

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Cristiane Oliveira Vasconcelos Motta

**LITERATURA INFANTO-JUVENIL E FORMAÇÃO
DO LEITOR INICIANTE:
Um diálogo com os quatro pilares da Educação**

Rio de Janeiro
2019



Cristiane Oliveira Vasconcelos Motta

**LITERATURA INFANTO-JUVENIL E FORMAÇÃO DO LEITOR
INICIANTE:
Um diálogo com os quatro pilares da Educação**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Flávia Vieira da Silva do Amparo

Rio de Janeiro
2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
COLÉGIO PEDRO II / PROPGPEC / BIBLIOTECA DA PROPGPEC

<p>M921 Motta, Cristiane Oliveira Vasconcelos Literatura infanto-juvenil e formação do leitor iniciante: um diálogo com os quatro pilares da Educação / Cristiane Oliveira Vasconcelos Motta. – Rio de Janeiro, 2019. 105 f.</p> <p>Inclui produto educacional: PORTFÓLIO DE LEITURA: um diálogo da literatura e os quatro pilares da educação</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Orientadora: Flávia Vieira da Silva do Amparo.</p> <p>1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Literatura infanto-juvenil. 3. Leitura. 4. Formação de leitores. I. Amparo, Flávia Vieira da Silva do. II. Colégio Pedro II. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 808.07</p>

Cristiane Oliveira Vasconcelos Motta

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E FORMAÇÃO DO LEITOR

INICIANTE:

Um diálogo com os quatro pilares da Educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Flávia Vieira da Silva do Amparo (Orientadora)
(Colégio Pedro II- CPII)

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves
(Colégio Pedro II - CPII)

Prof^a. Dr^a. Ana Ivenicki
(Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Cláudia Pimentel
(Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES)

Prof^a. Dr^a. Aline Viegas (Suplente)
(Colégio Pedro II- CPII)

Rio de Janeiro
2019

Dedicatória

Dedico aos meus pais, que já no início deste trabalho aparecem como meus maiores motivadores para estudar e lutar pelos meus anseios e por terem plantado em mim o gosto pelas histórias.

Ao meu filho, Bruno, que é a melhor parte da minha história.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Flavia Amparo que colaborou, orientou e me guiou nesse trabalho com olhar atento e cuidadoso.

Aos professores do Colégio Pedro II e, em especial, ao Prof. Dr. Rogério Neves, o qual colaborou com uma leitura detalhada e atenta dos meus escritos.

A Prof^a. Dr^a. Ana Ivenicki e à Prof^a Dr^a. Claudia Pimentel, pelas orientações e ensinamentos e por me honrarem com suas avaliações.

À Escola Sá Pereira, em especial a Tetê e Cecília, por terem me acolhido, ensinado e promovido a liberdade de pensar e criar, que é a essência do fazer desse espaço.

Às crianças, por serem criativas, lúdicas e disponíveis para ler, ouvir e construir histórias.

A todos os colegas, alunos e pais da Sá Pereira no Rio de Janeiro e da Escola Balão Vermelho, onde hoje atuo em Belo Horizonte.

Aos meus irmãos que são colo, estímulo e companhia de toda a vida e que constroem comigo tantas histórias.

Às minhas amigas queridas em especial Adriana, Camila, Erika, Fernanda, Luciana, Rafaela, Roberta e Tatiana que sempre estiveram por perto.

E em especial a Deus, que foi luz e força nesta caminhada.

RESUMO

MOTTA, Cristiane Oliveira Vasconcelos, **Literatura infanto-juvenil e formação do leitor iniciante**: Um diálogo com os quatro pilares da Educação. 2019 103 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2019

A presente pesquisa tem como objetivo principal promover uma prática de leitura que busque a formação de um leitor crítico e engajado socialmente, favorecendo a implantação dos quatro pilares da educação propostos por Delors (2003). Propôs-se ainda a construção de um portfólio que visa a registrar ações e intervenções em sala de aula relativas à formação do leitor iniciante, pelo viés da literatura. Para realizar essas observações e a construção do produto, buscou-se aliar teoria e prática, numa pesquisa qualitativa, exploratória, dentro do campo escolar, no caso, uma escola particular da zona sul do Rio de Janeiro, através de um estudo de caso de observação participante (YIN, 2010). Para isso, buscou-se neste estudo a interlocução com autores que discutem os quatro pilares da educação (DELORS, 2003), a Literatura Infantil (CORSINO, 2014; COLOMER, 2010, 2014; ZILBERMAN, 2003), Letramento Literário (COSSON, 2006; PAULINO, 2004) formação do leitor e literatura (CANDIDO, 2011; QUEIRÓS, 2012, E SOARES, 2011), Qualidade Literária (CORSINO E THOMÉ, 2005), Práticas de Leitura (BAJOUR, 2012, AGUIAR, 1999), além de outros autores que puderam contribuir e enriquecer os estudos sobre o assunto. Acredita-se que configura num importante estudo na construção de novos conhecimentos e ampliação de concepções e olhares e na busca de maiores recursos para auxiliar o professor na formação humana e crítica do leitor. Ademais, a concretização deste estudo evidenciou uma possibilidade de desenvolver reflexões importantes para a literatura infanto-juvenil e a educação brasileira e o desenvolvimento de aspectos importantes para a Educação no século XXI, como a humanização das relações em sala de aula, a escuta e a convivência entre alunos e professores, o respeito às diferenças e a construção da identidade.

Palavras-chave: Literatura Infanto-juvenil; Formação do leitor; Pilares da Educação; Leitura.

ABSTRACT

This research aims to promote a reading practice that seeks the formation of a critical and socially engaged reader, favoring the implementation of the four pillars of education proposed by Delors (2003). It was also proposed to build a portfolio that aims to record actions and interventions in the classroom related to the formation of the novice reader, through the literature. To make these observations and the construction of the product, we sought to combine theory and practice in a qualitative, exploratory research within the school field, in this case, a private school in Rio de Janeiro, through a case study of participant observation (YIN, 2010). For this, we sought in this study the dialogue with authors who discuss the four pillars of education (DELORS, 2003), Children's Literature (CORSINO, 2014; COLOMER, 2010, 2014; ZILBERMAN, 2003), Literary Literacy (COSSON, 2006 ; PAULINO, 2004) reader education and literature (CANDIDO, 2011; QUEIRÓS, 2012, AND SOARES, 2011), Literary Quality (CORSINO AND THOMÉ, 2005), Reading Practices (BAJOUR, 2012, AGUIAR, 1999), besides other authors who could contribute and enrich the studies on the subject. It is believed that it constitutes an important study in the construction of new knowledge and expansion of conceptions and looks and in the search for greater resources to assist the teacher in the human formation and criticism of the reader. Moreover, the realization of this study evidenced a possibility of developing important reflections for the juvenile literature and the development of important aspects for 21st century education, such as the humanization of relations in the classroom, listening and coexistence between students and students. teachers, respect for differences and identity building.

Keywords: Children and Youth Literature; Reader Education; Pillars of Education; Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Representação da peça “Cavalo Marinho”	16
Figura 2 -	Semana da Poesia. Crianças do Segundo Ano colocando poesias no portão para serem lidas pelos pedestres	17
Figura 3 -	Momento em que personagem e cenário instigam a imaginação e o encantamento dos leitores	63
Figura 4 -	Início do trabalho de construção da hortinha e o dia da colheita	76
Figura 5 -	Início do trabalho de construção da hortinha e o dia da colheita	77
Figura 6 -	Capa do livro “A Eleição dos Bichos” Rodrigues, Ribeiro, Desgualdo e Markun	82
Figura 7 -	Cartaz de propaganda políticas do livro “A Eleição dos Bichos”	83
Figura 8 -	Capa do livro “Mania de Explicação” Falcão, 2001	87
Figura 9 -	Desenho feito pelas crianças sobre Amizade	88
Figura 10 -	Desenho feito pelas crianças sobre Paz	88
Figura 11 -	Desenho feito pelas crianças sobre Gentileza	89
Figura 12 -	Desenho feito pelas crianças sobre Liberdade	89
Figura 13 -	Desenho feito pelas crianças sobre Direitos	90
Figura 14 -	Desenho feito pelas crianças sobre Amor	90
Figura 15 -	Toda criança tem direito de estudar	92
Figura 16 -	Toda criança tem direito de ter comida na mesa	92
Figura 17 -	Toda criança tem direito de ter uma família	92
Figura 18 -	Toda criança pode escolher o seu time de futebol e tem o dever de respeitar quem gosta de outro time	92
Figura 19 -	Toda criança tem direito de brincar livre na natureza	93
Figura 20 -	Toda criança tem que respeitar e ajudar a quem precisa	93
Figura 21 -	Toda criança tem que respeitar todas as pessoas e não ter preconceito	93
Figura 22 -	Toda criança tem que amar e cuidar do seu país	93
Figura 23 -	Toda criança tem direito de crescer sem medo	94

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Tem uma história no meio do caminho, no meio do caminho tem uma história.....	9
1.2 Das montanhas de Minas para o Rio de Janeiro.....	12
2. OBJETIVOS.....	20
2.1 Objetivo geral.....	20
2.2 Objetivos específicos.....	20
3. JUSTIFICATIVA.....	21
4. REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL.....	24
4.1 Sobre os quatro pilares da educação.....	24
4.1.1 Aprender a conhecer.....	27
4.1.2 Aprender a fazer.....	29
4.1.3 Aprender a conviver.....	31
4.1.4 Aprender a ser.....	36
5. LITERATURA INFANTO-JUVENIL: uma história com muitos enredos e cenários.....	38
5.1 Sobre o letramento literário.....	39
5.2 Considerações sobre infância, leitor iniciante e literatura.....	42
5.3 Sobre as práticas de leituras nas escolas.....	46
5.4 Sobre ler e contar histórias na escola.....	52
6. METODOLOGIA.....	56
7. OFICINAS LITERÁRIAS.....	72
7.1 Sobre as oficinas e o produto.....	72
7.2 Aprendendo a conhecer e a cuidar do mundo.....	73
7.3 Convivendo com o gigante.....	78
7.4 A Eleição dos Bichos.....	81
8. ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	101

1. INTRODUÇÃO

1.1 Tem uma história no meio do caminho, no meio do caminho tem uma história

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
 Minha mãe ficava sentada cosendo.
 Meu irmão pequeno dormia.
 Eu sozinho menino entre mangueiras
 lia a história de Robinson Crusóé,
 comprida história que não acaba mais.
 [...]
 Lá longe meu pai campeava
 no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
 era mais bonita que a de Robinson Crusóé
 Drummond (1991, p. 67)

Os estudos sobre literatura sempre fizeram parte das minhas pesquisas pessoais e acadêmicas. O universo das contações e das leituras de histórias permeiam minha vida e meu imaginário desde a infância. Sou mineira, de uma família que não saiu de contos de fadas, mas que gostava das narrativas. Escolho o poema Infância de Drummond para iniciar comigo esse escrito, pois nasci ali, bem pertinho de Itabira, e vi as mesmas montanhas que ele, subi os mesmos morros de ferro empoeirados. Meu pai também cavalgava pelas montanhas e campeava no mato sem fim da fazenda. Voltava cheio de aventuras para contar. Eu, menina, ouvia atenta, mergulhada no medo e na coragem do meu herói sem capa. Dedico ao meu velho cavaleiro parte desse amor pelas histórias. Ele, que foi um dos pioneiros das cavalgadas pela Estrada Real, já partiu em seu cavalo alado para cavalgar por outros campos. Deixou em mim esse gosto por montanhas de pedras e “causos”. Tem sempre uma pedra no meio do caminho, mas histórias amolecem pedras.

Dedico também a minha mãe, que entre linhas e agulhas, panelas e vassouras, não deixava escapar os escritos. Tinha sido professora e, talvez por isso, qualquer papel que tivesse letras era importante para ela e merecia ser lido. Desde folhetos de missa, páginas velhas de jornais e livros de títulos estranhos. Nada escapava aos olhos da ocupada mãe de cinco filhos, que plantou em mim o gosto pela leitura.

E assim eu, filha de uma professora e um cavaleiro contador de “causos”, convivi com livros, poesias e narrativas diversas. Aos dezoito anos, fiz concurso para uma escola rural na minha cidade - Bom Jesus do Amparo, interior de Minas Gerais, e comecei a trabalhar em uma turma com crianças entre cinco e oito anos de idade.

Impactada com a realidade escolar do interior do Brasil, mudei-me para Belo Horizonte, em 1994, e ingressei na Universidade Federal de Minas Gerais para estudar Pedagogia. Em um momento em que as perspectivas da Educação tendiam para uma mudança de paradigmas, participei de estudos sobre o Construtivismo e as teorias de alfabetização no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CeALE. Com o grupo de pesquisa, pude ampliar minhas reflexões e buscar algumas respostas para minhas inquietações.

