja presente a inventividade que marca sua produção, a intenção didática é clara e evidente. Estão nesse grupo, por exemplo, *Aritmética da Emília* (1935), *Emília do país da Gramática* (1934), *Geografia de Dona Benta* (1935), *História do mundo para crianças* (1933), *O poço do Visconde* (1937) etc.

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 dos diálogos; 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.

(ARROYO, 1990, p. 198)

Essa concepção estética do discurso literário assumida por Lobato, parece, segundo nos conta Perrotti (1986, p. 65), não ter sido suficiente para uma mudança de postura cultural e editorialmente. Embora, nesse momento da história, a produção ficcional lobatiana tenha sido uma quebra do modelo utilitário dominante, uma crise propriamente desse modelo só se estabeleceria na década de 1970.

A partir do início dos anos 1970, uma geração de escritores estabelecerá uma outra relação com sua produção para crianças, firmando um compromisso com a Arte e não mais com a Pedagogia. Esses novos adeptos, cinquenta anos depois de Lobato, abrem espaço para começar a instituir uma tendência discursiva inovadora na literatura infantil brasileira. Como nos diz Perrotti (1986, p. 11), esses autores “desejam que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estético, abandonando, assim, o papel de moralistas ou ‘pedagogos’”.

Aguiar (2001, p. 33) descreve como essa nova etapa renovará os textos para criança:

[...] através da reescritura dos contos de fadas, da criação de obras que polemizam a realidade social e o cotidiano infantil, da construção de personagens com profundidade psicológica e da apropriação dos elementos da cultura de massa, quer estruturais (histórias policiais e de ficção científica), quer formais (linguagem apelativa, recursos visuais, etc.).

Entenda-se, entretanto, que o discurso utilitário continua a correr paralelamente, e que, apesar dos avanços no âmbito dos estudos literários voltados para literatura infantil, contemporaneamente, muito ainda se publica no país nessa direção.

2.3 Literatura x Paradidático

A permanência do caráter pedagogizante na literatura infantil tem levado alguns pesquisadores a, novamente, refletir e se voltar contra esta perspectiva, que, contemporaneamente, parece ter como um dos motivadores certa parcela do mercado editorial. Neste sentido, em obra recente, Cademartori (2012, p. 48) lembra que “A literatura não tem – e não pode ter – compromisso com a transmissão de antídotos a males sociais variados, seja

sexismo, racismo, desigualdade social, poluição ambiental e outros.” A autora estabelece um discurso com parte da produção recente que tem circulado no contexto escolar, ao afirmar que não “lhe cabe a difusão de noções de saúde, higiene, religião, ecologia, história. Ou o texto é pragmático ou é literário. Ou é doutrinário ou é estético. Uma coisa e também outra não consegue ser.” (CADEMARTORI, 2012, p. 48). Por fim, a pesquisadora assevera:

Livros em que predominam intenções ideológicas ou pedagógicas, e que têm por objetivo primordial transmitir informações de ordem prática, não privilegiam a fantasia nem a aventura individual do leitor com os sentidos múltiplos que um texto literário é capaz de suscitar. Se prevalecer o intuito de pregação, o texto fica impedido de, ao mesmo tempo, ampliar e matizar seus efeitos de sentido (CADEMARTORI, 2012, p.49).

Nos últimos anos, podemos notar que, ao lado de edições que primam pelo cuidado tanto do ponto de vista gráfico, quanto da estética literária, continuam ainda a ser produzidos em larga escala os livros destinados ao público infantil que, não têm, contudo, compromisso com os traços que afirmam a literatura infantil como arte. Portanto, como nos alerta Cademartori (1987, p. 18), “nem tudo que circula como livro destinado à criança é, de fato, literatura infantil. Há, no mercado, muita gratuidade e produções que não vão além do lugar comum estético e ideológico”.

Azevedo (1999, p. 2) também refletiu sobre o assunto, buscando definir critérios que diferenciem os livros de literatura infantil, propriamente dita, de outros voltados ao público infantil que utilizam o objeto livro como suporte, e são essencialmente utilitários: os *paradidáticos*. Seus critérios e clara distinção de categorias nos ajudarão nos comentários sobre os livros selecionados que utilizaremos como corpus em nosso trabalho.

Os livros *paradidáticos*: também essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar aos livros *didáticos*. [...] É importante lembrar que o grupo dos *paradidáticos* pode apresentar diferentes graus de didatismo. Fazem parte do mesmo conjunto obras praticamente equivalentes ao livro *didático* e outras onde a ficção se destaca. (AZEVEDO, 1999, p. 2)

Vemos aqui mais uma vez a presença do termo “utilitário”, que há tantos anos caracteriza esses textos produzidos com objetivo específico de ensinar o leitor, e que disfarça de literatura o que muito mais se aproxima dos livros didáticos.

Em outras palavras, mesmo lançando mão da ficção e da linguagem poética, os livros *paradidáticos* têm sempre e sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora. Como nos *didáticos*, ao terminar de ler uma obra *paradidática*, todos os leitores devem ter chegado à uma mesma e única conclusão (AZEVEDO, 1999, p. 2-3, grifos do autor).

Os textos utilitários quando se prestam a ser veículo de transmissão de um conteúdo, perdem inevitavelmente sua plurissignificação, os espaços em branco que poderiam dar vazão à imaginação. São, dessa maneira, convertidos a pensamento unitário, o que tende a homogeneizar a experiência (ANDRUETTO, 2012, p. 116). Poderíamos talvez dizer que se tratam de *cartilhas*, disfarçadas de literatura, e que têm como objetivo ensinar algum conteúdo. A grande questão que se coloca com relação a estas obras é: de algum modo contribuem para formação de leitores ou, de fato, podem é afastá-los, uma vez que são carentes daquela dimensão fundamental da literatura infantil: o apelo à fantasia, a imaginação, ambiguidade, elementos que permitem ao leitor uma identificação (ou rejeição), e não meramente a aprendizagem de um conteúdo?

Em oposição a isso, a literatura é expressão de arte, sem imposições de nenhuma espécie, sem verdades prontas, dotada de uma gratuidade que pode até tornar-se útil por consequência, mas não utilitária em sua constituição. Como nos diz Aguiar (2001, p. 160), apenas “através da experiência estética, o pequeno leitor aprende a ordenar seu mundo interno e a projetar valores a partir de um confronto ético-estético com o real, o fictício e o imaginário”.

Não estamos com isso querendo afirmar não haver, dentro da instituição escolar, espaço para os livros *paradidáticos*. Quanto a isso, concordamos com Bandeira (2005, p. 183) ao afirmar que “há lugar para tudo: didatismo, *paradidatismo* e literatura, mas cada coisa em seu lugar”. E diríamos mais, sem que o espaço de um seja ocupado pelo outro por uma confusão na delimitação desses conceitos e seus usos.

Há ainda uma outra questão determinante na formação do leitor, a da metodologia utilizada pelo professor em seu trabalho com a literatura. Embora nossa pesquisa não aborde essa temática, mesmo com a garantia de uma seleção com obras de qualidade estética, a maneira como o mediador “lê” o livro com seus alunos pode transformá-lo em mero veículo pedagógico, o que nos faz voltar ao uso “instrumental” do texto, de que falava Perrotti (1986, p. 46-47) e que já comentamos anteriormente.

2.4 Seleção dos textos

A larga produção de textos infantis pela indústria editorial faz com que seja necessário um olhar atento sobre a qualidade estético literária das obras. A relação dos professores com as editoras é parte importante nesse processo de seleção de obras a serem indicadas pelas escolas.

Via de regra esses mediadores recebem os catálogos com sugestões das indicações por série, determinação de faixas etárias e níveis de leitura, e também seleção de temática por conteúdo.

Como constata Magnani (1989, p.40), as editoras que conseguem maior adesão por parte dos professores têm seus livros como *best-sellers* escolares. Não por critérios estéticos, mas, muitas vezes, por serem os únicos que o professor conhece (pela prática de envio dos exemplares gratuitamente para os docentes)⁸ e por apresentarem, além das indicações por série, os chamados “suplementos de trabalho”, que trazem, no exemplar do professor, as respostas prontas.

Esse trabalho de conquista do professor por parte do mercado editorial se revela nos catálogos, que tem como leitor pretendido sempre o mestre, “a quem as palavras iniciais são dirigidas; na orientação para uso dos livros, com sugestões de atividades; na indicação da relação entre livros e temas transversais, entre livros e datas comemorativas” (SOARES, 2008, p.25). Podemos notar, portanto, como essa proposta editorial atende bem a prática de uso da literatura com uma finalidade prática.

Por outro lado, como veremos no Capítulo 4, tem surgido nas escolas particulares “novos” modos de indicação que privam as famílias da compra da obra. Os responsáveis pelos alunos pagam uma taxa junto com a matrícula do início do período letivo e recebem a(s) obra(s) designada pela instituição. Ou seja, há um engessamento no processo, que tira do leitor a possibilidade de escolha e acesso às obras de modo mais livre.

Outro fator, que nos parece ser inclusive o mais determinante no momento da escolha dos livros literários nas escolas, é o da concepção de literatura assumida pelos docentes. Nossa hipótese é a de que uma formação acadêmica que não privilegia os estudos literários, e sim apenas o vínculo conteudístico, no processo de seleção, busca muito mais o livro adequado à temática em estudo, do que a qualidade estética tão essencial a uma experiência literária que de fato seja efetiva na formação do leitor.

⁸ Contemporaneamente até a distribuição gratuita de livros “paradidáticos” (termo utilizado pelas editoras nos catálogos) tem se tornado bastante restrita. Percebe-se, no diálogo com professores e supervisores, que apenas a utilização do catálogo (muitas vezes apenas digital) vem predominando.

São essas duas discussões que traremos à tona no capítulo seguinte: como o processo de formação de professores pode estar interferindo nas escolhas literárias que vêm sendo feitas nas escolas e quais têm sido essas obras?

3. CONCEPÇÕES DE LITERATURA E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

No momento em que selecionamos como corpus da pesquisa o segmento das escolas particulares, sabíamos que algumas implicações/dificuldades poderiam advir dessa escolha. A principal delas seria, provavelmente, uma certa desconfiança em fornecer dados que, não necessariamente, corresponderiam à realidade.

Na nossa listagem inicial de escolas a visitar, dez foram selecionadas. O nosso critério foi o de instituições com mais de dez anos de atuação no mercado local, e com número significativo de discentes. Ao iniciarmos as visitas, em nossas conversas com os coordenadores pedagógicos, nos deparamos com as mais diversas formas de entender e utilizar a literatura infantil. Como retomamos do nosso diário de campo, de maneira geral, o discurso mais recorrente é o da falta de certeza da melhor forma de trabalhar esse tipo de literatura em sala de aula, como também a consciência da precariedade nas seleções das obras, pela falta, segundo os coordenadores com os quais conversamos, de um conhecimento específico sobre o assunto.

Notamos que, em algumas escolas, as dificuldades que prevíamos se confirmaram. Nessas, a recepção dos coordenadores foi pautada por conversas vagas, promessas não cumpridas e, por fim, uma “insegurança/má vontade” em colaborar com a pesquisa. Não tanto em relação ao preenchimento dos questionários, mas, principalmente, em relação à liberação das listas de indicação literária.

As seis escolas, que acabaram participando efetivamente da pesquisa, foram aquelas das quais conseguimos obter os dois dados necessários para nossa análise: o questionário devidamente respondido e a lista de indicações literárias. Nessas, procedemos do seguinte modo a coleta de dados: 1. Solicitamos o preenchimento de um questionário (vide Apêndice A), por todos os profissionais responsáveis, na instituição, pela seleção de textos literários utilizados durante o ano letivo; 2. Requisitamos acesso à listagem de obras literárias indicadas para leitura dos alunos do 2º ao 5º ano.

Examinaremos pois, neste capítulo, a primeira parte dos dados, relativa aos questionários. Acreditando que, como nos diz Moreira (2006, p. 100), a abordagem do uso dos questionários torna a análise das respostas mais simples, ao se coletar dados de um número considerável de pessoas. Com o objetivo de entender melhor as concepções de literatura e os critérios de escolha das obras literárias nas escolas visitadas, o questionário elaborado era composto por seis perguntas. Duas questões discursivas, referentes ao cargo ocupado na escola

e há quanto tempo ele é exercido; e quatro questões de múltipla escolha, com perguntas mais específicas sobre as seleções das obras literárias.

Em um total de trinta e cinco questionários respondidos, trinta e três foram preenchidos por professoras e apenas dois por coordenadores pedagógicos, o que, pela nossa solicitação, parece mostrar que as professoras é que são realmente ativas no processo de seleção das obras. Entretanto, em nossas conversas, como anotamos em nosso diário de campo, a impressão foi a de que a participação das coordenadoras nesse processo é muito mais presente, sendo também das mesmas o crivo e aprovação final das indicações literárias.

3.1 As professoras e sua formação literária

Quando entramos no terreno da formação de leitores literários, sabemos que o professor/mediador tem papel fundamental nesse processo. Como enfatiza Petit (2008, p. 166)

[...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, transmite através de uma relação individual.

É, pois, esse mediador que, no espaço escolar, é prioritariamente o professor, que tem a possibilidade de exercer esse papel de incentivador, de possibilitar o encontro com a literatura. E não há como não vincular a prática desses docentes com as seleções de textos literários feitas por eles.

Na formulação do questionário, num primeiro plano, procuramos detectar a formação acadêmica destes profissionais que trabalham com a formação literária das crianças. No entanto, sabemos que a formação vai além do acesso a cursos, especializações e pós-graduação em geral.

Acreditávamos que a formação acadêmica poderia nos fornecer dados que ajudassem a compreender as formas de escolhas dos livros: critérios, experiências, leituras, projetos desenvolvidos, etc. Os dados obtidos podem ser vistos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Formação acadêmica

FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Graduação	33 em Pedagogia 2 em Letras
Especialização	13 em Psicopedagogia 5 em Supervisão e Orientação Escolar 2 em Psicologia da Infância e Adolescência 1 em Linguística 1 em Desenvolvimento Humano 1 em Políticas Educacionais 1 em Pedagogia Escolar e Magistério Superior 1 não especificou o curso
Mestrado	0
Doutorado	0

Fonte: Dados da pesquisa

Na nossa discussão, nesse momento, tomaremos como dado mais importante, o do curso de Graduação que formou a maioria dos profissionais que, em tese, estão trabalhando literatura infantil com as crianças. Um dado importante que se destaca é o predomínio da formação no âmbito do curso de Pedagogia. Essa informação já era esperada, uma vez que este curso tem como objetivo formar professores para atuar na primeira fase do ensino fundamental. Por essa adequação, indicada pela formação dos profissionais de Pedagogia, são eles a maior porcentagem de professores a participarem de nossa pesquisa. Ou seja, a presença do profissional com formação em Letras, que se pressupõe que tenha uma base maior no âmbito da formação literária, é mínima. Por outro lado, não se sabe, ainda, se esses profissionais tiveram, de fato, uma formação literária, nos respectivos cursos que fizeram.