Participei por dois anos da pesquisa “Dificuldades e transtornos no processo de alfabetização: uma investigação clínico-pedagógica”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Lydia Bezerra Santiago. Por um tempo mais curto, auxiliei na pesquisa permanente “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, da Prof^a. Dr^a. Magda Becker Soares. Ambas as pesquisas eram financiadas pelo CNPq. Participei ainda da pesquisa sobre o Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais de Minas Gerais, nas cidades de Juiz de Fora, São João Nepomuceno e Descoberto.

Nesses mais de vinte anos de docência, atuei como professora e coordenadora de escolas públicas e particulares em cidades grandes e rurais. No ano 2000, mudei para o Rio de Janeiro e comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil e em projetos sociais de Educação. Fiz Pós-Graduação em Psicomotricidade e em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Nos últimos anos, trabalhei como professora nas disciplinas de Formação de Leitor e Formação de Escritor em Cursos de Extensão oferecidos pelo Instituto Superior Pró-Saber, coordenado por Madalena Freire e dirigido por Maria Cecília Almeida e Silva. Durante o ano de 2016, participei das discussões do grupo de pesquisa “Infância, Linguagem e Escola”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Patrícia Corsino, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente trabalho como professora/coordenadora do primeiro ciclo do Ensino Fundamental na Escola Sá Pereira, espaço onde posso ampliar esses diálogos e onde realizo a presente pesquisa.

Depois de muitos anos trilhando caminhos diversos na área de Educação, os estudos sobre literatura e formação do leitor têm me instigado e suscitado, cada vez mais, o desejo de retornar ao lugar de pesquisadora a partir da reflexão sobre e para a prática. A oportunidade de ingressar num Mestrado Profissional foi fundamental para esse retorno, pois pude aliar teoria e prática e ampliar-me aos estudos e à reflexão sobre o fazer pedagógico. Além de contribuir com

as experiências construídas no decorrer da profissão, o Mestrado Profissional permitiu aprimorar o meu fazer pedagógico através de trocas e diálogos com os parceiros de estudo e com os professores do Programa, que também atuam na Educação Básica. Através desse investimento, venho buscando abordagens que me ajudem a entrelaçar meu percurso profissional e minhas indagações atuais como professora e coordenadora, encantada pela literatura e pelas relações da criança com o livro infantil.

Esse estudo visa à construção de um produto que possa contribuir para a formação de leitores: um portfólio com o objetivo de construir e registrar ações e intervenções em sala de aula relativas à formação do leitor iniciante do segundo ano do Ensino Fundamental, pelo viés da literatura. Pretende-se trabalhar com um corpus da literatura infanto-juvenil que privilegie os quatro pilares da Educação defendidos por Delors (2003): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Diante do interesse por esse tema, ressalto algumas questões que impulsionaram esse estudo: Como as práticas literárias podem contribuir para promover o gosto pela leitura e a formação humana? De que forma a literatura como ferramenta de humanização pode ajudar a promover os quatro pilares da educação?

Deste modo, acredita-se contribuir para a formação de um aluno que conheça melhor o mundo em que vive, que saiba fazer e construir sua história, que saiba conviver com o outro respeitando as diferenças e que saiba ser no mundo - ser pensante, engajado, que consiga ler e interpretar o mundo por meio, não só da literatura, mas de outras leituras.

A escolha dos quatro pilares deu-se pela sua importância para a construção de uma Educação para o futuro. Como afirmou Nóvoa (2017) numa palestra intitulada “Uma nova concepção para a formação de professores”, no dia 26 de outubro de 2017, na UFRJ: “ainda falta muito para o Brasil ingressar na educação do século XXI. Precisamos partir para a ação. Fala-se muito em mudanças, mas é preciso coragem e atitude para mudar.” Acredito que a literatura tem muito a contribuir para o futuro da Educação, em especial quando esta pretende ampliar a capacidade de ler, escrever e interpretar o mundo em que vivemos.

Esse estudo desenvolve-se numa escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro, com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. Essa escola destaca-se no meio educativo por sua prática construtivista e pelo trabalho com a pedagogia de projetos e por apresentar um currículo de procedimentos de pesquisa desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte importante da carga horária do professor é destinada, na instituição, a estudos, cursos e planejamentos. Assim sendo, pode-se dizer que há um espaço privilegiado dentro da escola

considerando o tempo reservado ao planejamento e à promoção de trocas e reflexões sobre a prática docente.

Nessa escola já existe um significativo trabalho com projetos e com práticas literárias. A possibilidade de desenvolver uma pesquisa nesse espaço de conhecimento e de construir no dia a dia da instituição o produto educacional visa a contribuir para a formação do leitor não só desta, mas também, de outras escolas, buscando a consolidação e a divulgação de um fazer pedagógico que vise à formação de um leitor mais autônomo, capaz de ler e interpretar o que lê e de iniciar suas primeiras investidas no campo da leitura, sejam as relacionadas à seleção de histórias e ao desenvolvimento de um repertório inicial, sejam as que se referem à compreensão das relações básicas de sentido, entre texto e contexto, e das formas de representação da realidade/fantasia na literatura.

1.2 Das montanhas de Minas para o Rio de Janeiro

No Mestrado Profissional em Ensino temos como premissa o desenvolvimento da pesquisa no nosso campo de atuação e a busca, na prática, de reflexões, aprofundamentos e estudos que possam contribuir para o desenvolvimento profissional, além da ampliação e divulgação dos saberes construídos no meio educacional.

Trabalho na escola Sá Pereira há mais de oito anos e, por esse motivo, escolhi-a como campo de pesquisa, baseando-me na prática do dia a dia da sala de aula e da coordenação. A turma escolhida para a experimentação teórico-prática desse estudo é uma turma de 2º Ano do E.F., do turno matutino, composta por 25 alunos - número máximo de discentes estipulado pela escola para as turmas de Ensino Fundamental. Essa turma é conhecida na escola como tranquila, interessada e bastante articulada. Os alunos são muito envolvidos com os projetos desenvolvidos em sala e, também com as propostas diversas apresentadas na rotina escolar. É formada por 11 meninos e 14 meninas, com idades entre 7 e 8 anos.

Essa escola atende a um público de classe média predominante dos bairros de Botafogo, Humaitá e Jardim Botânico. A instituição destaca-se no meio educativo por adotar uma metodologia diferenciada, além do currículo com ênfase nas Artes e por trabalhar com a Pedagogia de Projetos, incentivando os alunos à pesquisa e à construção dos conhecimentos. Conforme proposta pedagógica publicada no *site* da Escola Sá Pereira (2018), a mesma tem como referenciais:

Tomamos como referências éticas os valores proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na dos Direitos das Crianças; a crença na democracia, na solidariedade e na fraternidade como valores universais; a busca da participação, da livre expressão e do respeito mútuo; a necessidade

da escuta cuidadosa e amorosa das diferentes inquietações, necessidades, anseios e sonhos de cada pessoa, grupo, povo ou nação; a certeza de que a paz política, social e econômica é o único ambiente propício para o desenvolvimento humano. (ESCOLA SÁ PEREIRA, 2018).

Como a instituição trabalha com a Pedagogia de Projetos, a comunidade escolar e as famílias elegem anualmente um tema de grande abrangência para ser o foco de trabalho com todas as turmas, que é chamado de Projeto Institucional. Portanto, a cada ano, se elege um novo Projeto que mobiliza toda a escola e que sensibiliza cada turma para escolher o seu próprio percurso de pesquisa, levando em consideração o tema privilegiado pela escola. Todas as áreas do conhecimento e linguagens artísticas também são articuladas a partir do Projeto escolhido.

Para Fernando Hernández (1998), os projetos de trabalho “implicam um olhar diferente do docente sobre o aluno, sobre seu próprio trabalho”, ou seja, são capazes de promover ações docentes e discentes que envolvem estudo, discussões, reflexões, investigação e escuta. Esse modo de construir o saber contribui para “a criação de atitudes de participação e reconhecimento do outro que transcendem o conteúdo temático da pesquisa que realiza” .

Neste sentido, o material didático, os livros adotados e as propostas de leitura da escola também são contextualizados com o projeto de cada turma.

Segundo a proposta descrita no *site* da Escola Sá Pereira (2018):

O trabalho através de Projetos vem nos permitindo viver uma escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações, onde a criança e o jovem se aproximam, gradativamente, dos procedimentos de estudo e de pesquisa, observando, analisando, selecionando, relacionando, sintetizando criticamente, e se apropriam de sua aprendizagem, não apenas no que diz respeito à seleção de informações pertinentes, mas também na busca de soluções adequadas para cada momento vivido. O conhecimento passa a ser abordado de forma globalizadora e transdisciplinar. Através dessa abordagem, podemos tentar entender melhor o mundo sem segmentá-lo em áreas que para muitos de nós, durante longos anos, foram entendidas como paralelas. A complexidade de qualquer tema de estudo aponta para uma maneira de representar o conhecimento escolar que favoreça mais e mais o desenvolvimento de estratégias de indagação, de pesquisa e de interpretação. A escola precisa ser um espaço gerador de cultura, um espaço de reflexão e crítica, que utilize novas estratégias para abordar problemas que vão além da compartimentação disciplinar. Para tentar entender um fenômeno natural, cultural ou social, precisamos de conhecimentos de diversas áreas. (ESCOLA SÁ PEREIRA, 2018).

Em 2018, ano em que a pesquisa está sendo realizada, o projeto institucional escolhido foi: “Da cabeça aos pés: que histórias o corpo conta?” O tema do projeto foi escolhido através de uma grande assembleia, que envolveu alunos, pais e toda a comunidade escolar. A escolha começou a ser definida no final do ano anterior, quando as famílias receberam um questionário de avaliação da escola com espaço para sugestões de temas ou assuntos que gostariam que a

escola trabalhasse no ano seguinte. A mesma pergunta foi feita aos alunos do Ensino Fundamental. Diante dos temas escolhidos e encaminhados, a escola proporcionou momentos de assembleias em que os alunos e os pais puderam opinar. Os temas mais votados e mais significativos foram encaminhados para o corpo de professores e funcionários da escola para a escolha final do tema e construção do texto de justificativa, que ficou postado abertamente no *site* do colégio, podendo ser lido por todos os que desejaram.

O reconhecimento do trabalho realizado pela Escola Sá Pereira permite a criação de vínculos com outras instituições de ensino, através de parcerias pedagógicas. É comum a escola receber visitas de profissionais da área educacional e de escolas de outros estados do Brasil para conhecerem o trabalho e, geralmente, essas pessoas e instituições também acompanham os informes, relatórios e justificativas postados no *site*, assim como os eventos e projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

No *site* da Escola Sá Pereira (2018), encontramos também informações sobre a participação da comunidade escolar na escolha do projeto institucional:

Anualmente, garantindo o envolvimento e a participação de todos os membros da comunidade escolar, através de diferentes estratégias e instrumentos de sondagem, escolhemos um tema, bastante amplo, que possa atender ao maior número de anseios e desejos, para ser o universo de pesquisa na Instituição. A esse recorte chamamos Projeto Institucional. A partir dessa escolha, cada turma da Educação Infantil e do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental tenta encontrar um caminho próprio, uma abordagem única dentro desse território de pesquisa e busca de conhecimento. Por acreditarmos ser também a estratégia mais adequada para propiciar a construção coletiva do conhecimento e a problematização de contextos ligados à vida do jovem, o trabalho com Projetos é mantido no Segundo Segmento do Ensino Fundamental, com características apresentadas na seção específica. Dessa forma, os Projetos podem ser compartilhados por todos ou apenas atender aos interesses de uma turma ou grupo. Mas terão sempre pontos de convergência ligando-os ao interesse geral da comunidade escolar, favorecendo a troca e a circulação de informações, garantindo a cooperação e a democratização do saber. (ESCOLA SÁ PEREIRA, 2018).

O tema de 2018 favoreceu a ampliação das discussões da minha pesquisa de mestrado, já que era um caminho propício às histórias da Literatura Infantil. O corpo pode contar, viver, interpretar e experimentar muitas histórias diferentes, ampliando o repertório e as vivências, minhas e das crianças. No início das pesquisas sobre as perspectivas de estudo dos alunos, a turma F2M, do 2º Ano do E. F. (manhã), manifestou fortemente o interesse em conhecer como o corpo funciona e quis responder perguntas como: O que sustenta o nosso corpo, como ele funciona? Quais histórias nossa cabeça conta? O que é laringe? Como nosso peito afunda? O que são fluidos?

Em nossas conversas, os alunos sempre perguntavam curiosidades sobre o corpo, e queriam saber se os pais médicos poderiam vir à escola para conversar com a turma e explicar mais a fundo o projeto. Muitas crianças trouxeram contribuições como livros e jogos a fim de entender melhor o que há por dentro do corpo. Diante disso, começamos a pensar em como atender esses pedidos e desejos, além de explicar e estudar mais sobre esse assunto que poderia ser tornar tão profundo para a idade: o corpo humano e suas funções. Pensamos também em quais histórias poderiam envolver o grupo e ajudá-los a responder todas essas perguntas.

Tendo em vista o envolvimento do grupo nesse processo, perguntamos o que queriam aprender no projeto da turma. Muitos assuntos apareceram: DNA, partes do corpo, movimento, ioga, a matemática e o corpo humano, entre outros relacionados ao corpo, sua anatomia e fisiologia. Unindo os interesses das crianças à demanda de entender e ampliar o olhar sobre o corpo, chegamos ao título "O que há por dentro? O corpo e seus movimentos". Esse projeto proporcionou um aprofundado estudo científico sobre os sistemas do corpo humano, além de muitas pesquisas e leituras.

Considero importante abordar todo esse percurso de construção de estudo na turma pesquisada, já que o projeto é o grande articulador de saberes nesta escola. As crianças têm na grade curricular semanal aulas diversas, como Artes Plásticas, Dança, Teatro, Música, Tribo, Inglês, Biblioteca, Projeto, Língua Portuguesa e Matemática. Essas disciplinas se articulam numa proposta interdisciplinar a partir de um projeto em comum que permite uma relação entre todas elas, favorecendo um trabalho de parceria entre os professores, como a produção de materiais e dos eventos da escola. Os planejamentos são feitos coletivamente e os professores, regentes de turma, acompanham todas as aulas extras a fim de favorecer a articulação de saberes e o diálogo entre as atividades feitas em sala e as propostas nas demais aulas.

Garantir espaço para a literatura, a arte, a estética na escola é um grande desafio. Algo que se busca proporcionar no dia a dia da escola, sobrepondo-se, muitas vezes, aos programas didáticos e às exigências curriculares, acreditando na formação humana, artística e sensível como algo essencial na formação do estudante. Em relação, especificamente, ao trabalho com a Literatura, procura-se garantir espaço para os diferentes gêneros literários e, muitas vezes, valorizam-se as histórias narradas em sala pelos alunos, as quais se tornam peças de teatro, livros coletivos e poemas nas paredes da escola.

Queirós (2012) ajuda-nos nessa reflexão sobre a relevância do trabalho literário na escola quando afirma que:

Por assim compreender, educadores, pais, escritores têm que conferir à literatura um lugar privilegiado em seus programas de trabalho. Pelo seu poder de proporcionar reflexão, sensibilização, conhecimento e prazer, a literatura tem sido chamada para habitar efetivamente os espaços educativos. Não como

atividade apenas de entretenimento, mas de promoção do conhecimento e capaz de dialogar com o imaginário fantástico de que todos são proprietários. (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação. O livro é o passaporte fundamental para que a criança e o jovem apreciem a escrita do mundo. A literatura constitui para a criança uma forma eficaz de ler o mundo, rica e repleta de imaginação.

Figura 1- Representação da peça “Cavalo Marinho”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na imagem 1 as crianças vivem a experiência de realizar uma festa tradicional do Nordeste: o “Cavalo Marinho”, depois da leitura de cordéis e de textos de literatura nordestina. A comemoração foi vivenciada no corpo, na poesia, na música, no cordel. Ao dançarem com o boi mateiro, as crianças experimentaram outras vivências e, em contato com as cantigas típicas e com as histórias regionais, aprenderam a compreender e valorizar as diferentes linguagens da nossa cultura.

Morin (2002), ao falar da literatura e da poesia afirma que:

A poesia, que faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade –, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível. (MORIN, 2002, p. 45)

Chegamos ao além do dizível quando nos expressamos através de outras linguagens, em especial as artísticas, quando há abertura para refletir sobre, sentir, expressar de diferentes formas e em diferentes contextos a nossa subjetividade. Lidar com as pulsões e as emoções humanas e ver como essas questões, tão insondáveis e de difícil compreensão, manifestam-se

materialmente e simbolicamente nas artes é uma forma necessária de conhecimento de si e do outro. Nesse sentido, convém destacar o pensamento de Morin sobre a importância dos valores estéticos da Arte: “As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente.” (MORIN, 2000, p. 45).

Figura 2 - Semana da Poesia. Crianças do Segundo Ano colocando poesias no portão para serem lidas pelos pedestres.



Fonte: Arquivo pessoal

Proporcionar experiências em que a sensibilidade estética possa ser aflorada tem sido o passaporte para sobrevivência. Ao colocar poesias no portão (imagem 3), as crianças convidam a quem passa pela rua para um momento, ainda que breve, de contemplação. A literatura e a poesia têm esse poder. Como afirma Queirós, “a literatura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos.” (QUEIRÓS, 2013, p. 61).

Sobre a importância das Artes na escola, a proposta pedagógica, publicada no *site* Escola Sá Pereira, (2018), defende que:

A sensibilidade desenvolvida nas atividades relacionadas às diversas linguagens – especialmente as artísticas – reflete-se no despertar da vontade de descobrir, de inovar e de exteriorizar o potencial criativo, favorecendo a autoconfiança e o desejo de atingir a realização como ser social, histórico e cultural. Através da apreciação e do fazer artístico, buscamos o exercício do pensar, do discutir e do analisar os aspectos estéticos, manifestados em diferentes épocas e culturas. O desenvolvimento das habilidades específicas de cada linguagem (Artes Visuais, Teatro, Dança, Música) se dá através de projetos que integram as diferentes disciplinas escolares. Buscamos um ambiente de aprendizagem estimulante em que a cooperação, a indagação e a emoção sejam férteis. Um espaço no qual a qualidade das relações humanas e o exercício da escolha e da decisão favoreçam a construção gradativa de um sistema de valores morais. Baseamo-nos no princípio de que a criança e o

jovem, com essa prática, desenvolvem também responsabilidade e postura crítica. Entendemos que, desde a infância, todo indivíduo é um sujeito social e histórico. Não apenas um sujeito em crescimento, que se tornará alguém no futuro, mas indivíduo e cidadão hoje. Alguém que já produz cultura. Procuramos vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações dos alunos, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, às questões culturais da infância e da adolescência, à realidade fora da escola, estimulando sua participação ativa no processo de transformações. Acreditamos que a função precípua da escola não é transmitir conteúdos, mas facilitar a construção de critérios indispensáveis para nossos alunos interpretarem o mundo e escreverem as próprias histórias. Nesse processo, eles não podem depender apenas das escolhas dos adultos. É preciso que vivam a experiência positiva do confronto e da solidariedade; decidam e se comprometam após as escolhas; projetem-se no tempo através do planejamento das próprias ações e das ações do grupo a que pertencem; assumam responsabilidades; sejam agentes de seus aprendizados, produzindo algo que tem sentido e unidade; compartilhem seus saberes espontâneos, reorganizando-os e ampliando-os. (ESCOLA SÁ PEREIRA, 2018).

As aulas de Artes acontecem no horário escolar e fazem parte da grade curricular da escola. São realizadas na sala de Artes com um professor especialista, do 3º Ano do E. F. (F3) em diante. No 2º Ano do E. F. (F2), ainda é ministrada pelo professor da turma. Essas aulas acontecem num espaço em que há seis mesas coletivas e variado material artístico: pincéis, tintas variadas, argila, sucatas, lápis coloridos, além de uma tela grande para projeção de filmes, vídeos e imagens.

A aula de Dança, ministrada por uma professora especialista (bailarina), acontece desde a Educação Infantil. São realizadas no salão da escola: um ambiente especialmente preparado para a atividade, com luzes e projeção. Neste espaço também acontecem as aulas de Teatro com uma professora especialista da área.

As aulas de Música acontecem em outro espaço, com piano e muitos outros instrumentos e é feita também com professor especialista. Do 4º Ano em diante as crianças também têm aula de Coral, ministrado por duas professoras e um pianista.

A Tribo é uma grande roda feita com a orientadora, para conversar sobre temas diversos da escola, sobretudo, as relações do cotidiano, além de um espaço de convivência, construção de regras coletivas, diálogo e meditação. É um momento de troca e análise das situações que mobilizam as crianças no dia a dia, dentro ou fora do ambiente escolar. É quando elas têm um tempo e um espaço dedicados somente a expressar suas ideias, discutir a sala de aula, a escola, o mundo, mediadas pelo orientador educacional.

As aulas de Inglês são dadas pela professora especialista e acontecem duas vezes por semana. As aulas de Projeto, que englobam Ciências, História, Geografia e se entrecruzam com todas as outras, acontecem na sala e possuem um caderno específico para condução. Elas são

regidas pela professora do grupo junto da Matemática e da Língua Portuguesa. Como o projeto muda anualmente, alterando o encaminhamento do trabalho pedagógico, a escola não adota livros didáticos, renovando constantemente o material, a fim de relacioná-lo ao novo tema estudado a cada ano. A produção de materiais é feita pelo professor, juntamente com a coordenação, e por uma equipe responsável por editá-los, transformando-os em apostilas, textos ou recortes para o caderno do aluno.

As rodas de história na Biblioteca são uma prática constante da escola e são feitas até o 5º Ano - F5, pela bibliotecária e pela professora da turma, enquanto, no Fundamental II, a responsabilidade pela organização das rodas cabe à professora de Português. Essas aulas foram essenciais para o crescimento da minha pesquisa, que ganhou amplitude e espaço para discussões, trocas e leituras.

A biblioteca da escola é colorida e rodeada de estantes abertas, separadas por faixa etária e autores. No centro, uma roda com almofadas de formato e motivo de frutas convidam o leitor ao deleite. Nela acontecem, periodicamente, alguns eventos de leitura e exposição de autores, livros ou temáticas propostas pela bibliotecária. Vou me ater a esse espaço e às suas práticas para discutir essa pesquisa. Nesse espaço, foram realizadas as oficinas de Literatura, descritas nessa pesquisa e detalhadas no capítulo em que trato do produto acadêmico.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Este estudo tem como objetivo principal a formação de um leitor crítico e engajado socialmente, favorecendo a implantação dos quatro pilares da educação propostos por Delors, promovendo o desenvolvimento de aspectos importantes para a Educação no século XXI, como a humanização das relações em sala de aula, a escuta e a convivência entre alunos e professores, o respeito às diferenças e a construção da identidade.

2.2 Objetivos Específicos

- i. Analisar e selecionar um corpus da literatura infanto-juvenil que possa dialogar com os quatro pilares da Educação, de modo a formar leitores no âmbito do aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer;
- ii. Observar e analisar a relação entre o leitor iniciante do 2º Ano do Ensino Fundamental e a Literatura Infanto-juvenil; e
- iii. Construir um produto educacional – Portfólio Literário - a partir das observações e dos dados levantados na pesquisa, de modo a promover o letramento literário (COSSON, 2006) de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

3. JUSTIFICATIVA

Muitos estudos atuais apontam para a dificuldade de ler e interpretar dos estudantes brasileiros. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) reafirmam a carência de leitores competentes em diferentes áreas. Segundo dados da última avaliação, divulgados pelo Ministério da Educação em 2016, o desempenho médio dos estudantes brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE): 493. O desempenho médio na rede estadual foi de 402 pontos, enquanto na rede municipal observou-se desempenho médio de 325.

Esses dados indicam a importância de se investir na leitura desde os primeiros anos da escolaridade. Os Descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam para a importância da literatura nessa construção. De acordo com o documento do Ministério da Educação (2011):

É importante reforçar que a construção da competência linguística dos alunos depende necessariamente da variedade de gêneros textuais que circulam na escola e das práticas sociais de letramento de que os alunos participam. Considerando que a leitura é condição essencial para que o aluno possa compreender o mundo, os outros, suas próprias experiências e para que possa inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo que a escola proporcione as oportunidades de construção das competências linguísticas necessárias para se formar um leitor competente. Ademais, as formas de se trabalhar com a leitura não se esgotam em apenas um item ou no desenvolvimento de uma habilidade. Na verdade, são inúmeras as possibilidades de que o professor pode lançar mão em sala de aula. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 76).

Colomer (2014) ajuda a ampliar essa reflexão sobre a formação de leitores e a importância da leitura afirmando que:

Todos estão de acordo, é claro, em que sem livros não há leitura. Porém aí se perpetua a ideia de que basta dar livros às novas camadas sociais que não o possuem, como se estas estivessem conscientemente ansiosas para tê-los, tal como dizia nos discursos sociais do século XIX. Bem ao contrário, não basta incrementar a oferta atual. Sabemos da importância dessa espécie de capital cultural que se deve possuir para que produzam situações de leitura. (COLOMER, 2014, p. 105).