Não há, conforme os dados obtidos, nenhuma formação no âmbito da literatura em geral. Também é importante destacar que nenhuma das trinta e cinco profissionais que responderam ao questionário fez curso de mestrado. O dado revela que a formação mais vertical está ausente, embora a cidade de Campina Grande conte com um mestrado que, há 14 anos ofereça formação na área do ensino de Língua e Literatura.

Para tanto, se torna relevante também as informações da tabela a seguir:

Quadro 2 – Anos de formação

ANOS DE FORMAÇÃO	
Menos de 8 anos de graduadas	15
Mais de 8 anos de graduadas	20

Fonte: Dados da pesquisa

Gostaríamos, nesse ponto, de levantar a discussão a respeito da política curricular que rege os principais cursos de formação desses educadores, na cidade de Campina Grande. Para isso, recorreremos à tese de doutorado de Rute P. A. de Araújo, defendida em 2015, sob o título *Pedagogia, currículo, e literatura infantil: embates, discussões e reflexões*, na UFPB, Campus de João Pessoa.

Nessa pesquisa, a autora traz reflexões sobre como se organizam os currículos nos cursos de Pedagogia das três das Instituições responsáveis por formar a grande maioria dos professores que atuam na docência na primeira fase do Ensino Fundamental, em escolas da Região Metropolitana de Campina Grande. Em sua pesquisa, Araújo (2015, p. 36) conclui que as disciplinas que tratam sobre literatura infantil foram inseridas no currículo mediante a força das Diretrizes Curriculares Nacionais que instituem, a partir de 2006, a obrigatoriedade de formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil. Para Araújo (2015, p. 36)

[...] o principal problema enfrentado, quanto à formação de leitores de LI/J não consiste apenas na desmotivação dos educandos/leitores, nem nas formas consideradas inadequadas de ensino da literatura infantil/juvenil, mas na política curricular que rege os principais meios de formação desses educadores, que não favorecem práticas diferenciadas de usos da literatura infantil/juvenil em suas salas de aula, uma vez que as disciplinas que versam sobre a Literatura Infantil nas Instituições pesquisadas foram obrigatoriamente inseridas nos currículos mediante a força das Diretrizes Curriculares Nacionais que instituem a partir de 2006, a obrigatoriedade de formação do Pedagogo para atuar na Educação Infantil.

Apenas após essa data, a disciplina de Literatura Infantil passa a ser obrigatória nessas licenciaturas e assim, pelo menos nesse número mínimo de créditos decorrentes de apenas uma disciplina, estudada de maneira mais específica pelos estudantes do curso de Pedagogia.

Por conta dessa informação, é que destacamos o quadro relativo a quantos anos de formação têm as profissionais que responderam nosso questionário. A nossa hipótese inicial era a de que, de alguma maneira, ter cursado essa disciplina pudesse interferir na concepção de literatura dessas professoras que, de forma mais “certa”, poderíamos acreditar já terem tido um contato mínimo com o estudo de literatura infantil. A partir das informações retiradas do estudo de Araújo, as 25 professoras com mais de 8 anos de formação, só poderiam, dentro da matriz curricular da graduação em Pedagogia, ter tido contato com a disciplina de Literatura Infantil, se a tivessem cursado como cadeira optativa. Há que lembrar, ainda, que o fato de ter cursado a disciplina, não garante uma formação acadêmica que consideramos adequada no âmbito da instrução literária. Muitas vezes ela pode ser ministrada com objetivos bem restritivos, que não

põe em destaque a formação de leitores, antes, o uso da literatura como conteúdo, isto é, como paradidático, com funções meramente pragmáticas.

Contrariando as nossas hipóteses, o que notamos é que não houve, nas respostas das professoras, diferenças substanciais que pudessem ser atribuídas à disciplina possivelmente cursada por algumas. Como veremos nas perguntas a seguir, tampouco houve diferença em relação às duas professoras formadas em Letras.

Outra questão sobre a qual podemos refletir é a trazida por Dias e Oliveira (2016, s/p) em pesquisa voltada a pensar sobre o estudante que ingressa no curso de Letras:

O estudante de Letras, oriundo de uma escola que nem sempre conseguiu formá-lo como leitor de literatura, adentra a universidade impelido a tornar-se especialista em um objeto com o qual não tem grande intimidade e o faz, muitas vezes sem a necessária apropriação para colocar-se como sujeito no processo. Assim sendo, quase sempre ingressa na profissão despreparado para contribuir com sua ação docente para a superação de valores e práticas que têm mantido a leitura literária como um fazer fora do alcance, ou como um esforço sem significação, ou ambas as coisas, para o aluno da escola.

A reflexão das autoras indica o quão complexa é a questão da formação leitora de professores em geral, inclusive dos que advém dos cursos de Letras.

Como afirma Luzia de Maria (2016, p. 112), o “mínimo que se pode esperar de um professor é que ele seja um bom leitor”, mas essa questão perpassa muitas outras questões anteriores, inclusive ao momento da prática em sala de aula. Como temos visto e tentado problematizar, passa, principalmente, pela formação a qual esse professor foi submetido em sua graduação, como também pela ausência de atualização de seus conhecimentos no decorrer de sua prática.

Para concluir os comentários acerca da formação das professoras é relevante também enfatizar o fato de que, apesar de a maioria delas ter cursado até mais de um curso de especialização, nenhum deles privilegia o estudo específico de literatura, sendo mais predominantes as áreas de psicologia e gestão escolar.

Por fim, para concluir essa categoria, como podemos ver no quadro a seguir, todas as profissionais, de forma unânime, afirmam já terem trabalhado com literatura infantil em suas salas de aulas.

Quadro 3 – Trabalho com Literatura Infantil

TRABALHA OU JÁ TRABALHOU COM LITERATURA INFANTIL	
35 – Sim	

Fonte: Dados da pesquisa

Havia espaço, embora não fosse um pedido nosso, para que essa questão pudesse ser respondida com informações complementares. Notamos, entretanto, que nenhuma das respostas aponta de que maneira esse trabalho é feito, apenas três enfatizam o vínculo do trabalho com a literatura infantil aos projetos pospostos pelas escolas.

Nas reflexões seguintes, tentaremos mostrar as consequências desse pouco contato com literatura infantil, em suas formações, nas práticas de seleções dos livros a serem trabalhados com as crianças.

3.2 Concepção de literatura infantil

Pensar a(s) concepção(ões) de literatura infantil é uma reflexão presente em diferentes obras historiográficas, teóricas e críticas, desde meados do século XX até a contemporaneidade, conforme apontamos no primeiro capítulo.

Acreditamos que recolher dados que apontem para essas concepções ajuda a compreender as escolhas literárias feitas pelas professoras. Portanto, a pergunta subsequente no questionário respondido pelas docentes era: “Para você, a função da literatura é:”, com a observação de que poderia ser indicada mais de uma opção.

Em relação a esse tópico, os dados obtidos foram:

Quadro 4 – Função da literatura

A FUNÇÃO DA LITERATURA É	
35	Buscar o belo, o lúdico e o prazer do leitor
26	Ensinar ao leitor através da ficção e da linguagem poética
22	Transmitir conhecimento e informação
10	Abordar assuntos ligados às matérias do currículo regular
0	Ser “inútil” no sentido de que não pretende ensinar nada

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos ver, a opção “Buscar o belo, o lúdico e o prazer do leitor” foi a única assinalada por todas as professoras. Se levássemos em consideração apenas essa resposta, poderíamos ter a errônea impressão de que as docentes concebem a literatura como arte, e, portanto, entendem-na como uma possibilidade de experiências estéticas com seus alunos.

Entretanto, ao levarmos em consideração a também unânime não marcação da opção “Ser ‘inútil’ no sentido de que não pretende ensinar nada”, frase de Ricardo Azevedo, em seu texto de 1999, já citado anteriormente em nosso trabalho, podemos começar a visualizar o descompasso entre as indicações das professoras. Observamos, a posteriori, que dificilmente as professoras escolheriam a opção que cita Azevedo (1999), tendo em vista que o uso do termo “inútil”, assim, descontextualizado, parece não ter sido entendido da maneira que pretendíamos inicialmente⁹.

Dentre todas, essas seriam as duas opções que trariam entre si uma concepção de literatura mais aproximada, assim como as outras três compartilham entre si a ideia de literatura com viés pedagogizante. Ao escolherem, todas, a opção do prazer da leitura, mas em conjunto associarem essa resposta às outras alternativas pautadas sempre na ideia da literatura como aquisição de conhecimento, ensinamento, as professoras parecem vincular a resposta que “sabem” ser mais correta, uma vez que há um discurso circulante sobre o “prazer de ler”, com a prática que, possivelmente, mantém em seus planejamentos de aulas, demonstrando que esse pensamento nem sempre tem, na prática, um referencial adequado.

As outras opções assinaladas são mais consoantes com a concepção “utilitária”, que abordamos no Capítulo 2. Esta concepção parece bastante arraigada nas práticas escolares, tanto em escolas públicas, quanto nas privadas. O dado confirma, portanto, uma hipótese levantada e, de certo modo, ajuda a compreender o fenômeno da quantidade de livros ditos literários, mas que, de fato, são meras obras paradidáticas.

3.3 Critérios de seleção

Pensar em critérios para alguma ação pressupõe ter minimamente discernimento, conhecimento do objeto que se vai escolher. Trata-se, portanto, de uma operação que envolve convivência com textos literários, conhecimento mínimo do horizonte de expectativa do leitor, um acervo a que se possa consultar e, evidentemente, objetivos claros relativos à formação que se deseja empreender. No caso da seleção de obras literárias, por certo a experiência leitora se torna central. Só podemos de fato selecionar adequadamente se conhecermos diferentes obras. Caso contrário, a escolha é uma mera indicação desprovida de critério.

⁹ A ideia da inutilidade da literatura, de maneira geral, e, também especificamente, da literatura infantil, é discutida por outros autores, citados na pesquisa, além de Azevedo (1999), como Perrotti (1986) e Held (1980)

Ao refletir sobre o problema da seleção de livros de literatura no âmbito escolar, Yunes (2002, p. 15) afirma que

[...] não basta ser professor ou lidar com crianças para saber o que é bom em literatura infantil. É preciso ser leitor, acompanhar a produção, conhecer, de fato, o traço do infantil e ter alguma informação básica sobre a própria literatura, com as especificações relativas àquele leitor.

Como podemos ver, para a autora, pressupõe-se um nível de reflexão sobre a literatura infantil, e, principalmente, o “ser leitor” por parte do mediador da leitura em sala de aula. Partimos, pois, dessa ideia, para incluir em nosso questionário questões relativas ao processo de escolha dos livros a serem indicados aos alunos.

Em relação aos critérios de seleção, duas foram as perguntas feitas às professoras, ambas também podendo ser respondidas com mais de uma opção, entre as oferecidas. A primeira era “Como são escolhidas as obras literárias a serem indicadas aos alunos em sua escola?”. Obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 5 – Critérios de escolha 1

COMO SÃO ESCOLHIDAS AS OBRAS LITERÁRIAS A SEREM INDICADAS AOS ALUNOS EM SUA ESCOLA?	
28	Leitura prévia das obras pelos professores (as)
26	A partir de catálogos das editoras
14	Indicações de outros professores
13	Pesquisas na internet
8	Visitas a livrarias para levantamento de lançamentos
3	Outro(s)

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa questão, podemos ver que, embora uma quantidade considerável de professoras declare como importante a leitura prévia das obras, o quantitativo das outras opções é relevante ao demonstrar o quanto informações, muitas vezes incompletas ou tendenciosas, ainda têm um peso importante nesse processo de seleção. É o caso, por exemplo, dos catálogos das editoras. Muitas vezes, para ser rentável para as editoras, o livro infantil e juvenil depende em grande parte, das adoções escolares e das compras feitas pelo governo. Como nos afirma Soares (2008, p. 25):

Essa associação da leitura na Educação Infantil com a alfabetização, a determinação de faixas etárias e níveis de leitura, presentes em quase todos os catálogos, são apenas algumas das facetas da quase absoluta vinculação da produção editorial com a escola, vinculação que se revela: no leitor

pretendido para os catálogos — sempre o professor, a quem as palavras iniciais são dirigidas; na orientação para uso dos livros, com sugestões de atividades; na indicação da relação entre livros e temas transversais, entre livros e datas comemorativas. Na verdade, a proposta editorial responde a uma cultura escolar que, frequentemente, considera a literatura infantil como instrumento pedagógico, mais que como tendo um valor em si mesma, fonte de prazer e de experiências estéticas.

Embora situe a reflexão na educação infantil x alfabetização, a ponderação tem um alcance que recobre todo o ensino fundamental. Portanto, a autora traz questões importantes para se pensar o problema das escolhas. O catálogo, associado à presença do vendedor, muitas vezes como se fosse um especialista, pode contribuir com escolhas que, necessariamente, não são literárias. Ainda são fortes, conforme salienta Maciel (2008, p. 8), a relação de obras com datas comemorativas e, mais recentemente, após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a presença de temas transversais.

Há, também aqui, uma tensão entre a indicação tão elevada, e em conjunto, das opções “Leitura prévia das obras pelos professores (as)” e “A partir de catálogos das editoras”. O que se esperaria é que, se o profissional parte da leitura das obras, recorrer ao catálogo não seria necessário ou que essa seria uma opção muito menos escolhida. Entretanto, o que vemos, é o quase empate na indicação dessas duas opções, o que pode nos levar a questionar de que maneira essas respostas podem realmente coexistir na situação real. Na verdade, podemos ir além e, levando em consideração nossas anotações no diário de campo, afirmar que os relatos dos coordenadores são de que os livros que são indicados não fazem parte do acervo da escola no momento em que a seleção é feita. Portanto, somente após a compra é que se fica conhecendo as obras. Ou seja, a leitura por parte dos professores, quando feita, é apenas após o início do ano letivo e, muitas vezes, o primeiro contato do professor é concomitante ao contato do aluno.

A opção “Pesquisas na internet”, é um recurso que sabemos, muitas vezes, apenas reproduz os resumos e categorizações dos catálogos das editoras. É claro que o acesso à internet também pode promover contato com blogs, periódicos, entre outras possibilidades de tratamento do tema. Mas, como nenhum desses itens foi citado pelas professoras, não há como delimitar como são feitas essas pesquisas.

As “Indicações de outros professores” também são citadas em quantidade superior à de visitas a livrarias. A baixa indicação de frequência a livrarias é um dado importante, uma vez que revela que muitos profissionais não buscam novas obras ou não têm o hábito de frequentar

esses estabelecimentos – que, nalguns casos, têm projetos de leitura para crianças, promovem encontros com escritores e outras ações nesse âmbito, na cidade de Campina Grande.¹⁰

Já no item “Outro(s)”, aparecem “adequação ao projeto pedagógico da escola”, “sugestão do livro didático”, “aceitação e interesse dos alunos” e “livros que os alunos trazem de casa”. Em relação a esse ponto vemos de forma positiva ser considerado o interesse literário dos alunos, mas também se confirma novamente a vinculação do texto literário ao conteúdo trabalhado em sala de aula. A “adequação ao projeto pedagógico da escola” quase sempre abre espaço para uma abordagem pragmática. Ou seja, o livro literário é escolhido para reforçar determinados conhecimentos que fazem parte do currículo.

São dados que aparecem também na última questão do questionário, que foi “Quais os critérios que você leva em consideração ao escolher as obras literárias indicadas pela escola?”:

Quadro 6 – Critérios de escolha 2

QUAIS OS CRITÉRIOS QUE VOCÊ LEVA EM CONSIDERAÇÃO AO ESCOLHER AS OBRAS LITERÁRIAS INDICADAS PELA ESCOLA?	
33	Adequação do texto a faixa etária
25	Gênero literário (conto, crônica, poesia, narrativa, etc)
20	Temática adequada aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano
15	Ilustração
9	Qualidade estética das obras
4	Preço das obras
3	Outro(s) aspectos
2	Editora

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos ver, os dois primeiros itens mais recorrentes nas respostas das professoras são os relativos à “Adequação do texto a faixa etária” e à preocupação com os “Gêneros literários”. Esses itens por si só podem ser vistos de maneira positiva, como uma preocupação do professor em procurar trazer diversidade e textos que estimulem os seus alunos.

Entretanto, não há como não articular a resposta sobre “Adequação do texto a faixa etária” à questão anterior. Será que a preocupação com textos adequados a idade do leitor se efetiva realmente na leitura das obras, ou está relacionada a categorização etária e por níveis de leitura trazida na maioria dos catálogos das editoras?

¹⁰ No momento de execução da coleta de dados, na cidade de Campina Grande, duas livrarias realizavam projetos desse tipo, tendo como foco específico o público infantil e a produção do mercado editorial voltada a elas.

Na sequência, a opção mais escolhida foi a da “Temática adequada aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano”, ratificando a postura já apresentada anteriormente, relativa à visão da literatura em seu uso pragmático e pedagogizante.

Nesse tópico, o item que mais chama nossa atenção e nos preocupa é a “Qualidade estética das obras” ter sido tão pouco levada em consideração. Como afirma Held (1980, p. 209):

Um livro para crianças deve ter real qualidade literária: é exatamente porque se destina às crianças (...) que é preciso cuidar da pureza, da riqueza e da beleza da linguagem (...) É importante que os livros infantis não sejam apenas legíveis em função da idade à qual se destinam, mas sejam capazes de suscitar a adesão de seus leitores pela própria qualidade de sua expressão literária.

Considerando a importância desse critério, o fato de um número pequeno de professoras que levem em consideração esse fator tão importante, chega a ser contraditório em relação à afirmação, por exemplo, da preocupação com as ilustrações, e ainda mais com a unânime prerrogativa sobre “Buscar o belo, o lúdico e o prazer do leitor”.

Para exemplificarmos melhor as respostas, às vezes contraditórias, de algumas colaboradoras, nos deteremos de forma mais específica em um dos questionários.

A professora A¹¹ tem mais de dez anos de formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Mesmo com todas as opções sobre a função da literatura, assinala somente a marcada por todas as docentes, sobre o prazer do leitor. Entretanto, ao indicar como são escolhidas as obras literárias por ela e sua escola, aponta apenas a opção “a partir dos catálogos das editoras”. Acreditamos que ler, conhecer os livros é requisito básico a qualquer tipo de mediação, ainda mais a que encara a literatura como arte, por isso, meio de sensibilização do leitor. Em consequência disso, consideramos ariscado fazer escolhas apenas através dos catálogos das editoras. Na última questão, a professora A assinala os itens mais apontados e que já comentamos anteriormente: “Adequação do texto a faixa etária”, “Ilustração” e “Temática adequada aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano”.

Por fim, ao avaliar os trinta e cinco questionários aos quais tivemos acesso, confirmamos a nossa hipótese inicial de que a concepção que ainda rege a prática da maioria dos professores é a que vê a literatura como um meio para finalidades educativas vinculadas aos conteúdos escolares. Entretanto, os obstáculos vão além disso. Como nos diz Araújo (2015, p. 21),

¹¹ Identificaremos a professora através da letra inicial do alfabeto.

[...] os problemas gerados em relação à leitura literária, não se atém apenas ao campo das relações professor-aluno, nem tampouco nas metodologias e técnicas empregadas pelos professores na hora da leitura, mas recaem de modo incontestável na própria formação dos professores.

De fato, a falta de disciplinas específicas na formação dos professores que trabalham diretamente com literatura em sala de aula pode ser o ponto inicial de todo um processo que precisamos repensar para conseguirmos formar, com êxito, mais leitores literários. Também há que se chamar a atenção para a ausência de oferta de cursos (especialização, extensão, etc) que possam contribuir com a formação leitora das professoras das séries iniciais do ensino fundamental.

4. DISCUTINDO AS ESCOLHAS

Nesse capítulo discutiremos as obras literárias indicadas para as turmas do 2º ao 5º ano, da primeira fase do ensino fundamental, por cinco escolas particulares de Campina Grande. Ao final, traremos ainda de uma sexta escola, cujos dados relativos aos questionários também fizeram parte do escopo da pesquisa. No entanto, dado o caráter amplo das indicações, não foi possível fazer uma análise detida das obras.

À medida que apresentarmos as instituições, traremos alguns dados obtidos em nossas anotações de campo, que nos ajudarão a traçar os perfis de cada uma das escolas, no que se refere às escolhas literárias.

Na sequência da análise, após a leitura das obras, mostraremos a categorização relativa à separação entre livros de literatura ou paradidáticos, e também traremos uma classificação em relação aos gêneros literários das obras indicadas.

Os pressupostos para análise e categorização das obras, de certa forma, estão mais aprofundados nos capítulos 1 e 2. Consideramos como livros literários, todos aqueles textos que, de alguma maneira, tragam elementos lúdicos, de fantasia (HELD, 1980) e sensibilidade (CADEMARTORI, 2012). Ou seja, ostentar um trabalho com a linguagem que supere o nível imediato de informação. Nesse ponto, não chegamos a analisar a qualidade estética de todas as indicações, pela inviabilidade de fazê-lo durante o tempo de pesquisa. Foram considerados paradidáticos todos aqueles que apresentavam um claro caráter didático, com conceitos ideológicos rígidos, repasses de valores e “narrativas” construídas dando ênfase ao aprendizado de conteúdos escolares. Neste momento do trabalho, portanto, cruzam-se elementos de uma concepção quantitativa e qualitativa de pesquisa, esta última, mais especificamente, de interpretação.

4.1 Escola A

A escola A¹² traz a listagem do que chama de “Livros Literários” juntamente aos materiais escolares solicitados aos pais no início do ano letivo. Para cada série são indicados quatro livros, que devem ser adquiridos pelos alunos.

¹² Identificaremos as escolas através das letras, em sequência, do alfabeto.

A coordenadora pedagógica foi receptiva ao nosso contato, e em toda a conversa procurou enfatizar a preocupação que a escola tem em valorizar a leitura literária, e nos deu a entender que considerava a seleção feita pela instituição, como de qualidade.

A relação das obras indicadas do 2º ao 5º ano foi:

Quadro 7 – Lista geral - Escola A

GERAL - ESCOLA A				
TÍTULOS	AUTOR	EDITORA	CATEGORIA	GÊNERO
<i>A última gota</i>	J.L.Diego	Scipione	Paradidático	Narrativa
<i>No mundo do consumo</i>	Edson Gabriel Garcia	FTD	Paradidático	Narrativa Informativo
<i>Diário da Julieta</i>	Ziraldo	Globo	Literatura	Diário/HQ
<i>A rebelião das palavras</i>	William Tucci	Scipione	Paradidático	Narrativa
<i>Álbum de família</i>	Lino de Albergaria	SM	Literatura	Narrativa
<i>Convivendo com as diferenças</i>	Laura Ferré	Ática	Paradidático	Narrativa Informativo
<i>Preservando o patrimônio e construindo a identidade</i>	Maria Helena Pires	Moderna	Paradidático	Narrativa Informativo
<i>A rebelião da pontuação</i>	William Tucci	Scipione	Paradidático	Narrativa
<i>Luana: a menina que viu o Brasil virar neném</i>	Oswaldo Faustino e Aroldo Macedo	FTD	Paradidático	Narrativa
<i>A invasão dos erros de português</i>	William Tucci	Scipione	Paradidático	Narrativa
<i>Meu cofrinho, meu futuro</i>	-----	Caramelo	Paradidático	Informativo
<i>12 fábulas de Esopo</i>	Maus Gartner e Lisbeth Zwerger	Ática	Literatura	Narrativa
<i>A rebelião dos acentos</i>	William Tucci	Ática	Paradidático	Narrativa
<i>A febre do planeta</i>	Edson Gabriel Garcia	FTD	Paradidático	Narrativa Informativo
<i>Viagem ao centro da Terra</i>	Lúcia Tulchinski	Scipione	Literatura	Narrativa
<i>Luana: asas da liberdade</i>	Oswaldo Faustino	FTD	Paradidático	Narrativa

Fonte: Dados da pesquisa

Apresentado o quadro geral das indicações, traremos a seguir a classificação em relação aos diferentes gêneros literários em que as obras se enquadram. Esse processo se repetirá nas discussões das demais escolas.

Quadro 8 – Classificação - Escola A

CLASSIFICAÇÃO – ESCOLA A	
CATEGORIA	GÊNERO
4 - Literatura	3 - Narrativas 1 - Diário/HQ
12 - Paradidáticos	7 - Narrativas 4 - Narrativa/Informativo 1 - Informativo

Fonte: Dados da pesquisa

Em um total de dezesseis obras indicadas, a partir de nossa categorização, avaliamos que apenas quatro delas poderiam ser consideradas como textos literários. Todas as demais podem ser, em diferentes níveis informativos, consideradas como paradidáticos. Esses são números que podem nos dizer muito do que a Escola A considera como textos literários. Analisando as temáticas, constatamos que a maioria dos paradidáticos está vinculada a conteúdos escolares, tais como: história, língua portuguesa, ecologia, educação financeira, entre outros.

Quatro dos livros categorizados como paradidáticos, estão definidos quanto ao gênero como Narrativa/Informativo. Consideramos nesse nicho obras em que as histórias aparecem como mero pretexto para discussões das temáticas. As narrativas parecem ser escritas com objetivos específicos e são seguidas por textos informativos e jogos para aferir a aprendizagem do conhecimento. Ao que nos parece, esses livros tem objetivos claros de vínculo conteudístico, e figuram, provavelmente, em sala de aula, em situações bem diferentes das que consideraríamos ideais em experiências literárias de leitura compartilhada.

Para exemplificar, vejamos um trecho da obra *Convivendo com as diferenças*:

Na semana passada, minha tia me levou ao zoológico. Logo de cara, ela fez várias palhaçadas para conseguir passar com minha cadeira de rodas entre a multidão de visitantes.

— Sai da frente, gente fina, que eu vou passar com esta menina! — cantava ela bem alto em frente às jaulas dos chimpanzés, imitando o barulho de uma moto presa num engarrafamento.

Foi muito engraçado! Todo mundo dava passagem sorrindo.

De repente, um casal de turistas ficou irritado:

— Vocês não podem entrar na fila, como todo mundo?

Fiquei vermelha. Mas minha tia, que leva tudo na brincadeira, fez todo mundo rir de novo: começou a imitar um sinal que acaba de fechar. Uma senhora chegou pertinho de mim e passou a mão em meus cabelos como se eu fosse um cachorro gordo e ainda disse:
— Coitadinha! Que coisa triste!

(FERRÉ, 2009, p. 10-11)

Esse é um trecho das pequenas histórias que antecipam a discussão de várias temáticas no decorrer do livro. O tema em questão era o das “Diferenças”, e ao final da história da qual tiramos o trecho acima, seguia-se um texto que começava da seguinte maneira: “Cada um nasce com suas diferenças. Uns são baixos, outros altos, uns são mais gordos, outros mais magros [...]” (FERRÉ, 2009, p. 15).

De maneira similar se apresentam os outros livros que classificamos como Narrativa/Informativo.

Nas indicações do 4º ano, gostaríamos de evidenciar a presença de um livro que, já em sua ficha catalográfica, é caracterizado como livro de História e Educação Financeira. A obra *Meu cofrinho, meu futuro* pode ser definida como completamente informativa, assemelhando-se a livros de literatura infantil, apenas por seu tamanho reduzido, medindo 13,5cm x 21cm e 32 páginas, e sua capa com uma ilustração que pode chamar a atenção do público infantil. Entretanto, seu conteúdo conta apenas com informações, gráficos e figuras relacionadas à temática de como surge e o que fazer com o dinheiro.

Já *A rebelião das palavras*, de William Tucci, assim como os demais títulos de sua coleção Diálogo Jr., foram indicados pela Escola A. Todos eles, como já comentamos no capítulo anterior, se encaixam no que Costa (2007, p.29) chama de “falsamente literário”, possuem personagens, diálogos, cenários, conflitos, mas no fundo tratam de ensinar conteúdos de Língua Portuguesa. Mais especificamente, no caso de *A rebelião das palavras*, o conceito de homônimos, como exemplificamos no trecho a seguir:

Isadora não podia acreditar no que estava vendo e ouvindo. Aquelas mangas de camisa estavam completamente piradinhas.

— Mas vocês não percebem que não podem ficar na geladeira?

— Por que não? Nós também somos mangas, não somos?

— São, mas...

— Não tem mas nem meio mas. Nós não queremos mais ser mangas de camisa. Nós, as mangas, estamos unidas. Vamos acabar com o preconceito. Mangas são mangas, e já que todas somos mangas, seremos uma coisa só.

— Mas isso é impossível. Como vai ser? Imaginem uma manga fruta pregada numa camisa, ou então servirem você de sobremesa. Quem vai gostar de comer manga de camisa?

— Ah, isso não é problema nosso. Não fomos nós que escolhemos esse nome. Quem fez a confusão foram vocês mesmos.

— Nós, quem?

— Vocês, os humanos. A língua portuguesa está cheia de palavras que se escrevem e se pronunciam exatamente igual, mas têm sentido completamente diferente. E palavras que se escrevem de modo diferente, mas têm exatamente a mesma pronúncia. Entendeu?

— Não.

(TUCCI, 2002, p. 7-8)

Essa história começa com a personagem Isadora indo até a geladeira procurar um lanche, e, em vez de frutas, fica surpresa ao encontrar mangas de camisa. Daí começa um diálogo entre a menina e os objetos inusitados, que culmina no trecho que acompanhamos acima. E nesse tom se desenrola todo o resto da narrativa, com incursões rebeldes de outros objetos homônimos, como sela de cavalo e cela de prisão.