Produzir situações de leitura, segundo a autora, é o que pode incrementar a presença da leitura literária na escola. É preciso também atender a formação leitora dos professores e outros mediadores, além de aumentar a presença quantitativa e qualitativa dos livros no entorno infantil. Acreditamos, assim, que não basta o governo enviar livros para as escolas, ainda que

esses passem por uma refinada seleção. É preciso refletir sobre a literatura, assegurar a formação do leitor através de práticas cotidianas efetivas e reflexivas.

Nesse aspecto, a literatura é importante ferramenta para ampliar a capacidade leitora e crítica dos alunos, trazendo contribuições importantes à formação do leitor, em especial do leitor iniciante, para além da simples compreensão do texto, ampliando seus horizontes e ajudando-o a opinar, criticar, interferir/inferir e buscar novos saberes. Assim sendo, torna-se relevante a elaboração de um material de trabalho em que o literário é a fonte dessa descoberta do universo da leitura, a fim de que outros professores possam ter acesso a uma seleção criteriosa de livros de Literatura Infantil e, a partir das sugestões apresentadas, possam construir práticas embasadas nos quatro pilares da educação.

Com a intenção de mapear o campo investigativo dessa pesquisa e conhecer a produção atual nas pesquisas acadêmicas, realizei uma revisão no portal Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no período de junho de 2008 a junho de 2018. Os descritores usados na pesquisa foram formação do leitor iniciante e os quatro pilares da educação. Inicialmente, buscou-se também uma pesquisa sobre literatura infantil, mas, por se tratar de um tema muito amplo, foi necessário refinar a pesquisa para outros descritores, a fim de aproximar-se, de forma mais efetiva, da pesquisa proposta.

Com o descritor formação do leitor iniciante foram encontradas no portal BDTD, 79 pesquisas, incluindo 58 dissertações e 21 teses. Após a leitura dos resumos e de parte dos trabalhos, observou-se que grande parte das pesquisas encontrava-se situada no campo da Educação, seguida de um número expressivo de pesquisas no campo das Letras e um número reduzido no campo de Música e de Arte.

Usando o descritor quatro pilares da educação no portal BDTD, apenas quatro pesquisas foram encontradas, sendo 1 tese e 3 dissertações. Destas, a tese é oriunda do campo das Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie e faz um estudo do texto político-educacional de Delors. No campo da Educação, foram encontradas duas dissertações, uma da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, com ênfase em gestão da saúde, e outra da Universidade Federal da Bahia - UFBA, no campo da Educação, com ênfase em éticas atemporais. A última é do campo da Teologia, das Faculdades EST do Rio Grande do Sul, e aborda o Ensino Religioso.

Dentro do campo investigativo desse projeto, nenhuma pesquisa relacionou os dois descritores, formação do leitor iniciante e quatro pilares da educação, num mesmo estudo, portanto essa proposta apresenta um novo campo investigativo que poderá contribuir para ampliar os olhares sobre o assunto. Aprofundar os estudos sobre a formação do leitor iniciante sob o viés dos quatro pilares da educação será importante para a construção de novos

conhecimentos e ampliação de concepções e olhares e na busca de maiores recursos para auxiliar o professor na formação humana do leitor. Ademais, a concretização deste estudo seria uma possibilidade de desenvolver reflexões importantes para a Literatura Infantil e a Educação brasileira atual.

4. REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL

4.1 Sobre os quatro pilares da educação

Os quatro pilares da educação me foram apresentados no Mestrado, na disciplina Interdisciplinaridade, quando fomos convidados a ler o texto de Delors (2003) e orientados a propor práticas de sala que seriam oferecidas numa atividade para o Programa de Residência Docente - PRD, do Colégio Pedro II. Meu grupo abordou o tema Aprender a conviver e propôs uma oficina pensando na obra Guerra e Paz, de Cândido Portinari, com o objetivo de refletir sobre a escola num mundo de guerra e paz, possibilitando o diálogo nesse espaço de convívio.

A oficina resultou no relato de experiências: “Interdisciplinaridade e coerência: reflexões na perspectiva do aprender a conviver num mundo de guerra e paz”, publicado no livro Criatividade e Interdisciplinaridade (2017), organizado pelas Prof^{as} Dr^{as}. Katia Xavier Pereira da Silva e Flávia Vieira da Silva do Amparo, ambas do programa de Mestrado do Colégio Pedro II. Segundo Amparo & Silva (2018), “O tema gerador do curso foi a Educação para o Século XXI e seus desafios, e a base para o desenvolvimento do tema foi o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI”. Ao escolherem esse tema, as professoras consideraram a possibilidade de vivenciarmos atividades pedagógicas diferenciadas, no contexto do ensino na Educação Básica, que buscassem o desenvolvimento dos quatro pilares seguindo propostas que resultassem em práticas diferenciadas de sala de aula.

Dialogar sobre os pilares da educação me proporcionou uma reflexão sobre a escola que esperamos para o século XXI, me levando a pensar no quanto a literatura poderia dialogar com esses pilares, colaborando para o Aprender a Conviver, Aprender a Saber, Aprender a Ser e Aprender a Fazer. Não pretendo com essa pesquisa criar receitas, mas propor um diálogo, pensando numa educação voltada para a humanização do sujeito, para o cuidado com o outro, para o respeito com o mundo e com próximo.

Delors (2003), no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, afirma que:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as

três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 2003, p. 89 e 90).

Ao defender os quatro pilares, Delors (2003) afirma que, comumente têm prevalecido no ensino formal o aprender a fazer e o aprender a conhecer, em detrimento dos outros. Por isso, esse estudo pretende embasar-se nos quatro pilares, buscando construir um trabalho pedagógico que privilegie o desenvolvimento integral do indivíduo, sem deixar que apenas uma vertente prevaleça ou denote maior importância. Considerando a importância da literatura infanto-juvenil, pretende-se selecionar livros e histórias que contemplem esses pilares, provocando no leitor, inquietações e buscas para desenvolver sua identidade e formação humana, acreditando que “uma nova concepção de educação deve fazer com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - rever o tesouro escondido em cada um de nós.” (DELORS, 2003, p.90).

Durante essa pesquisa, também nos deparamos com algumas críticas à proposta dos quatro pilares de Delors (2003) e precisamos considerá-las nesse estudo. Silva (2008) aponta para uma lógica de pensamento voltada para a competitividade e para a produtividade, pensando na formação do aluno para o mercado globalizado, afirmando que:

Pensar a educação na atualidade exige, essencialmente, pensar a sociedade de que ela faz parte e os princípios que regem essa sociedade e seus processos educativos. Nesse raciocínio, compreende-se uma relação intrínseca entre globalização, o discurso da pós-modernidade e suas influências para a educação também pensada conforme a mudança das estruturas sociais. Requer, desse modo, pensar a lógica da competitividade, da produtividade e do desempenho que permeiam as atitudes educativas e que trazem a possibilidade de interrogações sobre o sentido da educação no limite que se impõe ao vincular seus processos, meios e finalidade à legitimação da sociedade capitalista em transformação, modernização e globalização, e não do pensamento sobre essas mudanças e a constituição dos indivíduos que se formam em seu interior. (SILVA, 2008, p. 369).

Ao buscar compreender as colocações de Silva (2008), vimos que essa reflexão realmente é importante na atualidade, pois precisamos pautar nossas ações e estar atentos à formação dos alunos, lembrando sempre de analisar criticamente as nossas práticas. A autora mantém-se firme na crença de que os pilares podem contribuir apenas na formação do trabalhador para a máquina capitalista.

É possível ler o mesmo texto com diferentes olhares. Logicamente, é preciso considerar os apelos do mundo capitalista, globalizado, e estar atento para não se render a esses apelos de uma formação competitiva, que, muitas vezes, transforma o indivíduo apenas numa engrenagem no mercado de trabalho. Contudo, precisamos considerar que a escola não é uma instituição desatrelada da sociedade, com objetivos próprios, servindo a interesses extra-

ordinários. Uma de suas facetas inclui a formação do sujeito e a preparação para o mercado de trabalho. Logicamente precisamos refletir sobre como essa formação ocorre, se ela contribui ou não para a construção de um indivíduo independente e que se reconhece como ator nesse cenário social e político, capaz de interferir nele e de repensá-lo criticamente.

É preciso educar para o convívio, para a compreensão do mundo como um espaço coletivo e é com esses olhos que interpretamos a educação para o século XXI. Não para a competitividade, como afirma Silva, mas para a busca da humanização, acreditando que “a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais de paz, liberdade e da justiça social. (DELORS, 2003, p. 11).

O conceito de humanização defendido por Candido (2004), nos ajuda a pensar nas infinitas possibilidades de promover esse diálogo através da literatura, quando ele afirma que:

Entendo por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004. p. 180).

Quando Antonio Candido (2004) defende o direito à literatura considerando essencial ao exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres e o cultivo do humor, ele converge com elementos essenciais que ajudaram a pensar essa pesquisa. Através das práticas literárias exercidas no espaço escolar, pretendemos dialogar com os quatro pilares, pensando que aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, podem ser direitos garantidos na educação e que a literatura pode ajudar a proporcionar esse diálogo e favorecer uma educação mais humana e formadora.

Delors (2003) amplia essa discussão refletindo sobre o potencial de formação humana da educação que busca ir além da formação profissional e da formação de agente econômico, pensando na verdadeira missão humanista da educação quando propõe que:

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade

que a formação permanente é uma ideia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa. (DELORS, 2003, p.80).

Desse modo, pensar no lugar da literatura na escola e na sua possibilidade de tecer um diálogo com os pilares da educação, a fim de propor uma educação mais humanizadora, ajudou a estabelecer as questões que suscitam essa pesquisa.

4.1.1 Aprender a Conhecer

Para discutir a partir dos quatro pilares da educação, fez-se necessário uma maior reflexão sobre a importância de cada um deles. Para isso, começaremos por discutir o aprender a conhecer, defendido por Delors (2003) nos estudos sobre a educação para o século XXI.

Como já foi abordado acima, a escola, no cumprimento de suas funções sociais, tem se dedicado muito mais a aprender a conhecer e aprender a fazer. Esse é um papel fundamental desta instituição, apresentar o mundo, valorizar o conhecimento e servir de espaço para a construção de saberes, mas fazê-lo de maneira crítica, possibilitando a troca de conhecimentos, é o grande desafio. Neste sentido, a literatura pode contribuir para ampliar o conhecimento e promover discussões, debates e interação entre diferentes gêneros textuais, fomentando a pesquisa e a busca por novos saberes.

Com o advento da Internet, as novas gerações de estudantes - denominadas Z e Alpha – já nasceram sob os influxos dessa era digital, sendo constantemente submetidas a uma infinidade de informações das mais variadas naturezas. Contudo, quantidade não significa necessariamente qualidade e/ou discernimento de boas fontes de conhecimento, nem mesmo abertura para novas experiências num universo de vastas possibilidades. Como afirma Larossa (2002) ao discutir a experiência como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca, esse autor nos ajuda nessa reflexão sobre a importância do conhecimento. Neste sentido, construir e fomentar o conhecimento é um grande desafio. Aprender a aprender é possibilitar a reflexão, a crítica, o atravessamento do conhecimento e a riqueza das experiências deste tipo de aprendizado. Segundo Larossa (2002):

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de

experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LAROSSA, 2002, p. 11).

A escola precisa transformar informação em conhecimento e oferecer ferramentas para que o aluno aprenda a fazer isso autonomamente. “Aprender para conhecer supõe, antes tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”. (DELORS, 2003). “Aprender a aprender” é o grande desafio do estudante na sociedade atual. Desafio que as escolas e seus professores têm experimentado todos os dias. Um novo modelo de educação vem se apresentando aos profissionais do ensino e provocando uma mudança na concepção do ensino-aprendizagem. Formar o leitor contemporâneo tem sido uma provocação e a escola precisa encontrar caminhos para aproximar e encantar os alunos para o conhecimento. Como afirma Morin (2018):

O conhecimento frio nos deixa frios: só podemos aprender tendo prazer, gosto, emoção. Um bom professor desperta o gosto de aprender, o prazer e a alegria de conhecer. Podemos afirmar que o conhecimento se alimenta de afetividade e a afetividade se alimenta do conhecimento. (...) Por intermédio da emoção estética, descobrimos, aprendemos a conhecer o mundo e principalmente, a natureza do mundo humano na qual a realidade se entrelaça com o imaginário e o imaginário com a realidade. A arte e a estética alimentam o imaginário por meio do real e o real por meio do imaginário. (MORIN, 2018, p. 102).

Ao afirmar que a emoção estética nos alimenta para conhecer o mundo, Morin (2017) contribui para refletir sobre o lugar da literatura na escola e na construção do conhecimento. A importância da “alegria de conhecer” pode ser experimentada pela literatura, que, segundo o autor, “abre nossa sensibilidade ao conhecimento de um patrimônio artístico luxuoso e diverso”. Deste modo, experiências reais de literatura, em que o livro possibilite o diálogo, troca e interações entre os alunos e os seus saberes podem contribuir para reais experiências de aprendizagem. Discutindo o saber aprender, Delors (2003) afirma que:

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na

capacidade de discernir. Deste ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência”. (DELORS, 2003, p. 90).

Para tornar-se “amiga da ciência”, faz-se necessário abrir espaço para o encantamento, para o estudo, para a pesquisa e para a leitura. A busca do conhecimento precisa ser alicerçada no afeto, nas relações e no diálogo. Só isso pode garantir que saber aprender está muito além de receber passivamente conhecimento. Mais do que nunca, precisamos garantir o lugar e a função da escola de lutar para que nossos alunos não sejam passivos receptores de saberes que os domesticarão para o mercado de trabalho explorador e reprodutivo das desigualdades, mas que aprendam a pensar, a ser, a conviver e a descortinar o conhecimento de forma crítica e profunda.

4.1.2 Aprender a Fazer

Como afirma Delors (2004), aprender a fazer e aprender a conhecer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro, sobretudo, quando não se pode prever qual será a sua evolução.

Aprender a fazer, além da aprendizagem de uma profissão, deve servir para adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, já que, segundo o autor, essa dimensão atualmente tem sido muito negligenciada pelos métodos pedagógicos.

A proposta dessa pesquisa, voltada para o trabalho coletivo e para o diálogo nas rodas de conversa sobre a literatura, trazem um olhar para a coletividade, para o debate e para as discussões suscitadas através de diferentes leituras. Nesse estudo, esse pilar talvez seja o mais difícil de estabelecer um diálogo mais direto, já que a literatura não tem esse compromisso de ensinar a fazer. Esse compromisso é muito mais assumido pelas disciplinas escolares que se propõem a ensinar a fazer algoritmo da conta armada, ensinar a fazer uma redação, ensinar a trabalhar com as máquinas e preparar para o mercado de trabalho, entre outras.

A literatura, indiretamente, pode favorecer essas aprendizagens a medida em que amplia o conhecimento do mundo, favorece a interpretação, a leitura, mas não se propõe diretamente a ensinar a fazer alguma coisa. Essa tarefa está mais voltada para os manuais, os livros didáticos que para os literários, mas ainda assim, pode nos levar a aprender a fazer algo suscitando a nossa curiosidade, despertando novas leituras e nos levando a outros interesses.

No seu texto, Delors (2004) traz uma reflexão mais voltada para o ensino profissional, discutindo o estudo mais objetivado para o mercado de trabalho formal. Ao discutir a necessidade de formar o trabalhador para o mercado de trabalho moderno, esse autor argumenta que:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (DELORS, 2004, p. 92).

Para Delors (2004), estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer. Para tal, é preciso tomar parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos, apontando para a necessidade de atribuir, cada vez maior importância às diferentes formas de alternância entre escola e trabalho, ressaltando qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos.

Quando Delors (2004) afirma essa necessidade de um profissional mais engajado socialmente, mais reflexivo, capaz de gerir e resolver conflitos, ele dialoga com o que propomos ao pensar na literatura como ferramenta de humanização, importante na construção do pensamento crítico e na capacidade de refletir e aprender sobre o mundo. Ainda que muito pequenos, nossos alunos estão convivendo com o mundo externo e se preparando para ele. E, nas oficinas realizadas e nas rodas de histórias, vemos que as crianças trazem para discussão o mundo em que vivem e aprendem a olhar criticamente para ele, compreendendo-se como seres transformadores e pertencentes a esse mundo.

Delors traz essa discussão questionando o ensino tradicional e apontando para a necessidade de uma formação que cultive as qualidades humanas.

O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas. (...) A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas. (DELORS, 2003, p. 93, 94).

Desse modo, saber fazer dialoga intimamente com saber conviver e saber ser. Como o autor afirma, esses pilares precisam trabalhar juntos, sem deixar que alguma vertente prevaleça ou se destaque em detrimento das outras. A escola para o século XXI precisa estar atenta a essa formação humana, que se preocupe com as redes de convívio, com a capacidade de dialogar,

de resolver conflitos, de conviver coletivamente e, para isso, acreditamos na importância do espaço escolar estar aberto às artes, como a literatura, o cinema, a música que são parte da emoção estética, defendida por Morin (2017), como a impressão da beleza e como algo humanamente universal.

Para Morin (2017), o sentimento de beleza também pode surgir no indivíduo diante de uma paisagem, de flores, de um voo de gansos selvagens, de um canto rouxinol. A escola, desse modo, precisa ensinar a olhar, a ver o mundo, as pessoas, a arte, a cultura, a natureza e assim humanizar-se, sem perder a capacidade de se indignar com a crueldade, com a guerra, com o preconceito. A literatura pode nos ajudar a olhar para esse mundo, a apreciar a diversidade, a conviver melhor, e esse aspecto da convivência está diretamente relacionado ao pilar do aprender a conviver.

4.1.3 Aprender a conviver

O pilar do aprender a conviver dialoga muito com essa pesquisa, quando relacionamos aos referenciais teóricos que propõem uma literatura humanizadora, capaz de promover um olhar para a diversidade e favorecer o convívio social. Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros é o principal objetivo desse pilar, que nos leva a refletir sobre as demandas da educação para o mundo atual. Delors (2003) afirma que:

Sem dúvida, aprender a conviver, representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? (DELORS, 2003, p. 94).

Quando Delors (2003) questiona o potencial humanizador da educação e a sua dificuldade de lidar com a realidade do mundo atual, ele tem como parâmetro a escola de hoje. Como foi dito, a história humana sempre foi conflituosa, mas hoje, nos vemos, muitas vezes, impotentes diante de tantos conflitos, de guerras que, diferentes de outros momentos, são muito mais globalizadas pelos meios de comunicação, evidenciando ainda mais as nossas impotências. O mundo sempre conviveu com a guerra, a fome, a desigualdade, mas, na atualidade, tudo isso se escancara diante dos nossos olhos, e, infelizmente, provoca em muitos

uma identificação, uma simpatia pelo discurso e pela estética da violência, potencializando ainda mais os conflitos e replicando ações que contribuem para a manutenção desse cenário negativo. O que fazer diante de tudo isso? Como a escola pode intervir? Quais são as nossas limitações? Onde e como a literatura consegue penetrar para ajudar a minimizar tantos problemas?

Delors discute sobre a árdua tarefa da escola, que se vê diante de um impasse de valorizar o grupo, mas, ao mesmo tempo, não favorecer com isso o preconceito. De lidar com a competição, com as rivalidades históricas numa guerra econômica implacável. Quando pensamos no mundo e na sua tendência polarizadora, mais do que nunca, podemos nos remeter ao nosso país e aos conflitos atuais, que, muito brevemente, servirão de base para uma análise histórica. Que elementos do cenário atual vêm desencadeando uma rede de enfrentamento de polarizações políticas, sociais e provocadoras de tantos conflitos? Como promover o diálogo com grupos sociais tão opostos? Ao refletir sobre isso, Delors, (2003) afirma que:

É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que caracteriza, atualmente, a atividade econômica no interior de cada país, e sobretudo em nível internacional, tem tendência de dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual. De fato, esta competição resulta, atualmente, numa guerra econômica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar este clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação. (DELORS, 2003, p. 95).

Ao refletir sobre o lugar da escola diante desses conflitos atuais, o pilar do “aprender a conviver” se propõe a discutir os diferentes grupos sociais e o convívio pensando na desigualdade, no preconceito, na hostilidade, questões que reafirmam o difícil lugar enfrentado atualmente pela escola e pelos educadores. Delors (2003) afirma que:

A experiência prova que, para reduzir o risco, não basta pôr em contato e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade. (DELORS, 2003, p. 96).

O que Delors (2003) propõem, então, são projetos comuns, responsáveis por traçar metas e objetivos que possam ajudar a entender a necessidade de um convívio mais harmonioso. Acreditamos que pensar no planeta como algo muito maior que os conflitos e guerras de grupos

pode ser uma possibilidade de estabelecer metas. A questão ambiental, por exemplo, pode ser um potencializador discursivo que leve a pensar numa meta maior, que envolveria outros seres, outras formas de vida. Nessa pesquisa, a leitura do livro *O Mundo Inteiro*, 2004, de Liz Garton Scarion, nos levou a discutir o planeta e possibilitou uma ação de plantio de uma horta que, mesmo pequena e local, representa uma capacidade de ação na coletividade. O que se planta nesse momento não é uma horta, mas uma semente em cada criança que pode vir a brotar e provocar a compreensão de que podemos juntos mudar o mundo, e mudar o mundo começa por mudar onde vivemos.

Sennet (2012) nos ajuda nessa reflexão ao discutir a cooperação. Segundo esse autor:

A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço. (SENNET, 2012, p.9).

Cooperar, estar juntos, conviver devem ser premissa da escola. Segundo Sennett, a cooperação entre os diferentes sempre foi algo complicado, mas a sociedade pós-moderna debilitou, de forma inédita, a habilidade cooperativa das pessoas, principalmente com o aumento vertiginoso da desigualdade nos últimos anos, em todo o mundo, fazendo crescer cada vez mais a distância entre os poucos muito ricos e as maiorias empobrecidas. Se mesmo para os iguais, o nível de cooperação vem decrescendo, podemos mensurar o que o acirramento da competitividade passa a representar numa sociedade cuja desigualdade aumenta em progressão geométrica. As mudanças no mundo do trabalho tendem a agravar o isolamento das pessoas e a elevar a competição entre elas. O curto prazo, o temporário, a brevidade são a medida de tempo de postos profissionais, relações sociais e trabalhistas e vínculos institucionais, dificultando a resolução de problemas coletivos e afastando os indivíduos do envolvimento com questões que não os afetam diretamente. A escola precisa estar aberta a esse diálogo, ao convívio com a diferença e às relações interpessoais.

Para Delors (2003), uma outra forma de permitir um interrelação entre os indivíduos é através do desporto. Esse autor traz a importância do desporto, considerando as atividades esportivas como capazes de unir os povos e provocar projetos motivadores:

Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos. Uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças. Graças à prática do desporto, por exemplo, quantas tensões entre classes sociais ou nacionalidades se transformaram, afinal, em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum! E no setor laboral quantas realizações teriam chegado a

bom termo se os conflitos habituais em organizações hierarquizadas tivessem sido transcendidos por um projeto comum! (DELORS, 2003, p. 96).

Pensando no potencial de trabalho quando desenvolvemos um projeto em comum, seja na literatura, na arte, no esporte, reafirmamos a importância do trabalho coletivo para essa construção da cidadania. A literatura infantil, atualmente, tem se preocupado muito com as questões de convívio, preconceito, conflitos sociais, trazendo para sua gama de produções, muitas biografias de ativistas, livros sobre classes consideradas minoritárias, valorizando as africanidades, os povos indígenas, discutindo a inclusão, o meio ambiente, entre outros temas. Através desses livros, muitos diálogos podem ser provocados nos grupos, a fim de ajudar a resolver esses conflitos.

Delors (2003) acredita que a educação deve utilizar de duas vias complementares para ajudar no pilar da convivência: “Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.” (DELORS, 2003, p. 97). Para esse autor, por um lado, a educação tem por missão transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos. Ao afirmar isso, ele argumenta que algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana, a partir do ensino básico, e as línguas e literaturas estrangeiras em outros níveis de ensino.

O que propomos, então, é que a literatura infantil, possa promover com as crianças pequenas esse diálogo sobre a diversidade da espécie humana, sobre os seres e o planeta, contribuindo para ajudar a resolver conflitos e a entender melhor o mundo em que estão inseridas, provocando empatia e um cuidado com o outro e com o planeta. Essa é uma das propostas dessa pesquisa. Contribuir com ferramentas para que o professor possa, através dos livros e das rodas de histórias e debates sobre eles, promover diálogo e troca de argumentos que os ajudem nesse desafio. Delors (2003) nos provoca a pensar no papel do professor ao afirmar que:

Por fim, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI. (DELORS, 2003, p. 95).