Vemos nessa obra, claramente, o objetivo pedagógico com o qual foi escrito. Usa-se o importante recurso da personificação, mas o mero uso de um procedimento não é suficiente para garantir valor literário. Toda a coleção gira em torno de situações que levem a discussão de algum conteúdo de Língua Portuguesa do qual, provavelmente, os leitores serão cobrados em alguma avaliação.

Ressaltemos ainda a predominância massiva de textos narrativos que, possivelmente, deixará de proporcionar aos alunos vivências com os mais diversos gêneros literários — poesia, literatura dramática, narrativas orais/populares — e toda a multiplicidade de significações que a literatura poderia favorecer.

Essa é também a perspectiva de Magnani (1989, p. 93), ao afirmar que:

(...) evitar a trivialização no trabalho com a leitura é procurar na diversidade (de enredos, procedimentos narrativos, gêneros, linguagens, autores e metodologias) romper com a limitação do totalmente conhecido e transportar o leitor, através de luta pela busca de significados, a ampliar seus horizontes.

Como veremos na sequência, esse problema na limitação da diversidade dos gêneros textuais será recorrente na grande maioria das escolas que fizeram parte da pesquisa.

4.2 Escola B

A Escola B se mostrou desde o início muito receptiva e disposta a contribuir com a pesquisa. Em conversa com a coordenadora pedagógica, ela relatou a necessidade de obter um conhecimento mais específico sobre a forma como a literatura deveria ser tratada em sala de

aula, e contou que havia, todos os anos, muita dificuldade em selecionar as obras que seriam compradas.

Em relação à aquisição dos livros, na listagem de material disponibilizada aos pais, pela Escola B, no início do ano letivo, consta uma parte denominada como “LIVROS PARADIDÁTICOS”. Nesse item aparece a solicitação de uma pequena colaboração financeira (cujo valor não é especificado) para aquisição, posterior, de um livro selecionado pela escola, por aluno.

O fato da própria instituição classificar as obras que serão lidas no decorrer do ano como paradidáticos, nos parece não ter muito a ver com a definição que utilizamos nessa pesquisa, mas sim com a generalização da utilização do termo, criado pelas próprias editoras em seus catálogos, para tratar todo livro que é utilizado dentro do espaço escolar.

Vejam a lista de livros, no caso da Escola B, selecionados para compra:

Quadro 9 – Lista geral - Escola B

GERAL - ESCOLA B				
TÍTULOS	AUTOR	EDITORA	CATEGORIA	GÊNERO
<i>O ciclo do pão</i>	Cristina Quental/Mariana Magalhães	Leya	Paradidático	Narrativa
<i>Meu corpo</i>	Lisa Bulhard	Hedra	Paradidático	Narrativa
<i>O rato do campo e o rato da cidade</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Literatura	Narrativa
<i>Papai Noel este aqui</i>	Laís Carr Ribeiro	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas</i>	Flávio de Souza	FTD	Literatura	Narrativa
<i>As cores de Laurinha</i>	Pedro Bandeira	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>Felpe Filva</i>	Eva Furnari	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>A bruxinha invejosa</i>	Pedro Bandeira	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>Uma questão de azul escuro</i>	Margarida F. Santos	Leya	Paradidático	Narrativa
<i>Cultura da Terra</i>	Ricardo Azevedo	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>Aventura da escrita</i>	Lia Zatz	Moderna	Paradidático	Narrativa
<i>Aquecimento global não dá rima com legal</i>	César Obeid	Moderna	Paradidático	Cordel
<i>Diferentes somos todos</i>	Alina Perlman	SM	Paradidático	Narrativa

<i>Feminina de menina, masculino de menino</i>	Márcia Leite	Leya	Paradidático	Narrativa
<i>A inacreditável história do diminutivo Senhor Minúsculo</i>	Marcílio Godoi	SM	Paradidático	Narrativa
<i>Anne Frank</i>	Josephine Poole e Angela Barrett	SM	Literatura	Narrativa

Fonte: Dados da pesquisa

Observemos, agora, como estão distribuídas:

Quadro 10 – Classificação - Escola B

CLASSIFICAÇÃO – ESCOLA B	
CATEGORIA	GÊNERO
8 - Literatura	8 – Narrativa
8 - Paradidáticos	7 – Narrativa 1 – Cordel

Fonte: Dados da pesquisa

Na Escola B, o que inicialmente nos chama a atenção é a paridade entre as quantidades de textos literários e paradidáticos, de maneira que não nos parecem claros os critérios utilizados para selecionar obras com qualidade estética tão díspare. Enquanto que de um lado temos autores conceituados como Pedro Bandeira, Eva Furnari, Ricardo Azevedo, em outro temos textos tão claramente conteúdísticos, como, por exemplo, *O ciclo do pão*, de Cristina Quental e Mariana Magalhães; e *Aquecimento global não dá rima com legal*, de César Obeid.

Vejamos essa diferença de maneira mais clara:

O pai pensou um pouco e contou:

— Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho e o nariz dela crescia quando ela contava mentira...

O pai viu a filha fazendo bico e recomeçou:

— Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho que morava num lugar chamado Terra do Nunca com outras crianças e nenhuma delas crescia...

O bico da menina ficou maior, e o pai tentou de novo:

— Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho que tinha esse apelido porque usava um chapeuzinho vermelho! Um dia... um belo dia... uma bela manhã... ela estava passeando na floresta, perto da casa dela, cantando e dançando, porque o sol, que tinha acabado de nascer, estava fazendo todas as folhas das árvores brilharem e os passarinhos piarem e as minhoquinhas saracotarem... (SOUZA, 2009, p.10)

Nesse trecho de *Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas*, de Flávio de Souza, temos um pequeno exemplo de uma narrativa com um grande potencial de identificação com o público infantil. Partindo de uma situação rotineira no dia-a-dia familiar — a história contada na hora de dormir — Souza (2009) brinca não só com a linguagem, mas com as possibilidades que a intertextualidade pode produzir na construção da narrativa.

Através do recurso da “falta de memória” do pai ao contar a história da Chapeuzinho Vermelho, com muito humor vai sendo construída uma nova possibilidade, em que aparecem juntos personagens diversos, como os Três Porquinhos, o Coelho (da Alice no País das Maravilhas), e a Bruxa Má (do Mágico de Oz).

O livro de Souza (2009) está, portanto, inserido no que Aguiar (2001, p. 106) considera como qualidade estética no texto literário, ao enfatizar que estas “alimentam a criatividade, a curiosidade e fantasia do leitor, propondo-lhe diferentes perspectivas sobre a realidade e o mundo que o circunda”.

Como contraponto, analisemos desde a ilustração de capa, a obra *Aventura da escrita*, de Lia Zatz:

Figura 3 – Ilustração de capa do livro *Aventura da escrita*



Fonte: Zatz (1991)

As ilustrações de Avelino Guedes, bem como o subtítulo “História do desenho que virou letra” tendem a nos sugerir uma narrativa ficcional infantil, com desenhos lúdicos que remetem a uma viagem através dos livros, da escrita. Entretanto, no interior da obra nos deparamos com a seguinte disposição:

Figura 4 – Ilustrações do livro *Aventura da escrita*



Fonte: Zatz (1991)

Apesar de utilizar o recurso dos diálogos em balões e da imagem de alguns personagens, a predominância é do texto informativo, com o objetivo de que, ao final da leitura, todas as crianças tenham apreendido a mesma informação sobre o surgimento e evolução dos processos de escrita. Tratando-se, pois, de um texto que poderia figurar em um livro de história, por exemplo, sem nenhum problema. Não há nenhum apelo à fantasia e à imaginação do leitor.

Como já discutido anteriormente, fica demonstrada, através dessa comparação, as diferentes experiências de leitura que essas categorias (literatura x paradidático) textuais proporcionam. As leituras prévias, conexões, intertextualidades e todas as possibilidades de encontro com a leitura que o livro de Flávio de Souza proporciona, não podem ser encontradas na aquisição da informação objetiva trazida no texto de Lia Zatz.

Através de nossa avaliação, é notória também a falta de diversidade de gêneros literários. Os textos narrativos são predominantes, quase que totais, com exceção de um texto

em cordel. A presença da literatura de origem popular, aspecto importante, no entanto, vem também marcado pelo caráter informativo, descaracterizando o gênero que, pela sua tradição, volta-se para fantasia, o humor e a crítica social. O próprio título da obra — trata-se de *Aquecimento global não dá rima com legal*, de César Obeid — aponta para a perspectiva do ensinamento.

4.3 Escola C

A coordenadora pedagógica que nos recebeu na Escola C foi receptiva, embora o tempo todo tentasse justificar as práticas da instituição, alegando, segundo a mesma, a falta de formação de suas profissionais na área de Literatura (todas as professoras são graduadas em Pedagogia). O fato de ser uma pesquisa desenvolvida na área de Letras, parecia ter, para ela, um embasamento teórico com o qual ela não estava familiarizada.

A lista de livros indicados pela escola vem junto da lista de material, encaminhada aos pais no início do ano letivo. Segundo as orientações, os pais devem selecionar da lista de livros apresentada pela escola, dois, para que estes façam parte do kit do que a instituição chama de “Projeto Varal Literário”. Esse projeto, além das obras, é composto por uma sacola e uma coletânea de fichas de leitura. Por esse motivo, a relação que apresentaremos abaixo é tão extensa, contando em média com 20 obras por ano/série.

Também nos foi informado, pela coordenadora, que essa seleção foi feita através das indicações trazidas nos livros didáticos adotados na instituição do 2º ao 5º ano. Os livros literários não fazem parte do acervo da escola e não são lidos previamente por ninguém do corpo docente.

Esse dado corrobora o que já comentamos no capítulo anterior. Fica pois a questão: como fazer um planejamento que pense uma formação de leitor literário sem ao menos conhecer o material textual de que farão uso?

Segue a listagem abaixo:

Quadro 11 – Lista geral - Escola C

GERAL - ESCOLA C				
TÍTULOS	AUTOR	EDITORA	CATEGORIA	GÊNERO
<i>Caraminholas</i>	Bel Assunção Azevedo	Autêntica	Paradidático	Narrativa
<i>Toda criança tem o direito de ler o mundo</i>	Fabiano dos Santos Piúba	Cortez	Paradidático	Narrativa

<i>O jogo das palavras mágicas</i>	Elias José	Paulinas	Literatura	Poesia
<i>Asa de papel</i>	Marcelo Xavier	Formato	Literatura	Narrativa
<i>Dona Palavra</i>	Ronald Claver	FTD	Literatura	Narrativa
<i>Maluquinho por festas</i>	Ziraldo	Globinho	Literatura	HQ
<i>Frederico Godofredo</i>	Liana Leão	Elementar	Literatura	Narrativa
<i>A menina e o segredo da avó</i>	Alexandre Perlingeiro	Autêntica	Literatura	Narrativa
<i>Um mundo de crianças</i>	Ana Bush e Caio Vilela	Panda Books	Paradidático	Informativo
<i>Julieta no mundo da culinária</i>	Ziraldo	Globinho	Paradidático	HQ
<i>Tudo pode ser brinquedo</i>	Angela Leite de Souza	Brinquelê lê	Literatura	Poesia
<i>Quando eu era pequena</i>	Adélia Prado	Record	Literatura	Narrativa
<i>Serafina, primeiras histórias</i>	Cristina Porto	Ática	Literatura	Narrativa
<i>A colcha de retalhos</i>	Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro	Brasil	Literatura	Narrativa
<i>A menina, o cofrinho e a vovó</i>	Cora Coralina	Global	Literatura	Narrativa
<i>Poesia na varanda</i>	Sonia Junqueira	Autêntica	Literatura	Poesia
<i>Jardim zoilógico</i>	Carlos Pimentel	Formato	Paradidático	Poesia
<i>Floresta da Brejaúva</i>	Francisco Marques	Dimensão	Literatura	Narrativa
<i>De olho nos bichos</i>	Elias José	FTD	Literatura	Narrativa
<i>Atando piolhos – Contando histórias</i>	Daniel Munduruku Maté	Brinque Book	Literatura	Narrativa
<i>De mão em mão</i>	Alcides Goulart	Jovem	Literatura	Narrativa
<i>A menina e seus pontinhos</i>	Silmara Rascalha Casadei	Cortez	Literatura	Narrativa
<i>Descobertas da Nina</i>	Ziraldo	Globo	Literatura	HQ
<i>Aí é outra história</i>	Naurício Veneza	Galera Record	Literatura	Narrativa
<i>Que história é essa?</i>	Flávio de Souza	Cia das Letrinhas	Literatura	Narrativa

<i>Alice viaja nas histórias</i>	Gianni Rodari e Laura Cantone	Biruta	Literatura	Narrativa
<i>Entre cigarras e formigas</i>	Cláudia Miranda	Franco	Literatura	Narrativa
<i>Chapeuzinhos coloridos</i>	José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta	Objetiva	Literatura	Narrativa
<i>Crianças da Amazônia</i>	Maurício Veneza	Salesiana	Literatura	Narrativa
<i>O diário de Kaxi</i>	Daniel Munduruku	Salesiana	Literatura	Narrativa
<i>Tem uma história nas cartas de Marisa</i>	Monica Stahel	Formato	Literatura	Narrativa
<i>Eu fecho a torneira – Para economizar</i>	Cristina Porto	Ática	Paradidático	Narrativa
<i>A criança e seus direitos</i>	Vários autores	Compor	Paradidático	Narrativa
<i>Lili inventa o mundo</i>	Mario Quintana	Global	Literatura	Poesia
<i>Um outro jeito de voar</i>	Gilberto Mansur	Formato	Literatura	Narrativa
<i>O segredo da amizade</i>	Wagner Costa	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>É tudo lenda</i>	José Aragão	Dimensão	Literatura	Narrativa
<i>A ilha do crocodilo</i>	Geraldo Costa	FTD	Literatura	Narrativa
<i>A lenda do vagalume</i>	Zé Maria de Fortaleza	Escola	Literatura	Cordel
<i>Histórias de quem conta história</i>	Lenice Gomes e Fabiano Moraes	Cortez	Literatura	Narrativa
<i>Novas histórias antigas</i>	Rosane Pamplona	Brinque Book	Literatura	Narrativa
<i>Histórias tecidas em seda</i>	Lúcia Hiratsuka	Cortez	Literatura	Narrativa
<i>Pra minha coleção</i>	Fanny Abramovich	Atual	Literatura	Narrativa
<i>Cheirinho de talco</i>	Aline Abreu	Autêntica	Literatura	Narrativa
<i>O colecionador de águas</i>	Elaine Pasquali Cavion	Cortez	Literatura	Narrativa
<i>Tantas histórias numa caixa de sapatos</i>	Edson Gabriel Garcia	Loyola	Literatura	Narrativa
<i>O menino de olhar</i>	Sonia Rosa	Autêntica	Literatura	Narrativa