Propor diálogos e trocas de tensões é, então, uma proposta a ser vivida na escola desde sempre. O professor que não colabora para que isso aconteça pode, como afirma Delors, ser mais prejudicial que útil. Uma educação que se propõe a formar apenas para o mercado de trabalho e para as avaliações e padrões nacionais de ensino tende a não favorecer aos seus alunos a possibilidade de melhor convívio social, de autoconhecimento, do conhecimento do outro e do mundo e do respeito às diversidades. Nesse sentido, Delors (2003) propõe em seu documento sobre a educação para o século XXI que:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/ aluno. (DELORS, 2003, p. 96).

Quando faz essa afirmação, Delors (2003) aponta para o grande desafio da escola de ampliar sua proposta curricular, de garantir esse espaço escolar de convívio com o outro, com as atividades culturais, colocando a escola no centro de uma rede muito maior, que envolve toda a comunidade, os projetos sociais, as políticas públicas e as ações humanitárias. Como ele mesmo afirma, o trabalho iniciado pela escola precisa reverberar na vida futura dos alunos, precisa colaborar para que a relação professor /aluno seja fortalecida de modo a favorecer tanto o ensino-aprendizagem quanto a humanização das relações e as questões referentes à natureza socioemocional do conhecer e do ensinar.

4.1.4 Aprender a Ser

Neste pilar do aprender a ser, o principal objetivo, é pensar no desenvolvimento global da pessoa, acreditando que esse é um princípio fundamental da educação. O ser humano deve ser visto em sua totalidade, espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Delors (2003) acredita que todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Pensando na função humanizadora da literatura proposta por Antonio Candido (1999), podemos estabelecer um estreito diálogo com esse pilar. Candido nos provoca a refletir sobre o papel humanizador da literatura, afirmando que esta não tem compromisso com o bem ou com o mal, com o certo ou o errado. Ela incomoda, faz pensar, provoca. Segundo o autor,

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1999, p. 87).

Esse é o papel da literatura. O papel provocador, de fazer pensar, de ajudar a compreender além do visível, além dos interesses dos grupos dominantes ou da instrução moral e cívica. Não se constrói autonomia e pensamento crítico sem esse olhar para o diverso, sem a reflexão sobre a vida.

Segundo Delors (2003), desde o relatório aprender a ser publicado em 1972, existia um temor da desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica, além de uma preocupação com o enorme desenvolvimento do poder midiático. Para esse autor, mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema seria o de fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. Ao fazer essa afirmação, o autor acredita que a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Ao discutir a formação humana na educação e a preocupação com o poder midiático, Delors (2003) parecia prever a velocidade dos acontecimentos e a influência da tecnologia na formação humana. Estamos cercados de redes sociais e, essas, em muitos casos, têm exercido forte influência na forma de comunicar atualmente, inclusive com grande repercussão no processo democrático, garantindo muitos ganhos, como a possibilidade de ampliar as fontes de pesquisa, de expandir a comunicação. Por outro lado, as redes também refletem aspectos negativos dessa expansão de liberdade, ao abrir espaço às inverdades divulgadas como verdades, como as *fake news*, e aos processos de manipulação de dados do usuário para propagação de produtos, ideias e marketing direcionados ao desejo do consumidor e, principalmente, ao consumo do desejado.

Formar leitores atualmente é também preparar para essas leituras virtuais, ensinar a buscar fontes mais seguras de pesquisa, ensinar a duvidar, a interpretar, a não ser um alvo fácil da sociedade de consumo. Mais do que nunca, os procedimentos de pesquisa precisam fazer parte da formação do aluno-leitor. Discutir literatura com criança pequena, ampliar as fontes de leitura e a capacidade interpretativa do leitor tem esse feito essencial. Poder discordar, confrontar, opinar é uma garantia obrigatória nessa formação. Aprende-se a ser garantindo liberdade de pensamento e discernimento.

Para ajudar a consolidar teoricamente esse estudo, faz-se necessário, então, estudar um pouco da história da literatura infanto-juvenil. Compreender seu percurso e seu lugar na escola e, assim, tecer um diálogo entre a literatura e a formação do leitor. Os próximos capítulos se dedicam a discutir o lugar da literatura na escola.

5 LITERATURA INFANTO-JUVENIL: uma história com muitos enredos e cenários

“A criança manipula o livro de cabeça para baixo, do meio para o fim, de cabeça para cima. A liberdade lhe permite isso. Só em liberdade inventamos e reinventamos o mundo. A liberdade é que conduz o leitor, leitura afora.”
Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 92)

Essa pesquisa investiga a relação entre as crianças e o livro literário, lançando foco para a formação do leitor iniciante. Teoria e prática, são interdependentes e complementares, além de serem fundamentais para rever conceitos e refletir sobre as práticas educacionais. Neste sentido, essa pesquisa pode, através desse enlace, possibilitar novas reflexões e discussões sobre a formação do leitor e a literatura infanto-juvenil.

Para realizar a pesquisa e a construção do produto fez-se necessária a observação e aplicação da leitura literária com crianças de 7 e 8 anos numa turma de 25 alunos no 2º ano do Ensino Fundamental. Para tal, foi importante refletir sobre o campo e pesquisar junto às crianças. Corsino & Pimentel (2014) afirmam que: “as crianças leem literatura de corpo inteiro – ora se mimetizam, ora entram em empatia com os personagens e situações –, negociam sentidos, fazem associações, apreciam o texto verbal e visual, os colocam em diálogo, brincam, ressignificam”. Poder observar essas leituras e promover, através delas, o diálogo, as trocas de conhecimentos e a ampliação da relação com o mundo da escrita é fundamental para tornar viva a literatura e seu significado para as crianças.

Para isso, busca-se neste estudo a interlocução com autores que discutem os quatro pilares da educação (DELORS, 2003), a Literatura Infantil (CORSINO, 2014; COLOMER, 2010, 2014; ZILBERMAN, 2003), Letramento Literário (COSSON, 2006; PAULINO, 2004) formação do leitor e literatura (CANDIDO, 2011; QUEIRÓS, 2012, E SOARES, 2011), Qualidade Literária (CORSINO E THOMÉ, 2005), Práticas de Leitura (BAJOUR, 2012, AGUIAR, 1999), além de outros autores que poderiam contribuir e enriquecer os estudos sobre o assunto.

5.1 Sobre o Letramento Literário

Fez-se necessário aprofundar em alguns conceitos fundamentais para a reflexão sobre a literatura no espaço escolar. Para discutir o letramento literário, autores como COSSON, 2006 e PAULINO, 2004, ajudaram a entender essa abordagem.

Para falar do Letramento literário, precisamos compreender, ainda que brevemente, a sua história, que, no Brasil, está ligada ao letramento defendido por Soares, em 1988, no Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da UFMG - CeALE. Paulino (1999), neste mesmo período, também ampliava os estudos de letramento voltando-os para a literatura. Portanto, o letramento literário é uma parte do letramento, compreendido, segundo a definição de Soares (1998), como a inserção do sujeito no universo da escrita por meio de práticas de recepção e produção de diversos tipos de textos escritos. Para Paulino (2000), o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela. Mais tarde, junto do pesquisador Cosson (2004), define o “letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67).

Camasmie (2017), nos ajuda a compreender esse conceito trazendo os procedimentos para efetivação do letramento literário, que possibilitam uma construção de sentido, considerando um processo de apropriação, pois, além de ser um ato de tornar próprio, é uma ação continuada em permanente transformação que trata da apropriação de um conjunto de textos, consagrados ou não, e de um repertório cultural que possibilita uma forma singular de construção de sentidos, a literária.

Tal singularidade se efetiva por meio de dois procedimentos: 1) a interação verbal intensa e 2) o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo. A interação verbal intensa envolve tanto a leitura quanto a escrita e é o primeiro procedimento do ato de fazer sentido no letramento literário, porque ambas se realizam em um mundo feito essencialmente de palavras. O segundo procedimento se realiza dentro do primeiro e contribui para compor, convalidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades, ao permitir que o sujeito viva o outro na linguagem. (CAMASMIE, 2017, p. 52-53).

Ao discutir o Letramento Literário na escola, nos vemos diante de algumas perguntas feitas também nesse estudo. Qual é o lugar da literatura na escola? Como ela contribui para formar leitores? Cosson (2010), nos ajuda a refletir sobre esse lugar ao afirmar que durante muito tempo, a leitura de obras literárias era um pressuposto básico da formação do leitor e isso aparece nos registros históricos do uso da literatura, escritos sobretudo por Zilberman (). O fato

é que a leitura da literatura permaneceu na escola, conforme a divisão pedagógica da leitura escolar em dois tipos de atividades: a leitura ilustrada e a leitura aplicada.

A primeira trata-se de uma atividade de fruição e deleite, voltada quase que exclusivamente para a inserção do aluno no mundo da escrita ou o manuseio livre de impressos, sendo esse o modo preferencial de uso do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental.

A segunda, a leitura aplicada se destina a promover o conhecimento, ou seja, a leitura se destina ao aprendizado de alguma coisa do qual o texto é veículo. Trata-se do modo dominante da leitura nos anos finais do ensino fundamental e daí por diante, mudando-se o grau de complexidade dos textos e os fins imediatos da leitura. A literatura assume, neste caso, uma posição auxiliar no ensino de língua, contribuindo para a consolidação da competência de leitura e escrita por meio de exercícios de compreensão e outras estratégias didáticas aplicadas aos textos literários. (COSSON, 2015, p. 32).

O desafio apontado para o letramento literário consiste em fazer a literatura permanecer por toda a vida, desde uma canção de ninar, aos romances lidos, a novela assistida, aos filmes, mas que, também no espaço escolar, ela possa dar continuidade às conquistas obtidas junto às crianças, à medida que vão crescendo, de tal modo que continuem sendo leitores fiéis e motivados. Para isso o que se propõe é pensar na literatura ilustrada nas práticas de sala de aula, pensando no professor como mediador de leitura, o lugar da literatura e sua importância na formação do leitor. Para isso, propõe-se atividades como hora do conto, rodas de leitura, considerando essas atividades como importantes para despertar na criança a curiosidade sobre o mundo da literatura infantil e também para adquirir gosto pela leitura. Nessa pesquisa, propomos as oficinas literárias, como uma forma de defender o lugar da literatura na escola e sua importância na formação de leitores.

Essa pesquisa corrobora com essa premissa, considerando a leitura literária, proposta por Colomer (2010), mas também se identifica com a proposta do letramento literário de Cosson (2006), quando define o lugar do professor como mediador de leitura. Nessas atividades de mediação, o professor deve guiar-se por princípios que envolvem diversidade, sensibilidade, valorização da experiência e da contemplação, afetividade e fortalecimento da autoestima para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades. (COSSON, 2015).

Cosson (2006) busca referência em muitos autores para definir o professor mediador, pensando na mediação ou no ensino da literatura. O exemplo mais concreto que ele traz para exemplificar o papel desse e discutir a dicotomia é o lugar de “professor-jardineiro” e “professor-escultor.”

Essa polarização é bem explicada por Tunes, Tacca e Bartholo (2005, p. 691) que, citando Buber, descrevem essas metáforas do fazer docentes da seguinte maneira: O **professor-jardineiro**: Fertiliza-se o solo, semeia-se, mantém-se o solo úmido, protege-se o broto de pragas e ervas daninhas para que possa crescer saudável e mostrar seus frutos. Não se interfere na planta. É necessário apenas protegê-la das adversidades para que possa desenvolver em plenitude suas potencialidades naturais. Nada há o que deva limitar a semente. Essa é a metáfora que se pode fazer da educação permissiva, com excesso de relaxamento e indulgência. O **professor-escultor**: A partir da pedra bruta, delinear e moldar formas reconhecíveis, estritamente conforme o plano gestado na imaginação do escultor. É claro que o material de que é feita a pedra bruta impõe algumas condições de limites para a ação do escultor. Limites estes, contudo, muito mais circunscritos aos instrumentos a utilizar do que propriamente ao que se pretende esculpir. O que importa, pois, é o que foi planejado; o projeto que dirige e justifica todas as ações e os meios a serem empregados. Nada mais há que deva impor restrições ao plano do escultor. Essa é a metáfora que se pode fazer da educação autoritária que desliza nos eixos da restrição e da compulsão. (COSSON *apud* BUBER, 2015, p.168)

Ao trazer o professor-escultor e o professor-jardineiro, Cosson chama a nossa atenção para o cuidado com a polarização, afirmando que, nesses extremos, o professor perde aquilo que é essencial à sua atuação em sala de aula que é o diálogo formador e auto formativo em que se envolve com o aluno, afirmando que não se pode negar ao professor o lugar de conhecimento, planejamento e execução do ensinar que é próprio de sua atuação. Assim como que não se pode advogar um ensino que ignore a condição de sujeito do aluno e o processo de interação que é o ensinar e o aprender na sala de aula.

Este, também nos convoca a pensar que a mediação da leitura literária:

(...) não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do “amor” aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica. A leitura literária na escola, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer. Assim como é preciso superar a dicotomia da divisão ente leitura ilustrada e leitura aplicada em favor da presença de ambas na formação do leitor, também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária. (COSSON, 2015, p. 169-170).

Cosson (2015), através dos seus estudos sobre letramento, colabora para pensar no meu papel como mediadora de leitura nas rodas de literatura propostas nessa pesquisa, ajudando a pensar que ao mediar, eu posso ensinar, contribuir para desenvolver uma competência literária nos alunos, elaborar, criar, debater questionar e, desta forma, pensar nos modos de ser, fazer, conviver e conhecer, propostos nos quatro pilares da educação.

5.2 Considerações sobre Infância, Leitor Iniciante e Literatura

Para ampliar e compreender as leituras das crianças, primeiramente faz-se necessário o entendimento de infância. Corsino (2014) explica que o conceito de infância e literatura infantil sofrem alterações ao longo da história:

A visibilidade da criança é ainda contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora pelas suas competências e possibilidades. A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada. (CORSINO, 2014, p. 127).

A autora nos ajuda a pensar que a criança, vista como incapaz, um leitor menor, vai receber do adulto intervenções e direcionamentos nas leituras que empobrecem e comprometem a qualidade da literatura. Já a criança vista como “agente social pleno”, capaz de recriar, transformar e produzir cultura, tem na literatura a possibilidade de ampliar diferentes campos de leitura e de conhecimento.

Corsino (2014), ao falar sobre literatura e infância, aponta que:

Literatura e infância são dois conceitos construídos, portanto, variam conforme a época, o lugar, os grupos sociais e os seus valores. Ambos os conceitos se inter-relacionam, já que a literatura infantil surge quando se passa a conceber a criança de forma diferenciada do adulto. Por sua vez, a literatura adjetivada como infantil é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não literatura e também o que é ou não infantil ou adequado à infância. (CORSINO, 2014, p. 26).

Considerando os sujeitos dessa pesquisa, crianças de 7 e 8 anos, leitores, faz-se necessário compreender quem é esse leitor iniciante, que está, em geral, começando a experimentar a autonomia de leitura. O repertório de leitura dessa faixa etária compreende um bom número de livros, com predileção pelos que possuem ilustrações e textos curtos, uma vez que está sendo consolidada uma leitura mais independente, sem o apoio de um adulto. Seja desvendando o significado dos textos com a ajuda das ilustrações, seja na leitura de pequenos textos cujas palavras já consegue absorver, o leitor dessa fase deseja ampliar seus horizontes de leitura e encontra algumas limitações como a vagarosidade da leitura e as dificuldades com alguns significados das palavras, fatores que causam quebras na fluência do texto.

Mais do que uma apreciação técnica do leitor, ou na apreciação de suas afinidades e capacidades de leitura, convém avaliar como essa criança tem sido vista na escola, na família e nos diferentes contextos em que está inserida. Os sentidos que a envolvem têm implicação direta nas suas conquistas cognitivas, uma vez que a leitura de mundo precede a leitura do texto. Contudo, quanto do texto que absorvem também vem influenciando nessa leitura de mundo? O que elas têm lido?

Ao debater sobre as experiências através da leitura, Colomer (2014) afirma que:

As crianças podem obter experiências através da leitura de vasto conjunto de obras infantis e juvenis que realiza, com êxito, um duplo movimento: ajustar-se à capacidade dos leitores e ajudar-lhes a progredir. Definitivamente, as obras lidas ao longo da infância, com toda a experiência literária, propõem o acesso à formalização da experiência humana. (...) O trabalho escolar sobre obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler. (COLOMER, 2014, p. 62).

A autora, ao falar sobre o leitor iniciante, aborda as exigências de competência literária que os livros estabelecem e que elas se ajustam às características das sociedades atuais. Assim, a autora considera que: “para entender a proposta de leitura da literatura infantil e juvenil é preciso entender à interação entre as obras e os leitores de uma sociedade e de um momento determinado.” (COLOMER, 2014, p. 62).

Nesse sentido, para compreender o leitor é preciso compreender o contexto em que ele está inserido e avaliar as práticas de leitura produzidas na escola, em casa e nos seus ambientes de convívio. Colomer (2014) recorre à imagem de uma escada para assinalar as características de competência leitora, considerando o ponto de vista social de sociedades ocidentais mais avançadas, pós-industriais e democráticas para construir seus parâmetros.

Outra consideração importante é lembrar desse leitor numa sociedade alfabetizada e com grande presença de audiovisuais. O que ajuda a considerar que os livros dirigidos às crianças não têm a estrutura de relato oral, mas são criados diretamente como literatura escrita, combinada com imagens. Considera-se também que se trata de um leitor contemporâneo, do ponto de vista artístico, com uso de referências intertextuais. Leitor esse que se assemelha ao perfil das crianças estudadas nessa pesquisa, ou seja, que nasceram num ambiente letrado, são oriundas de famílias leitoras e convivem numa escola onde a prática de leitura se faz presente com muita intensidade.

Para Colomer (2014), a mudança na conjuntura escolar fez com que os livros para o leitor iniciante fossem repensados na contemporaneidade.

Os livros para os leitores iniciantes existem há poucas décadas. Até então as escolas ensinavam a ler nas cartilhas enquanto as crianças ouviam a leitura dos contos narrados pelos adultos. Os livros infantis eram escritos para as crianças, que já sabiam ler. Mas a criação dos jardins de infância e do pré-escolar coincidiu com a mudança nos supostos educativos nesse âmbito. Necessitavam-se de livros para criar um entorno leitor, livros para serem manuseados, olhados e lidos pelos pequeninos, livros para iniciar as “práticas de leitura” de todos os setores sociais. (COLOMER, 2014, p. 90-91).

Para a autora, ter bons livros para essa idade não é uma tarefa simples. A primeira dificuldade consiste no que as crianças dessa fase já são capazes de entender oralmente e o que podem ler por elas mesmas. É preciso pensar na quantidade de informações, na extensão do texto, nas leituras prévias. Por isso, os livros para os leitores iniciantes precisam achar formas mais curtas de expressar os elementos narrativos, o que pode gerar outro problema, pois as histórias muito simples podem ser consideradas insípidas e não suficientemente interessantes para esse leitor. Nesse sentido, segundo Colomer (2014), “boas histórias para os leitores iniciantes partem de formas de narrativas mais elementares, mas utilizam recursos que permitem a possibilidade de se desviar delas, que se destinam a forçar os limites que a capacidade dos leitores impõem e que ajudam as crianças a irem mais longe na sua capacidade literária.” (COLOMER, 2014, p. 32).

Compreender o que é a literatura infantil e quem é esse leitor iniciante ajuda-nos a definir caminhos nesse estudo. As mudanças acerca da concepção de infância ao longo do tempo e os estudos sobre literatura e formação dos leitores ajuda-nos a pensar em propostas mais afinadas com o tipo de leitor e com o seu contexto social.

Silva (2011, p. 24), recorre a Zilberman (1994) na tentativa de definir Literatura Infantil e demarcar suas fronteiras e lista algumas características da literatura infantil:

1. Sua especificidade decorre de sua dependência a um tipo de leitor, a criança, quando esta passa a ser separada do mundo do adulto. Este fundamento da literatura infantil não pode ser negligenciado porque é daí que procede a sua índole histórica e ideológica;
2. O acervo de textos infantis por meio de recursos a um material já existente, os clássicos e os contos de fada. Os contos de fada se mostraram mais apropriados a esta tarefa por dois aspectos: por tem um conteúdo onírico latente e por abrigar o elemento mágico de um modo natural;
3. A literatura infantil somente merece esta denominação quando incorpora as características dos contos de fada; isto é, a presença do maravilhoso e a peculiaridade de apresentar um universo em miniatura;
4. A história da literatura infantil se confunde com a das transformações vividas pelo “conto de fadas”. Havendo a preocupação em oferecer aos jovens textos considerados adequados a sua formação, os textos populares foram adaptados com esta função. Hoje, essas narrativas são vistas como exclusivas da literatura infantil;
5. A literatura infantil evidencia a preocupação do adulto com a criança. Comunicação esta que é assimétrica onde é endossada a influência do adulto sobre a criança e que colabora com os valores ideológicos do primeiro.

Podemos observar que os livros destinados à infância têm sua origem histórica na adaptação - escrito por adultos e destinado às crianças -, em que se evidencia uma preocupação em formar o leitor a quem esses textos são dirigidos. Formar leitores é dever de todos, escola, família, sociedade. Garantir espaços de leitura, de contação de histórias, é essencial para a estruturação da infância e para contribuir com o desenvolvimento das competências literárias.

A escola não pode se isentar do papel fundamental que exerce nessa missão e, para tal, é preciso formar o professor que é responsável pela formação do leitor. Além disso, é importante ampliar os acervos das suas bibliotecas e ambientes de leitura, compreendendo que é essencial garantir espaço para a literatura de qualidade na escola.

Sobre o papel da escola na formação dos leitores, Colomer (2007) destaca como um dos aspectos primordiais, na medida em que:

Formar alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária ‘pode resumir-se na formação de um leitor competente’, segundo a definição do Seminário della Ricerca DILIS, na Itália, 1986. O debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que “literatura” é “ler literatura”. (COLOMER, 2007, p. 30).

Para a autora, o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma como as gerações anteriores e contemporâneas abordaram a avaliação humana através da linguagem. Em segundo lugar, o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural. Dessa forma, deseja-se formar cidadãos preparados para entender a época atual, além de uma profunda interrelação entre língua e literatura.

Colomer (2007) nos ajuda nessa reflexão afirmando que a função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar a fazer, de modo que o leitor possa se apropriar de um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo. É preciso considerar também outros agentes sociais nesse estímulo à leitura (família, bibliotecas, promotores de leitura, etc.), pois ao analisar a realidade atual, uma parcela muito pequena dos estudantes tem alcançado os níveis ideais de leitura. Segundo Colomer (2007, p. 48):

Juntos talvez pudéssemos achar estratégias mais eficazes para solucionar os diferentes desafios implicados e mesclados nessa questão. Para isso, há que se levar em conta definitivamente que os hábitos culturais da sociedade não dependem apenas da instituição escolar e que as decisões neste âmbito devem basear-se em uma análise mais complexa do fenômeno e na colaboração de diferentes agentes sociais. (COLOMER, 2007, p. 48).

Considerar esses diferentes agentes é considerar a infância, respeitando-a e compreendendo-a como tempo de cuidado, de aprendizagem de descobertas que serão formadoras e estruturantes de toda a vida. O convívio com a literatura de qualidade, com os diferentes gêneros textuais, com as variadas linguagens, com a riqueza das imagens e ilustrações dos livros e com a afirmação da importância da leitura pode contribuir para a formação de um leitor mais instigado e interessado pela leitura. Considerando o que os teóricos

vêm tratando sobre a relevância da literatura para a formação de leitores, essa pesquisa procura verificar quais as abordagens mais eficientes para que essa formação aconteça, em especial dos leitores iniciantes, buscando através da literatura, contribuir para a formação de um leitor mais crítico e interessado pelo universo literário.

Queirós (2012) amplia essa conversa falando sobre a diferença que há entre a escrita para a criança e para a infância, apontando para duas linhas distintas.

Vejo na literatura infantil duas linhas distintas de pessoas que trabalham nela. Aquelas que escrevem para crianças e que fazem um texto povoado de preconceito, povoado de receita, povoado de medo, povoado de insegurança; e outras que trabalham pela infância que possuem, por não tê-la perdido ainda, Então são pessoas capazes, de fato, de estabelecer para a criança um texto literário, porque os outros não fazem mais do que um texto didático. (QUEIRÓS, 2012, p.55).

Para ampliar essas reflexões, faz-se necessário compreender as práticas literárias na escola. Compreender esse território amplo e complexo da literatura e do texto didático nos conduzindo para um estudo mais profundo sobre a literatura na escola.

5.3 Sobre as práticas de leitura nas escolas

Soares nos ajuda a discutir a literatura e sua importância na formação do leitor afirmando que uma escolarização adequada da literatura seria aquela que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar. Por outro lado, uma escolarização inadequada seria aquela que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ato de ler. (SOARES, 2011).