<i>apertadinho que enxergava longe</i>				
<i>Abecedário da Natureza Brasileira</i>	Cristina Snatos	Cortez	Paradidático	Informativo
<i>O colecionador de manhãs</i>	Walther Moreira Santos	Formato	Literatura	Narrativa
<i>A vida dos botos, golfinhos e baleias</i>	Salvatore Siciliano	Gaia	Paradidático	Narrativa
<i>O mundo secreto dos insetos</i>	Karlla Patrícia Silva	Cortez	Paradidático	Narrativa Informativo
<i>O colecionador de segredos</i>	Marcia Cristina Silva/André Neves	Brinque Book	Literatura	Narrativa
<i>Até passarinho passa</i>	Bartolomeu Campos de Queirós	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>Keka tá na moda</i>	Helen Pomposelli	Rocco	Paradidático	Narrativa
<i>Moda – uma história para crianças</i>	Kátia Canton, Luciana Schiller	Cosac Naify	Paradidático	Narrativa
<i>Fábulas palpitadas</i>	Pedro Bandeira	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>Minhas fábulas de Esopo</i>	Michael Morpurgo, Emma Chichester Clark	Cia das Letrinhas	Literatura	Narrativa
<i>Brinque Book conta fábulas</i>	Bob Hartman, Susie Poole	Brinque Book	Literatura	Narrativa
<i>Almanaque Maluquinho – Pra que dinheiro?</i>	Ziraldo	Globo	Paradidático	HQ
<i>O mistério da fábrica de livros</i>	Pedro Bandeira	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>Como viajar sem prejudicar o meio ambiente</i>	Sian Berry	Publifolha	Paradidático	Narrativa
<i>Bia na Europa</i>	Ricardo Dreguer	Moderna	Paradidático	Narrativa
<i>Histórias de Guignard</i>	Priscila Freire	Formato	Paradidático	Narrativa
<i>Viagem ecológica à Amazônia</i>	Arlette Piai	Cortez	Paradidático	Narrativa
<i>Poemas que escolhi para as crianças</i>	Ruth Rocha	Moderna	Literatura	Poesia

<i>Cara ou Coroa</i>	Fernando Sabino	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>A fantástica fábrica de vidro</i>	Patrícia Engel Secco	Melhoramentos	Paradidático	Narrativa
<i>Diário de Pilar na Grécia</i>	Flávia Lins Silva	Zahar	Paradidático	Narrativa
<i>Aventuras da escrita</i>	Lia Zatz	Dimensão	Paradidático	Narrativa
<i>Almanaque Maluquinho – Viagens de Carolina</i>	Ziraldo	Globo	Paradidático	HQ
<i>Rick e a girafa</i>	Carlos Drummond de Andrade	Ática	Literatura	Narrativa
<i>As asas de Joel</i>	Walcyr Carrasco	Quinteto Editorial	Literatura	Narrativa
<i>Zé Diferente</i>	Lúcia Pimentel Góes	Editora Larousse Júnior	Literatura	Narrativa
<i>No olho da rua</i>	Georgina Martins	Ática	Literatura	Narrativa
<i>Débora conta histórias</i>	Débora A. S de Moura	Alfaguarra	Paradidático	Narrativa
<i>A escola de Serafina</i>	Cristina Porto	Ática	Literatura	Narrativa
<i>Somos iguais mesmo sendo diferentes</i>	Marcos Ribeiro	Moderna	Paradidático	Narrativa
<i>A árvore da família</i>	Maísa Zaksuk	Panda Books	Paradidático	Narrativa
<i>Diário de Julieta</i>	Ziraldo	Globo	Literatura	HQ

Fonte: Dados da pesquisa

Na sequência, temos a classificação quanto ao gênero literário:

Quadro 12 – Classificação - Escola C

CLASSIFICAÇÃO – ESCOLA C	
CATEGORIA	GÊNERO
55 - Literatura	46 – Narrativa 5 - Poesia 3 – HQ 1 – Cordel
24 - Paradidático	17 – Narrativa 3 – HQ 2 – Informativo 1 – Narrativo/Informativo 1 - Poesia

Fonte: Dados da pesquisa

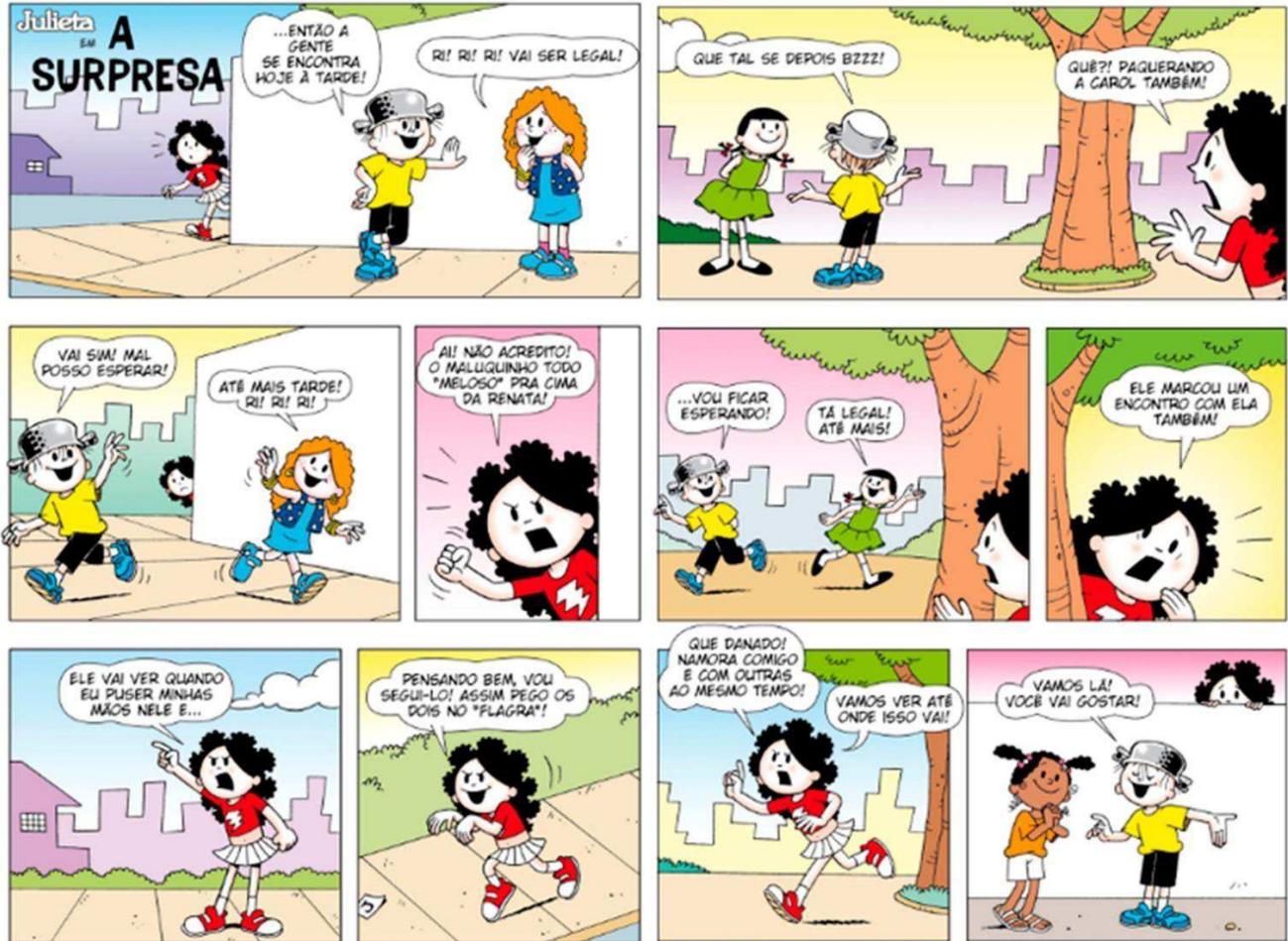
Uma lista tão extensa, por si só, já tornaria mais complicado um trabalho de qualidade em sala de aula, porque, mesmo se previamente lidos, um professor teria dificuldades em abranger leituras e práticas eficientes com um volume tão grande de obras.

Da totalidade de 79 livros indicados, cerca de 70% (cinquenta e cinco livros) deles foram categorizados como literários e 30% (vinte e quatro livros) como paradidáticos.

Fora as características já comentadas e exemplificadas anteriormente que são próprias dos livros paradidáticos, gostaríamos de destacar a participação nesse quantitativo de um autor geralmente associado a uma produção de qualidade estética nacionalmente reconhecida: Ziraldo.

Responsável por obras incontestavelmente encantadoras, como *Flicts, A bela borboleta* e *O menino maluquinho*, o autor figura aqui nas duas categorias. Tanto na de textos literários, com *Maluquinho por festas, Descobertas da Nina* e *Diário de Julieta*, como nos que avaliamos como paradidáticos, *Almanaque Maluquinho - Julieta no mundo da culinária, Almanaque Maluquinho – Pra que dinheiro?* e *Almanaque Maluquinho – Viagens da Carolina*.

Vejamos a diferença de abordagem entre duas obras do mesmo autor. No primeiro exemplo, um trecho de *Maluquinho por festas*; e, no segundo, de *Almanaque do Maluquinho – Pra que dinheiro?*.

Figura 5 – Páginas do livro *Maluquinho por festas*

Fonte: Ziraldo (2010)

Nesse trecho de *Maluquinho por festas*, temos um exemplo do conhecido estilo de Ziraldo, que traz diálogos informais, bem humorados e mais próximos do universo infantil, acompanhados dos traços ilustrativos característicos do autor. Como é dito na contracapa do livro, para sua leitura o único requisito necessário é a “sua vontade de ler”. O fio condutor de toda a obra são as várias histórias e variações do tema “festa” ou “as melhores baladas dos quadrinhos do Menino Maluquinho”.

Já em *Almanaque do Maluquinho – Pra que dinheiro?* temos:

Figura 6 – Páginas do livro *Almanaque do Maluquinho – Pra que dinheiro?*



Fonte: Ziraldo (2013)

Embora aparentemente se inicie como os demais HQ com os personagens da turma do Maluquinho, toda a coleção, composta pelos vários títulos do Almanaque do Maluquinho, como o próprio nome sugere, possui características de manual.

Segundo o *Novo dicionário da língua portuguesa* (HOLANDA, 1986, p. 71), o termo almanaque diz respeito a uma “publicação que, além de um calendário completo, contém matéria recreativa, humorística, científica, literária e informativa”. Embora não traga calendários, essa coleção de Ziraldo mescla histórias em quadrinho, que apesar de temáticas, não tem propriamente ensinamentos, com outras de caráter efetivamente informativo, como exemplificado anteriormente.

Vemos pois, comparando os dois trechos, o objetivo diferente dos dois livros: enquanto no texto literário a diversão que a leitura poderá causar, e inclusive as identificações com os personagens são predominantes, no almanaque, ao final da leitura todos os alunos deverão ter apreendido a informação sobre a moeda corrente no Brasil e outros assuntos relacionados a esse tema.

Embora ainda predomine o gênero narrativo, nessa seleção vemos uma maior variação, com a presença de livros de poesia, histórias em quadrinhos e literatura de cordel. Os cinco livros de poemas indicados pela escola são de reconhecida qualidade literária. *Poemas que escolhi para as crianças* é uma grande antologia organizada por Ruth Rocha. A escolha dos poemas é diversificada, trazendo temas variados e poetas e poetisas de diferentes gerações da poesia brasileira para crianças. É um livro que pode ser usado ao longo das várias séries do ensino fundamental.

Outro destaque a ser feito é o livro *Lili inventa o mundo*, de Mario Quintana. Trata-se também de uma antologia de poemas selecionados pelo próprio poeta, textos líricos, prosa poética que trazem a "personagem" Lili como destaque ora pelas invenções, observações, ora pelos achados líricos.

4.4 Escola D

Na Escola D, obtivemos as listagens e os questionários de maneira rápida e objetiva, sem conseguir maiores informações verbais sobre como a seleção ou o trabalho com as obras se efetiva na instituição.

Os livros são determinados pela escola, sendo quatro obras por série, que vem indicadas sob o título de “PARADIDÁTICOS”, junto a listagem de material. Nesse caso, mais uma vez, acreditamos que o uso do termo que denomina uma de nossas categorias tenha mais relação com o lugar comum do uso da expressão, do que com o sentido que aqui utilizamos. Esse dado será corroborado pelo resultado de nossa avaliação, que mostrará uma proporção maior de textos literários do que de paradidáticos.

Seguem as indicações:

Quadro 13 – Lista geral - Escola D

GERAL - ESCOLA D				
TÍTULOS	AUTOR	EDITORA	CATEGORIA	GÊNERO
<i>Marcelo: de hora em hora</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Paradidático	Narrativa
<i>Quem tem medo de quê?</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Literatura	Poesia
<i>Como se fosse dinheiro</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Literatura	Narrativa
<i>O reizinho mandão</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Literatura	Narrativa
<i>As cores de Laurinha</i>	Pedro Bandeira	Moderna	Literatura	Narrativa

<i>A lagartixa que virou jacaré</i>	Izomar C. Guilherme	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>O bairro do Marcelo</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Paradidático	Narrativa
<i>Quem tem medo de dizer não?</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Literatura	Poesia
<i>Romeu e Julieta</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Literatura	Narrativa
<i>Os amigos do Marcelo</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Paradidático	Narrativa
<i>O monstro que adorava ler</i>	Lili Chartrand	SM	Literatura	Narrativa
<i>De onde tudo surgiu E como Tudo começou (Tudo, tudo mesmo!)</i>	Lia Zatz Graça Abreu	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>Marcelo, marmelo, martelo</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Literatura	Narrativa
<i>O segredo da amizade</i>	Wagner Costa	Moderna	Literatura	Narrativa
<i>Somos iguais mesmo sendo diferentes</i>	Marcos Ribeiro	Moderna	Paradidático	Narrativa
<i>As mães e os pais da gente</i>	Wagner Costa	Moderna	Literatura	Narrativa

Fonte: Dados da pesquisa

Observemos, agora, como estão distribuídas:

Quadro 14 – Classificação - Escola D

CLASSIFICAÇÃO – ESCOLA D	
CATEGORIA	GÊNERO
12 - Literatura	10 – Narrativa 2 - Poesia
4 - Paradidático	4 - Narrativa

Fonte: Dados da pesquisa

Mais uma vez, embora com uma quantidade significativa de textos literários, o gênero narrativo ainda é massivamente predominante.

Temos aqui, como na escola anterior, um autor que aparece nas duas categorias. Trata-se de Ruth Rocha que fez parte do grupo de escritores que, na década de 70, participou do que se denominou o *boom* da literatura infantil nacional, como comentamos no capítulo 2, passando a figurar, desde então, entre autores brasileiros consagrados, como Ana Maria Machado, João

Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, Fernanda Lopes de Almeida, entre outros. Entretanto, muito pouco aparece uma avaliação mais crítica do conjunto de sua obra.

Em sua dissertação de mestrado, intitulada *O “utilitarismo às avessas” em obras infantis de Ruth Rocha*, Luciene Batista Aranha traz à tona o posicionamento quase que “contraditório” da autora quando consideramos sua obra pela ótica literária.

Em um trecho do livro *Ana & Ruth*, ao se referir ao tipo de texto que a escola deve oferecer à criança, Ruth Rocha afirma:

Às vezes a escola é a única oportunidade que as crianças têm de entrar em contato com a leitura. Mas a leitura não deve ser encarada como uma obrigação escolar, **nem selecionada pelo que tem de ‘mensagem’**. Deve ser posta na escola como educação artística, não como lição ou tarefa. O texto não deve ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser de maneira muito viva, engraçada, interessante. Se assim não for, fica parecendo obrigação e como diz Lobato, ‘é capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre’. (BASTOS, 1995, p. 54, grifo nosso)

Como podemos ver, a contar pelo seu discurso, o que se espera é que sua produção esteja pautada na qualidade estética que almejamos como ideal nas ofertas literárias infantis. Entretanto, mesmo numa lista com nove obras da autora, vemos a divergência de postura e de qualidade entre os livros.

Tomemos como exemplo esse trecho de *O bairro do Marcelo*:

Perto da minha casa tem um lugar que tem uma porção de lojas!
Tem uma quitanda, onde a gente pode comprar todas as frutas e verduras...
Tem uma livraria, que tem livros grandes e pequenos, engraçados e sem graça, com figuras e sem figuras.
[...] A loja de carnes se chama açougue, e não carneira, como você pensa, e tem uma porção de pedaços de carne pendurados e uma balança grande.
Tem um banco, que não é para sentar, onde meu pai e minha mãe sempre vão e ficam numa fila de pé e botam dinheiro, pagam contas e às vezes também tiram dinheiro.

(ROCHA, 2011, p. 5-12)

Esse livro é um dos sete que compõe a Série Marcelo, Marmelo, Martelo, que tem como característica comum a participação de personagens e espaços relacionados a Marcelo, protagonista da primeira obra que dá nome à série. Outro item que aparece em todos os livros é uma proposta de interação entre o leitor e o texto, sob a forma de jogos, propostas de produção de texto ou mesmo atividades. Um procedimento que tende a assemelhar as obras ainda mais aos livros didáticos.

No caso de *O bairro do Marcelo*, temos um texto curto, composto por frases simples, que apresentam um espaço e uma explicação objetiva do que acontece nele. A narrativa não traz desafio ao leitor, nem tão pouco demonstra nenhum tipo de inventividade ou permite múltiplas possibilidades de interpretação ao leitor. Ao final, traz quatro jogos, que também aparecem denominados no próprio livro como “atividades”, seguindo a característica comum a todas as obras da série. É importante dizer que no próprio site que leva o nome da autora e reúne dados e informações sobre toda a sua produção, *O bairro do Marcelo* aparece categorizado na temática “Estudos Sociais”, já demonstrando o objetivo maior e a funcionalidade para a qual a obra foi escrita.

Perrotti (1986, p.129), ao analisar *Marcelo, Marmelo, Martelo* considera que “a autora conserva, como na tradição, a atitude utilitária, no que o pesquisador chamará de um “utilitarismo às avessas”, já que, como já colocamos, Ruth Rocha produz num período já considerado diferenciado em relação à forma como o texto literário para crianças é escrito.

Perrotti (1986, p.129) afirma ainda que:

Se todo o relato em *Marcelo, Marmelo, Martelo* é feito no passado, no final, todavia, o tempo verbal é modificado e o narrador passa a falar no presente. (...) Tal mudança indica que saímos do nível da “narrativa” e passamos para o do “discurso”, que coloca em relação dialógica autor e leitor “real” e não mais autor e leitor “ideal”. (...) A estória aparece, assim, como “verdade”, não sujeita ao “viés” do autor, forma de dissimulação do utilitarismo de que o texto não consegue fugir. Na verdade, como na tradição, *Marcelo, Marmelo, Martelo* propõe de forma unilateral modelos exemplares de relações sociais. A diferença é que eles apresentam caráter contemporâneo.

Apesar de concordamos com a reflexão de Perrotti, sendo inclusive sua a terminologia de como o utilitarismo aparece na literatura infantil, optamos por categorizar o livro *Marcelo, Marmelo, Martelo*, em nossa análise, como literatura. Mesmo sendo uma narrativa em que se percebe um caráter de ensinamento, notamos entretanto que, como afirma Aranha (2004, p. 58), “há um ganho estético no que se refere à brincadeira com a linguagem”. Nesse sentido temos também os apontamentos de Campos (1994, p. 87), ao afirmar que nessa obra “há uma aproximação do adulto/criança através da valorização do mundo infantil ante o adulto, na busca de uma adesão do adulto à criança ou vice-versa”.

Esse tipo de concessão em relação a algumas obras, foi feita durante toda nossa análise, quando esse caráter pedagógico aparecia de maneira mais dispersa, deixando o lúdico e o encantamento prevalecer.

4.5 Escola E

O contato com a Escola E se deu de maneira diferenciada em relação às outras instituições. Como houve alguns desencontros nas tentativas de visita, a nossa comunicação com a coordenadora pedagógica aconteceu via e-mail. Por esse motivo, os dados relativos a essa escola são mais escassos. O que sabemos é que uma das pessoas que fazem parte da coordenação tem mestrado em Linguagem e Ensino, pela UFCG, na área de Literatura. A nossa hipótese é que, embora apenas uma professora tenha respondido ao questionário, esse dado da pós graduação de um membro do corpo docente tenha interferido na seleção dos livros adotados pela escola.

As indicações de “Livros de literatura” aparecem ao final da lista de material solicitada. Em uma média de sete livros indicados por ano/série, os pais devem escolher uma das opções para aquisição. É importante ressaltar que essa é a única escola que categoriza seus livros como “literários” e, como veremos, faz jus a essa denominação.

Um dado significativo é que essa é a única instituição que traz uma observação sobre a possibilidade de que os livros sejam usados, desde que estejam em bom estado de conservação. E que ainda indica como sugestão a compra dos mesmos em sebos da cidade ou em sebos virtuais. Talvez pelo público alvo onde a escola está inserida, a possibilidade de economizar é dada de maneira direta, mesmo sendo requisitada a compra de apenas um exemplar.

Passemos ao quadro geral de indicações:

Quadro 15 – Lista geral - Escola E

GERAL - ESCOLA E				
TÍTULOS	AUTOR	EDITORA	CATEGORIA	GÊNERO
<i>A casa mal assombrada</i>	Edy Lima	IBEP	Literatura	Narrativa
<i>Os patinhos lindos e os ovos de ouro</i>	Edy Lima	IBEP	Literatura	Narrativa
<i>João e Maria em busca de super poderes</i>	Beto Junqueira	IBEP	Literatura	Narrativa
<i>A Girafa é Minha!</i>	Fabrcício Carpinejar	SM	Literatura	Narrativa
<i>O casamento de Emília</i>	Monteiro Lobato	Brasiliense	Literatura	Narrativa
<i>Pedro e o lobo</i>	Sergei Prokofiev	Conrad	Literatura	Narrativa
<i>O que os olhos não veem</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Literatura	Poesia

<i>O prato encantado</i>	Valéria Belém	IBEP	Literatura	Narrativa
<i>Andarilhas</i>	Heloísa Prieto	SM	Literatura	Narrativa
<i>A vida é um palco</i>	Heloísa Prieto	SM	Literatura	Narrativa
<i>Pomba colomba</i>	Silvia Orthof	Ática	Literatura	Narrativa
<i>Rubens, o semeador</i>	Ruth Rocha	Salamandra	Literatura	Narrativa
<i>A fada emburrada</i>	Alessandra Pontes Roscoe	Elementar	Literatura	Narrativa
<i>Princesa Dona Sapa</i>	Sonia Junqueira	Atual	Literatura	Narrativa
<i>Histórias de bichos</i>	Valéria Belém	IBEP	Literatura	Narrativa
<i>A sagrada folha da bananeira</i>	Nathan Kumar Scott	SM	Literatura	Narrativa
<i>A Felicidade Aprisionada</i>	Jean-François Chabas	SM	Literatura	Narrativa
<i>Robin Hood</i>	Telma Guimarães Castro Andrade	Scipione	Literatura	Narrativa
<i>O clube dos contrários</i>	Silvia Zatz	Companhia das letrinhas	Literatura	Narrativa
<i>O BGA – O bom gigante amigo</i>	Roald Dahl	34	Literatura	Narrativa
<i>Uma portinhola debaixo da cama</i>	Alina Perlman	IBEP	Literatura	Narrativa
<i>A filha do Rei</i>	Telma Guimarães Castro Andrade	SM	Literatura	Narrativa
<i>A mentira da verdade</i>	Joaquim de Almeida	SM	Literatura	HQ
<i>Mais respeito, eu sou criança</i>	Pedro Bandeira	Moderna	Literatura	Poesia
<i>Será o Benedito!</i>	Mário de Andrade	Cosac Naify	Literatura	Narrativa
<i>Contos de enganar a morte</i>	Ricardo Azevedo	Ática	Literatura	Narrativa

Fonte: Dados da pesquisa

Observemos a seguir a classificação em relação aos diferentes gêneros literários em que as obras se enquadram:

Quadro 16 – Classificação - Escola E

CLASSIFICAÇÃO – ESCOLA E	
CATEGORIA	GÊNERO
26 - Literatura	23 - Narrativa 2 – Poesia 1 - HQ

Fonte: Dados da pesquisa

A Escola E claramente se diferencia em relação às outras apresentadas até aqui. Todos os livros indicados se caracterizam, segundo os critérios da pesquisa, como literatura. Apesar de uma presença mais recorrente de duas editoras — IBEP e SM — podemos notar uma maior constância e variedade de autores reconhecidos nacionalmente por sua qualidade, como Heloisa Prieto, Silvia Orthof, Sonia Junqueira, Telma Guimarães, Pedro Bandeira, Ricardo Azevedo, entre outros.

Dentre essas presenças, gostaríamos de destacar Monteiro Lobato. De um total de cento e quatro obras indicadas pelas cinco escolas, apenas uma vez, esse autor de tanta importância na literatura infantil nacional, aparece representado. A obra em questão é um dos episódios, o do *Casamento de Emília*, que compõe o *Reinações de Narizinho*, considerado, como já vimos no Capítulo 2, obra inaugural da produção infantil brasileira.

A crítica que podemos fazer a essa seleção é a ausência de uma maior variedade de gêneros literários, sendo mais uma vez predominante as narrativas em detrimento às outras possibilidades textuais. A poesia, por exemplo, comparece apenas com dois títulos em meio a vinte e seis obras indicadas, confirmando um dado presente em todas as escolas: o texto lírico parece não fazer parte do horizonte de formação de leitores proposto pelas instituições.

Outro dado que a seleção revela é a ausência da literatura dramática na lista. Portanto, embora estejamos diante da escola que apresenta um critério estético mais claro em suas indicações, há, por outro lado, ausências importantes de gêneros literários que podem contribuir com a formação de leitores.

Entretanto, é importante destacar que, mesmo nessa quantidade reduzida de obras poéticas, por exemplo, as escolhas são bem feitas. É o caso *Mais respeito eu sou criança*, de Pedro Bandeira. Nesse livro o autor constrói poemas tentando dar voz à criança numa fase, digamos, já próxima à pré-adolescência. Títulos como “O que vou ser/Quando crescer?” ou “Vai já pra dentro, menino!” trazem a perspectiva da criança que se interroga, mas também que se afirma diante das falas dos adultos.

Vamos observar “Não tenho medo de nada!”:

Não tenho medo de nada!
 Eu sou valente de fato!
 Nem de susto, nem de escuro,
 nem de injeção, nem de rato!

Nem de sapo ou lagartixa,
 nem fantasma e assombração!
 Eu sou menino sem medo,
 corajoso e valentão!

Não tenho medo de aranha,
 nem de monstro, nem dragão!
 Não tenho medo de bruxa,
 nem do tal bicho-papão!

Mas eu só tenho coragem
 quando estou na minha casa.
 bem seguro, aconchegado
 no colinho de mamãe...
 (BANDEIRA, 2002, p. 17)

Nesse poema o aspecto a ser destacado é o tom bem humorado no tratamento dos tema da coragem, temática recorrente nas crianças quando fazem comparações umas com as outras.

Em *Mais respeito eu sou criança*, é possível ver o diálogo lírico sobre os dramas de uma determinada fase da infância numa perspectiva aberta, sem os moralismos que ainda permeiam muitas obras poéticas.

Buscar a perspectiva da criança quando se narra uma história ou quando se escreve um poema é uma tarefa das mais difíceis. Se no âmbito da narrativa alguns escritores e escritoras conseguem realizar a contento essa tarefa, na poesia parece que a dificuldade é maior. A tendência, desde Olavo Bilac, é, de algum modo moralizar. Embora a poesia infantil, a partir de *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa e, sobretudo, com *Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*, tenha conseguido voltar-se para temas ligados ao mundo infantil numa linguagem próxima do falar das crianças, muitas vezes os autores(as) se perdem nesta empreitada.

4.6 Escola F

A coordenadora pedagógica da Escola F foi, desde o primeiro contato, muito atenciosa em relação às nossas solicitações. Provavelmente por ser, das instituições que participaram da pesquisa, uma das com maior número de alunos/professores, foi a Escola F que nos retornou com uma quantidade superior de questionários respondidos; ao todo, doze professoras participaram.

A Escola F realiza um trabalho diferente em relação à literatura. Há muitos anos, a instituição desenvolve um projeto de leitura que funciona nos seguintes moldes: são indicados por ano/série uma média de cem obras. Essa listagem é fornecida aos pais, que têm a opção de adquirir algum dos livros ou pagar para que a escola faça a aquisição. A intenção, segundo nos disse a coordenadora, é que o maior número diferenciado possível de obras seja adquirida.

Esses livros ocupam um espaço específico na sala de aula. Todas as sextas-feiras os alunos escolhem uma obra e junto com ela é fornecida, pela professora, um ficha de leitura que deve ser preenchida após a leitura do livro. Pelas informações obtidas na escola, notamos que as fichas são feitas de maneira geral, não atendendo as especificidades de cada obra. Em uma rápida leitura de algumas destas fichas, pudemos constatar que, para obras específicas, como do gênero lírico, não há adequação delas às obras uma vez que quase sempre são voltadas para questões de narrativa. Vejamos, por exemplo, a ficha abaixo, destinada as turmas do 4º ano:

Figura 7 – Ficha de leitura

DESCREVENDO PERSONAGENS!

- **Dados do livro**

Título: _____

Autor (a): _____

Ilustrador (a): _____

Editora: _____

1. Qual o tipo de narrador apresentado no texto?

2. Escolha uma das personagens presentes na história. Pense um pouco sobre ela e produza um texto descritivo, no qual você apresente características físicas e psicológicas desta personagem.

3. Produza um texto de imagem, apresentando essa personagem. Não se esqueça de indicar o nome dela.

Realizada em: ____/____/____

Fonte: Dados da pesquisa

Como podemos ver, a ficha pressupõe um texto narrativo, ao questionar o tipo de narrador apresentado. Como cada aluno escolhe um livro diferente, mas a ficha escolhida para a semana é a mesma para todos, um aluno que tenha optado por um livro de poesia, não poderá realizar a atividade adequadamente.

Uma outra questão é a de se os conhecimentos exigidos para que o aluno realize essa atividade, tem de fato a ver com a especificidade da obra que ele tenha escolhido. Nos parece que a teoria literária pressuposta no contexto dessa ficha em nada contribui para o pretendido incentivo à leitura, já que deixa de lado a experiência do aluno com o livro, suas impressões, sejam elas negativas ou positivas.

tanto apressada (quando não gratuita) em meio às pressões do cotidiano escolar e à imensa variedade de livros de literatura infantojuvenil hoje em circulação”.

Pela mesma razão, da quantidade de títulos, que são em torno de quatrocentos livros selecionados do 2º ao 5º ano, não foi possível, no período da pesquisa, ler e analisar todas as obras que compõe a lista da Escola F.

O que pudemos observar é que, embora na lista haja obras de qualidade estética comprovada, como *O Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, *Angélica*, de Lygia Bojunga e *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado; há também títulos questionáveis, que em nossa pesquisa vimos denominando de paradidáticos, como *Eu adoro, mas meus pais...*, de Guila Azevedo e *Convivendo com as diferenças*, de Laura Ferré. Outra questão refere-se ao equilíbrio relativo aos gêneros. Neste sentido, percebe-se uma predominância – como em todas as escolas pesquisadas – do gênero narrativo, embora nas listagens apareçam os livros de poemas *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles e *Poemas para brincar*, de José Paulo Paes, única das escolas que fazem parte da pesquisa, em que aparecem esses clássicos da poesia infantil nacional.

Gostaríamos de ressaltar aqui, também, o que constatamos com nossas observações em campo, nas quais nos foram relatadas as percepções das limitações que este projeto de leitura foi adquirindo com o passar dos anos. Os problemas eram desde situações em que pais questionavam a seleção de certas obras que as professoras nem sequer tinham lido com antecedência, até à obrigação de levar um livro por final de semana associada ao preenchimento da ficha. Essa atividade obrigatória acabou por tornar o processo mecânico e, muitas vezes, passar a ser realizado pelos alunos através das informações contidas na capa ou ficha catalográfica, apenas para cumprir a atividade, conforme depoimento de algumas professoras.

Consideramos, portanto, que esse tipo de projeto que vincula a leitura a atividades (essencialmente, fichas de leitura) acaba por desestimular as crianças, chegando, muitas vezes, ao resultado oposto ao objetivo inicial de incentivo à leitura. É o que, há algum tempo, já questionava e discutia Abramovich (1997, p. 143):

Essa ficha tão bitolada e tão bitoladora, tão padronizada, tão igual para todos os alunos, como poderá ajudá-los a perceber o que significa cada leitura individual, personalizada, a emitir seu parecer único e pessoal??

A padronização apontada pela crítica, parece-nos um dos elementos mais problemáticos, uma vez que não deixa quase margem para uma abordagem mais pessoal do leitor infantil. Ou seja, ele lê para responder determinadas questões e não para responder uma busca pessoal e/ou

a um encontro singular com a obra. Ou ainda, depois da leitura ele não tem espaço para colocar seu ponto de vista, inclusive, refutar a leitura realizada. De certo modo, a ficha poderia até ser melhor aproveitada se fosse lida e discutida no espaço escolar, aberta para a recepção peculiar de cada leitor diante da obra.

4.7 Classificação geral

Após a apresentação de todas as escolas individualmente, vejamos o apanhado geral dos resultados da pesquisa. Esses quadros podem ajudar a pensar possíveis mudanças nas escolhas de obras literárias.

Quadro 17 – Classificação geral

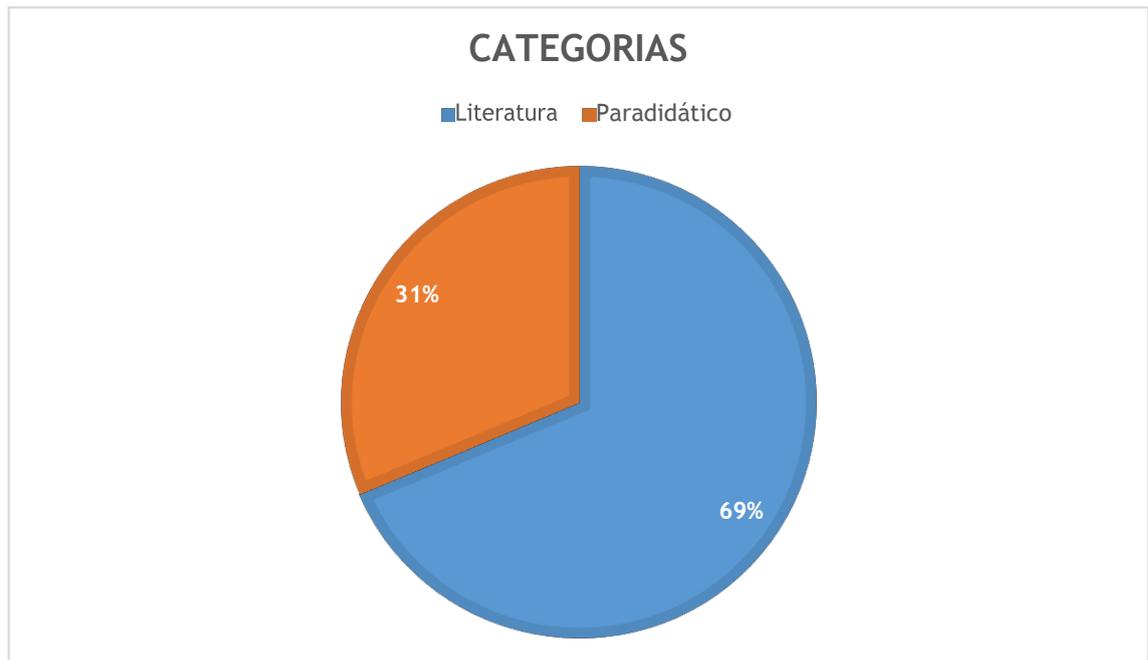
CLASSIFICAÇÃO GERAL – 153 LIVROS INDICADOS	
CATEGORIA	GÊNERO
105 - Literatura	90 - Narrativa 9 - Poesia 5 - HQ 1 - Cordel
48 - Paradidático	35 - Narrativa 5 - Narrativo/Informativo 3 - HQ 3 - Informativo 1 - Cordel 1 - Poesia

Fonte: Dados da pesquisa

Dos cento e cinquenta e três livros indicados nas cinco escolas cujas listas foram analisadas, cento e cinco (69%) foram categorizados como literatura e quarenta e oito (31%) como paradidáticos.

Visualizando, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Categorias

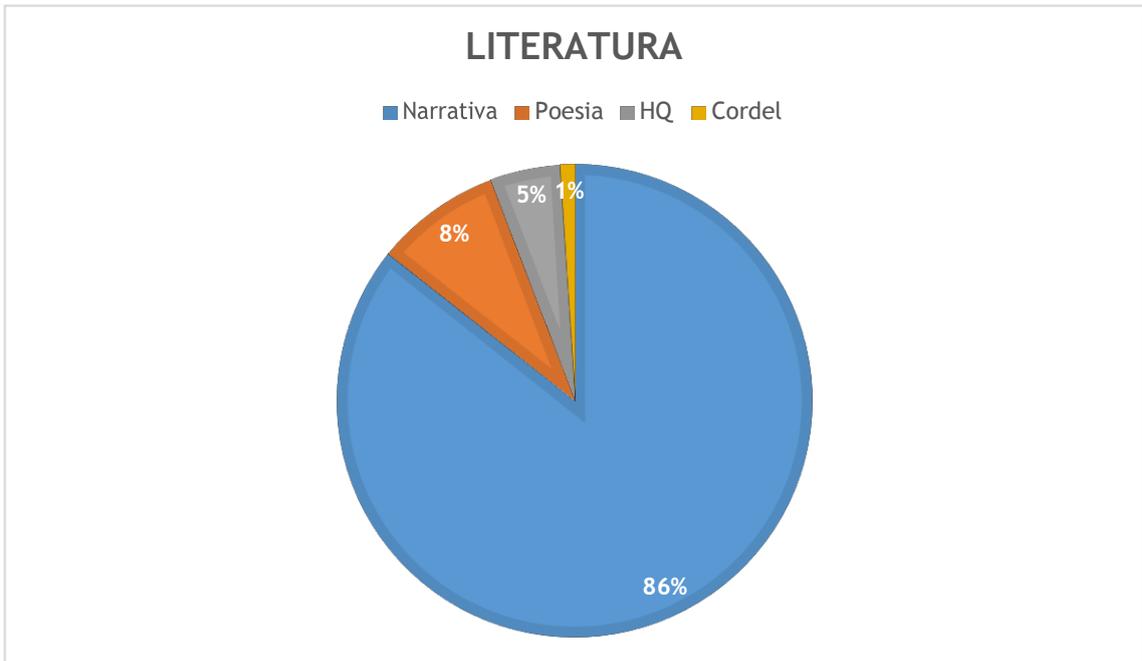


Fonte: Dados da pesquisa

Embora nossa hipótese inicial de que prevaleceria o número de paradidáticos não tenha sido confirmada, é importante ressaltar que não tivemos como observar de que maneira os livros literários são trabalhados nas escolas que visitamos. A depender de como as obras são abordadas, o literário pode ser didatizado, acabando por perder o encantamento que esse tipo de texto poderia causar. Além de que, mesmo entre os que consideramos literatura, existem diferentes níveis de qualidade estética.

Observemos o quadro dos gêneros literários, dentre os classificados como tal:

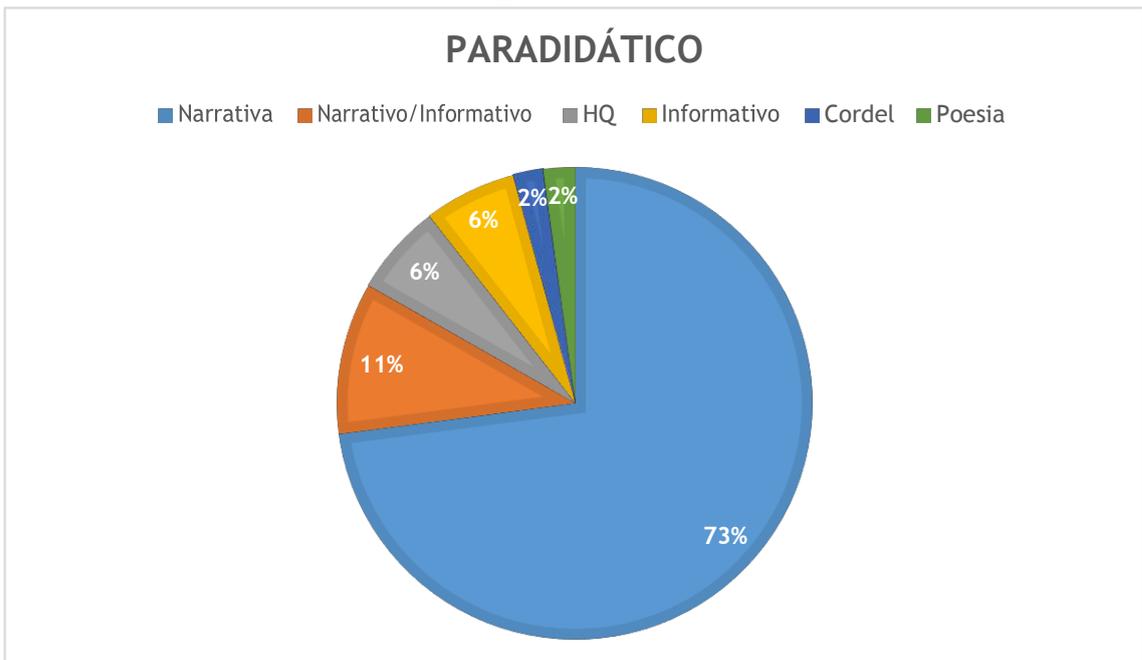
Gráfico 2 – Gêneros literários nos livros de literatura



Fonte: Dados da pesquisa

Como comentamos anteriormente, as narrativas prevalecem de maneira massiva. Mesmo em escolhas com qualidade estética mais significativa, ainda é possível notar o quanto gêneros literários como a poesia e a literatura popular estão longe de fazer parte da rotina de leituras em sala de aula.

Gráfico 3 – Gêneros literários nos livros paradidáticos



Fonte: Dados da pesquisa

É importante destacar que a aparente maior quantidade de gêneros literários quando os livros são paradidáticos, na verdade é muito mais relacionada ao nível de informação contida na obra, e a forma como a ficção aparece na distribuição do texto. Outro aspecto a ser destacado é que porcentagem de livros em verso é mínima, mais uma vez demonstrando a predominância das narrativas.

A busca do equilíbrio entre os diferentes gêneros literários surge, portanto, como uma necessidade tendo em vista uma formação leitora mais equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a quantidade significativa de pesquisas que tem como alvo de análise a escola pública, o desafio de tentar adentrar e entender um pouco como se dá o processo de seleção dos textos literários nas instituições particulares foi, de fato, motivador.

Durante a realização de nossa coleta de dados, tivemos a oportunidade de nos relacionar de forma mais aproximada de professores e coordenadores, em conversas “informais”, mas que muito nos ensinaram sobre como esses profissionais encaram a literatura e a forma como ela chega às suas salas de aula.

O que pudemos observar e que se confirmou em nossa análise, é que ainda há dúvidas na concepção do que seria de fato um texto literário, com qualidade estética, assim como, de que maneira seria adequado trazê-lo ao cotidiano escolar.

O vínculo da literatura com a pedagogia, mesmo após tantos anos, parece ainda permear a concepção dos professores de que, apesar de conhecerem o discurso da literatura como fruição, ao tentar colocá-lo em prática, acabam por recair na necessidade de vinculá-lo ao pragmatismo dos conteúdos escolares. Assim, a natureza lúdica da linguagem literária é citada, mas, para um número expressivo de professores, a eleição de determinadas obras parte ainda da concepção de que o texto infantil deve se configurar na esfera do didatismo.

Em relação a isso é importante voltar à formulação de Cademartori. Para a estudiosa gaúcha,

O inegável vínculo da literatura infantil com a educação não deve conduzir a que se pense que o texto para criança passou do esquecimento para o papel de subsidiário formal. Sua natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos comprometidos com a legitimação das instituições, costumes e crenças que a geração adulta quer legar à infantil.

(CADEMARTORI, 1986, p. 18)

Ou seja, por mais que os vínculos sejam históricos e indiscutíveis, tal constatação não pode justificar a permanência de uma prática que os estudos têm demonstrado como pouco produtivas e insatisfatórias quando pensamos a formação do leitor literário. Um leitor que desenvolva suas habilidades críticas e que pela prática consiga fazer suas próprias escolhas, de qualidade e progressivamente mais complexas.

Nesse ponto, e ainda discutindo a importância da formação dos professores para uma possível mudança desse cenário, trazemos o questionamento de Luzia de Maria (2016, p. 187) que nos parece bastante em conformidade com as nossas conclusões, ao questionar:

(...) se para a educação do século XXI é indispensável a leitura; se para as empresas atuais são indispensáveis executivos e trabalhadores leitores, bem informados, capazes de remanejar conhecimentos e atualizar competências; se para interagir com o mundo de informação que nos cerca, com a avalanche de conhecimentos que nos atropelam, se simplesmente para “ser” e exercer cidadania, é essencial ser leitor, como poderá um professor — figura de importância capital no cenário da educação (logo imprescindível também ao desenvolvimento do país) — continuar placidamente recostado num território de não leitura? Por que não é dada ênfase absoluta, nos cursos de formação continuada de professores, à leitura? Mais importante que cursos de graduação e pós-graduação é promover ações que ajudem e instiguem o professor a construir uma história pessoal de leitor, ações capazes de inseri-lo em um cotidiano de leitura, em uma prática leitora permanente. Isso significa parar de oferecer o peixe, mas ensiná-lo a pescar.

Embora não concordemos integralmente com todas as discussões trazidas pela autora em sua obra, achamos o questionamento relevante ao pensarmos sobre os professores que estão em sala de aula cotidianamente e a quem nós, academicamente falando, costumamos olhar geralmente apontando os erros.

Tratando ainda, especificamente, dos professores das escolas particulares analisadas, sabemos que as formações continuadas não partem em geral da instituição, salvo exceção quando relacionadas as atualizações dos “sistemas de ensino” aos quais as escolas são vinculadas. Aos docentes da rede privada de ensino resta, em geral, uma busca de iniciativa particular, quando este nota a necessidade ou mesmo incoerências em sua prática. Fato não tão simples, se levarmos em consideração as cargas horárias muitas vezes excessivas e os muitos anos de sala de aula, que acabam por levar os professores a uma desgaste em relação à sua própria prática.

Gostaríamos de enfatizar o fato de que, mesmo diante desse cenário, aliado ao qual temos uma cada vez mais uma crescente produção para crianças e jovens, existem fontes que podem subsidiar o trabalho do mediador, apontando as obras de melhor qualidade em circulação. Já em 1979, Vera Teixeira de Aguiar publicava a obra *Que livro indicar?*, na qual apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em oito escolas de Porto Alegre, sobre os interesses de leitura dos estudantes do na época denominado 1º grau, em relação à série, idade, sexo e nível sócio-econômico. A autora, a partir do levantamento dos interesses de crianças e jovens, aponta uma quantidade significativa de obras literárias, muitas delas ainda acessíveis.

Em 1983, Nelly Novaes Coelho, lança o *Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira*. Abrangendo um século de literatura produzida no Brasil para crianças e jovens, essa obra traz análises críticas, por autores, em ordem alfabética, dos “valores ou desvalores”

inerentes a essa produção. Constitui, portanto, ainda atualmente, fonte de orientação não apenas para especialistas, como também acessível a qualquer um que se interesse pelo assunto.

Nessa mesma vertente, em 1989, o Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, coordenado por Regina Zilberman e no caso específico desse projeto, também por Maria da Glória Bordini, publicam o *Guia de Leitura para alunos de 1º e 2º graus*. Nessa obra apresentam, em linguagem “não especializada”, pressupostos fundamentais para incentivo da leitura, e em seu cerne, um catálogo de títulos, que apresenta uma descrição de assuntos, histórias, personagens, cenários e época, bem como a avaliação do desempenho estético e ideológico de cada obra e a possível adequação etária.

Outras fontes importantes para auxiliar na seleção das obras de bom nível estético, como aponta Ceccantini (2011, p. 154), são as premiações anuais em várias categorias (livro infantil, livro juvenil, livro de imagens, etc) concedidas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Atuando no setor há mais de quatro décadas, é uma das instituições brasileiras mais tradicionais e empenhadas em avaliar de forma sistemática a produção na área. Do mesmo modo, constituem um instrumento a mais para contribuir na escolha dos títulos ofertados pelo mercado nacional, as listas anuais de obras infantis e juvenis que recebem o prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro CBL).

Configuram-se, ainda, mais recentemente, como fontes significativas de consulta, as listas de obras compradas pelo Governo Federal (MEC) para integrar o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), na medida em que essas obras, como já comentamos, passam por criterioso processo de seleção, realizado por especialistas em literatura infanto-juvenil de várias regiões e universidades do país. Além das escolhas realizadas pelo PNBE, destaquem-se também produções que trazem inúmeras sugestões metodológicas com os livros selecionados pelo programa. É o caso das obras denominadas *PNBE: Literatura fora da caixa – 1 e 2*, ricas em possibilidades de exploração em sala de aula.

Em relação à segunda parte de análise de nossa pesquisa, relativa aos resultados das classificações dos livros indicados, é importante a constatação de que nossa hipótese não foi confirmada. Ao contrário do que imaginávamos inicialmente, o número de livros literários é superior ao de paradidáticos. Embora os números sejam claros, a nossa impressão não se desqualifica completamente quando pensamos que, pela metodologia da pesquisa, optamos por utilizar como critérios os que já descrevemos anteriormente, e que acabam por considerar nessa faceta dos literários obras com qualidades estéticas variáveis. Se fôssemos nos ater àqueles textos que se destacam por uma linguagem diferenciada, construções textuais bem feitas e narrativas instigantes, dentre outros critérios possíveis, os números seriam modificados. Ou

ainda, obras que estariam num patamar intermediário, porque apesar de ostentarem uma predominância de recursos lúdicos, fantasiosos, em algumas passagens caem no pragmático. Seria o caso, por exemplo de *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha, como comenta Aranha (2004), em dissertação já citada anteriormente.

Embora não predominante, a porcentagem de paradidáticos é, ainda assim, bastante significativa. Além de demonstrar que há uma indefinição entre os conceitos de literário e não literário, possivelmente pode influenciar diretamente no tipo de leitor literário que se quer formar. Outra preocupação já assinalada é o desequilíbrio dentre os gêneros literários. A completa ausência de indicações de livros de poemas em duas das escolas, e a ausência absoluta de literatura dramática em todas as instituições são reveladores deste desequilíbrio.

Os dados da pesquisa revelam a necessidade de uma formação mais adequada no âmbito da leitura literária dos profissionais da rede particular, o que pode contribuir para escolhas mais adequadas e, esteticamente, mais consistentes.

Que todas essas constatações possam colaborar com futuros pesquisadores e mesmo com os professores que vão assumir salas de aula e queiram ter um visão de como está o cenário literário nas escolas particulares campinenses. Que possamos repensar nossas práticas, firmar nossas concepções e fazer as mudanças necessárias para um trabalho mais adequado e eficaz na formação de leitores literários.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- _____. **Que livro indicar?: interesses do jovem leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. A festa das letrinhas: dos folhetos de ABC à poesia infantil. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 1, p. 135-146, Jan-Jun, 2016.
- _____. De olho nos bichos. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Org.). **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 75-102.
- _____. Literatura de cordel na escola: vivência artística ou utilitarismo. In: LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira et al. **Colóquios linguísticos e literários: enfoques epistemológicos, metodológicos e descritivos**. Teresina: EDUFPI, 2011, p. 175-192.
- ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida. et al. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 79-92.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ARANHA, Luciene Batista. **O “utilitarismo às avessas” em obras infantis de Ruth Rocha**. 2004. 140 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.
- ARAÚJO, Rute P. A. de. **Pedagogia, currículo e literatura infantil: embates, discussões e reflexões**. 2015. 241 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- AZEVEDO, Ricardo. **Livro para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias**. Publicado no “Jornal do Alfabetizador”. Porto Alegre: Kuarup. Ano XI - nº 61, 1999, p. 6-7.
- BACICH, Lilian; CARONE, Célia R; PICHILIANI, Edilson A. **Presente ciências naturais**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito eu sou criança**. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. Depoimentos. In.: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005, p. 180-183.

BASTOS, Dau (Org.). **Ana & Ruth: 25 anos de literatura**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

BILAC, Olavo. **Obra reunida**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 35. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CAMPOS, Cláudia Arruda. Prosas e narrativas: Ruth Rocha e Maria Heloísa Penteadó. In.: **Leitura, escola e sociedade**. 2. ed. São Paulo: FDE. Diretoria de projetos especiais, 1994, p. 85-90.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de males**. Revista do Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, número especial Antonio Candido. Campinas, 1999.

_____. **Antonio Candido: vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARROL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CECCANTINI, João Luís. Para fora da canastra: Monteiro Lobato na formação de (bons) leitores. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**; com a palavra o educador. São Paulo: DCL, 2011, p. 151-170.

CENTRO DE PESQUISA LITERÁRIAS – PUCRS. **Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1989.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira**. São Paulo: Quíron, 1984.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Quíron, 1985.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: global, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

DEBUS, Eliane Santana Dias. Reflexões sobre os critérios de escolhas do livro literário nos anos iniciais do ensino fundamental. In: RÖSING, Tania M. K.; BURLAMAQUE, Fabiane

Verardi (Org.). **De casa e de fora, de antes e de agora:** estudos de literatura infantil e juvenil. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010, p. 205-228.

DIAS, Ana Creliá P.; OLIVEIRA, Maria Fernanda A. P. de Souza. Leituras subjetivas da Literatura na formação docente no contexto do Pibid. **Revista Seda**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2016/3.

DIEGO, J. L. **A última gota**. São Paulo: Scipione, 2004.

FERRÉ, Laura. **Convivendo com as diferenças**. São Paulo: Ática, 2009.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A literatura infantil e o pó de pirlimpimpim. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et alli. **Lendo e escrevendo Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 13-30.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JAMIR E SILVA, Liliane Maria. Autonomia estética da literatura infantil e juvenil e formação de leitores: da imagem à palavra escrita. In: LIMA, Aldo de (org.). **Reinações da literatura infantil e juvenil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011, p. 43-56.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história e histórias. São Paulo: Ática, 2002.

LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2011.

_____. **O Picapau Amarelo**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Os Doze Trabalhos de Hércules**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Reinações de Narizinho**. 48. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LÚCIO, Ana Cristina Marinho (Org.). **Teatro infantil e cultura popular**. Campina Grande: Bagagem, 2005.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o CEALE: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 7-20.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro:** ser leitor, que diferença faz? São Paulo: Global, 2016.

MENDONÇA, Rosa Helena. **Escola e esolhas: o cardápio da leitura**. 1998. 101 f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Riode Janeiro, 1998.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012.

_____. **Problemas de literatura infantil**. 4.ed. São Paulo: Global, 2016.

MONTEIRO, Manuel. **O planeta água está pedindo socorro**. 3. ed. Campina Grande, 2007.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Leitura crítica da literatura infantil. In.: **Leitura: Teoria & Prática**. Ano 19. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. Nº 36. ALB, Campinas – SP, p. 11-17.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

POUND, Ezra. **A arte da poesia**. Trad. Heloysa de L. Dantas e José P. Paes. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo: 1976.

REVISTA DYONISIOS – o Tablado. Nº 27. Rio de Janeiro: INACEN, 1986.

ROCHA, Ruth. **O bairro do Marcelo**. São Paulo: Salamandra, 2001.

SANTOS, Florence Barbosa Gomes. **Os professores e a seleção de livros literários para uso na escola**. 2013. 117 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOARES, Magda. Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 21-33.

SOUZA, Flávio de. **Chapeuzinho Adormecida no País das Maravilhas**. São Paulo: FTD, 2009.

TURCHI, Maria Zaíra. Tendências da poesia infantojuvenil brasileira. In.: TURCHI, Maria Zaíra et al. **Literatura infantojuvenil: Prosa & poesia**. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

YUNES, Eliana. A maioria da literatura infantil brasileira. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, Revista 63, p. 106-130, Out-Dez de 1980.

_____. A crítica da literatura infantil: coisa de leitor grande. In: **Literatura infanto-juvenil: leituras críticas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2002, p. 15-21.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZATZ, Lia. **Aventura da escrita.** São Paulo: Moderna, 1991.

ZIRALDO. **A bela borboleta.** São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. **Maluquinho por festas.** São Paulo: Globo, 2010.

_____. **Almanaque do Maluquinho – Pra que dinheiro?** São Paulo: Globo, 2013.

TUCCI, William. **A rebelião das palavras.** São Paulo: Scipione, 2002.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



Prezado(a) professor(a):

Gostaríamos de contar com sua contribuição respondendo o questionário abaixo que será utilizado em uma pesquisa sobre as obras indicadas para leitura literária em escolas particulares. Informamos que os dados serão catalogados sendo preservados o nome e a escola a que o professor está ligado. Esperamos, com esta pesquisa, poder contribuir com o aprimoramento do ensino da literatura na escola. Somos, portanto, muito gratos por sua indispensável colaboração.

Responda, por favor, as questões abaixo: (se necessário pode marcar mais de uma opção)

Nome _____

Idade _____ Data _____

1. Qual cargo ocupa na escola no momento? Há quanto tempo?

2. Qual a sua formação acadêmica? (pode indicar mais de uma opção)

- () Graduação em _____
 () Especialização em _____
 () Mestrado em _____
 () Doutorado em _____

3. Em sua atividade profissional, trabalha ou já trabalhou com literatura infantil na sala de aula?

4. Para você, a função da literatura é: (pode indicar mais de uma opção)

- () Transmitir conhecimento e informação.
 () Abordar assuntos ligados às matérias do currículo regular.
 () Buscar o belo, o lúdico e o prazer do leitor.
 () Ensinar ao leitor através da ficção e da linguagem poética.
 () Ser "inútil" no sentido de que não pretende ensinar nada.

5. Como são escolhidas as obras literárias a serem indicadas aos alunos em sua escola?
(pode indicar mais de uma opção)

- () Leitura prévia das obras pelos professores (as)
 () A partir de catálogos das editoras
 () Visitas a livrarias para levantamento de lançamentos
 () Pesquisas na internet
 () Indicações de outros professores
 () Outro (s) _____

6. Quais os critérios que você leva em consideração ao escolher as obras literárias indicadas pela escola? (pode indicar mais de uma opção)

- | | |
|---|--|
| () Adequação do texto a faixa etária | () Editora |
| () Ilustração | () Temática adequada aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano |
| () Gênero literário (conto, crônica, poesia, narrativa, etc) | () Outro (s) aspectos |
| () Preço das obras | _____ |
| () Qualidade estética das obras | _____ |