Essas afirmações apontam para a grande demanda da literatura na escola. Quando trazemos a leitura e a literatura para dentro das nossas salas de aula, precisamos refletir sobre sua importância na formação do leitor e do humano. O mediador da leitura literária deve propor diálogos, ampliar as possibilidades de discutir o texto, ajudar a ler as entrelinhas, fomentar o gosto pela leitura. Dialogar com a subjetividade da criança e com suas infinitas possibilidades de apreciação estética da leitura. Soares (2011) afirma que a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes, sendo a compreensão e a tolerância condições essenciais para a democracia cultural. (SOARES, 2011).

A autora promove algumas reflexões ressaltando a importância de se realizar uma escolarização adequada dos textos literários, apresentando duas perspectivas relativas ao tema.

A primeira diz respeito à apropriação da literatura infantil pela escola, já que, segundo afirma, esta toma-a para si como um produto didático, destinado unicamente para a aprendizagem das convenções linguísticas e literárias, como pontuação, ortografia e estudo de modelos textuais e figuras de estilo, para destacarmos apenas alguns deles. A segunda perspectiva se relaciona à interpretação desta literatura como uma produção destinada a crianças e feita para ser consumida na escola com objetivos específicos desta instituição ou, ainda, a aprendizagem de valores morais e de hábitos relacionados ao cotidiano da criança.

A autora afirma que deve haver uma distinção entre uma escolarização adequada da literatura - aquela que conduza eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar - e uma escolarização inadequada e prejudicial ao leitor - aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. Em suas reflexões, a autora ressalta que não há como ter escola sem escolarização dos conhecimentos e saberes, ordenação de tarefas e ações. Este processo faz parte da essência desta instituição. No entanto, é preciso evitar que a literatura ao se tornar "saber escolar" seja esvaziada de seus atributos mais significativos e, sobretudo, daquilo que a torna um prazeroso meio de conhecimento para além do puramente escolar.

Soares (2011) lembra que a Literatura Infantil sempre esteve relacionada ao ambiente escolar e a maior característica disso é que o boom da literatura ocorre justamente com o aumento das vagas nas instituições de ensino. Para exemplificar essa relação, a autora lembra das fichas de leitura tão presentes nos livros e o pacto das distribuidoras e escolas. Não há como desvincular a literatura da escola, mas é necessário questionar os usos errôneos e equivocados do literários que, ao longo dos anos. A partir dessa afirmação, a autora traz exemplos da inadequada escolarização da literatura infantil apontando para três instâncias: a biblioteca escolar, a leitura e estudo dos livros de literatura e a leitura de textos em geral nas aulas de Português.

Nesse sentido, pensar literatura no espaço escolar é também pensar nos livros escolhidos, nos espaços de leitura, refletindo sobre o leitor e as suas escolhas. O mediador de leitura deve considerar todos esses aspectos, a fim de proporcionar o que é crucial na formação do leitor: a autonomia, a criticidade, o prazer de ler e a capacidade de criar relações entre o que é lido e vivido, entre as suas experiências e o mundo externo, entre texto e contexto.

Aguiar (1999, p. 242) colabora com essa reflexão ao afirmar que:

Ler é ampliar horizontes e a literatura será melhor quanto mais provocar o seu leitor. Estendendo o conceito de provocação aos ingredientes externos da leitura, (...), podemos dizer que ela é eficiente quando se faz através de práticas

desafiantes e tem por foco textos que negam, em instância cada vez maior, o horizonte de expectativas do sujeito. (AGUIAR, 1999, p. 242).

Essa autora cita Humberto Eco para afirmar que o texto literário é um organismo preguiçoso, isto é, trabalha pouco para se constituir, é econômico na ação e delega ao leitor a tarefa de completá-lo. Portanto, fazer bom uso dos textos literários é permitir esse diálogo com o leitor, deixar que ele possa fazer inferências, compreendê-lo e discuti-lo, ampliando o texto e não reduzindo-o ou descaracterizando-o. Aguiar (1999) afirma ainda que precisamos levar em conta que o texto é imprevisível, porque traz para o universo do leitor possibilidades novas de sentido, que colocam em questão verdades, desestabilizando-as e levando-o a reestruturar-se e desta forma conclui que a função dessa arte é amplamente educativa.

Colomer (2014) novamente nos ajuda a pensar a literatura na escola trazendo alguns conceitos para nossa reflexão: Estímulo, intervenção, mediação, familiarização ou animação são associados constantemente com leitura no âmbito escolar, em outras instituições públicas, em bibliotecas ou em espaços culturais de divulgação do livro e da leitura. A autora, entretanto, chama a atenção para o fato de que, mesmo com o estímulo à leitura, é comum que crianças próximas à faixa etária dos oito ou nove anos digam que não gostam de ler. Para ela, a aprendizagem escolar talvez tenha muito a ver com esse desinteresse.

Um dos motivos que a autora alega é o desafio de conseguir uma população altamente alfabetizada, o que requer um esforço intenso de toda a sociedade. Outro motivo pode ser a ampla preferência pelos meios audiovisuais, que cumprem atualmente a função que antes pertencia à literatura ou, ainda, porque a sociedade contemporânea tenha desenvolvido valores e formas de vida que vão contra as condições favoráveis à leitura, que exige tempo, concentração, reflexão e, em muitas ocasiões, um certo isolamento do sujeito. Por um tempo acreditou-se que bastava montar uma biblioteca e enchê-la de livros selecionados com critérios morais e/ou qualidade literária. Para a autora, cabe admitir que os livros já estão nas classes e que, portanto, trata-se de convencer as crianças a lê-los.

Sobre a forma como os adultos podem ajudar as crianças, Colomer (2014) considera que:

A reação a favor da literatura tem do seu lado uma notável quantidade de estudos, demonstrando que a leitura de histórias para as crianças incide em aspectos tais como o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de conceitos, o conhecimento de como funciona a linguagem escrita e a motivação para querer ler. Existe um acordo generalizado sobre o fato de que os contos possuem enorme vantagem de ensinar às crianças a “pensar só com palavras”, ou seja, sem apoiar-se na percepção imediata, nem em um contexto presente que lhes permite elaborar um modelo mental do mundo muito mais rico e um vocabulário para falar sobre ele. Observou-se também que a forma pela qual os adultos ajudam a criança a explorar seu mundo à luz do que ocorre

nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados, incentiva a tendência de imaginar histórias e a buscar significados que é própria do humano de raciocinar. E sabemos que uma criança tem o dobro de possibilidade de ser um leitor se viveu essa experiência. (COLOMER, 2014, p. 104-105).

Para a autora, a importância da literatura é uma ideia aceita por todos os agentes sociais e, para isso, é necessário destinar recursos para aumentar a presença quantitativa e qualitativa dos livros no entorno infantil, investir na formação leitora dos professores e de outros mediadores, além de incrementar a presença da leitura literária na escola. Para Colomer (2014), isso acontece quando se estimulam os hábitos de leitura compartilhada na família, assegura a formação profissional dos docentes nas práticas literárias e amplia as rotinas de construção compartilhada entre leitura e escrita nas atividades escolares e de estímulo à leitura. A autora afirma que não é fácil desenhar um itinerário de leitura que reúna os esforços escolares e familiares e que equilibre a motivação e a aprendizagem das crianças, mas sem dúvida possuímos muitas peças do quebra-cabeças com as quais possamos melhorar o ensino, dedicando tempo escolar para a leitura autônoma, criando espaço e rotina nos procedimentos de leitura escola e familiar e introduzindo melhoras nos programas de aprendizagem escolar da leitura.

Deste modo, essa pesquisa visa a refletir e possibilitar práticas literárias capazes de ampliar o gosto pela leitura, promover discussões, indagações e reflexões fundamentais na formação humana do leitor. Camasmie (2017), ao refletir sobre as aulas de literatura no Colégio Pedro II, faz as seguintes considerações:

O leitor lê com os outros, compartilha as obras. Nesse momento todos se beneficiam da competência dos outros para construir sentidos e entender mais e melhor os livros. Em uma comunidade de leitores podemos experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, o que faz com que nos sintamos participantes de uma comunidade com referências e cumplicidades mútuas. O leitor expande seus conhecimentos, integrando o livro literário com outros tipos de aprendizados e conhecimentos, como os sociais, filosóficos, éticos, históricos ou artísticos. As crianças, para aprofundarem suas leituras, precisam da ajuda de leitores mais experimentados que lhes deem pistas e caminhos para construir um sentido mais satisfatório do significado dos livros por meio da leitura guiada. (CAMASMIE, 2017, p. 69).

Ao estabelecer uma relação com as práticas de leitura da escola pesquisada, evidencia-se a importância do professor leitor, incentivador e proponente de boas situações de leitura, que busca na sua prática expandir as vivências literárias das crianças, ajudando-as a construir sentidos e entender melhor os livros, contribuindo assim para a expansão do conhecimento. Nessa pesquisa podemos avaliar essas práticas, expandi-las e dessa forma perceber se esse

diálogo com os quatro pilares da educação pode ser ampliado através das oficinas literárias, pensando na literatura como ferramenta essencial para a democracia cultural.

Pimentel (2011) nos ajuda a pensar no espaço e na função da literatura infantil dentro da escola, sobretudo no Ensino Fundamental I, refletindo sobre a experiência estética, rompendo com sua origem pedagogizante do século XVIII, acreditando ser crucial para formar leitores hábeis, críticos e autônomos:

No cenário atual da escolarização da leitura parece haver um abismo entre a didática e a literatura, faltando investimentos em produção e conhecimento sobre uma possível reconciliação, para que a didática não signifique o fim da literatura. Resta saber se nos investimentos relativos à políticas públicas de livro e leitura que dão destaque a literatura percebe-se a importância de criar na escola o espaço para a arte, num modelo diferente do que vem sendo considerado pedagogia e didática da leitura, Pode haver uma didática de leitura como experiência estética? Unir arte e didática é um paradoxo? Como então o livro de literatura pode ser lido dentro da escola, espaço tradicional de pedagogia? (PIMENTEL, 2011, p. 117).

Pensar na literatura como experiência estética nos ajuda a compreender um novo lugar para a leitura literária. Lugar de vivência e contemplação estética como um espaço a ser explorado pela criança, provocando emoções, indagações, além de um olhar para a arte.

A emoção estética como afirma Morin (2017) é algo humanamente universal. Vivemos um momento em que a compreensão do humano, o sentimento de pertencimento, o respeito ao outro e à natureza precisam ser potencializados. Vivemos tempos de polaridade extrema, de ódio, de guerra e de desvalorização da vida. Em seu livro “Sobre a Estética”, Morin (2017) defende a literatura como elemento fundamental para a humanização do indivíduo:

O prodígio da arte e da cultura reside em sua capacidade de nos tornar mais humanos, menos fechados, menos egocêntricos, mais compreensivos, mais complexos. Infelizmente, isso não dura senão uma representação. (...) Um dos maiores problemas da cultura é: como fazer para que essa humanização que momentaneamente o cinema, o teatro, a leitura nos impregnou seja durável? Como consolidá-la? Como fazer com que a aquisição dessas obras que nos tornam melhores apenas por um tempo, perdure? (MORIN, 2017, p. 113-114).

Eis aí o grande desafio da educação: fazer perdurar a arte, a cultura, a humanidade; fazer da experiência estética uma linguagem contínua, consolidada, formadora e não apenas momentânea. Acredito que comprometendo-nos com a continuidade, a autoria, a criatividade, podemos fazer com que essa humanização perdure, com que essa experiência vivida nos atravessa. Para tratar desse aspecto, são de grande relevância os estudos de Larrosa (2002) que fundamentam a importância de discutir o saber da experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas,

porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p. 21).

Ao discutir experiência, Larrosa (2002) nos aponta para atualidade e todos os empecilhos para que ela aconteça. Segundo o autor, a experiência não tem se consolidado como deveria, seja pela falta de tempo, pelo excesso de trabalho, seja pelo excesso de opinião e de informação, o que não deve ser confundido de modo algum com conhecimento. Como a escola é um reflexo do mundo externo, somos a maior parte do tempo pressionados pelas mazelas da modernidade. Falta-nos tempo, mas sobram opiniões e informações que precisam ser investigadas, analisadas, contestadas, confrontadas, para que tenham significado. A escola está absorva em todo esse contexto. Tornar a literatura, a arte e a cultura uma linguagem efetiva na escola tem sido um grande desafio. Permitir que ela não seja apenas uma representação, mas que seja formadora e que nos ajude a viver e compreender esse mundo complexo, nos tornando mais humanos, é a nossa provocação, nosso maior alvo.

Casmamie (2017) ao discutir sobre a experiência literária, nos ajuda nessa reflexão e, tal como Larrosa, trata da importância da experiência para o indivíduo.

Se a experiência é o que nos passa, nos afeta; é quando trocamos com o que sabemos; resulta em formação ou na transformação do que somos; é quando a arte nos atravessa e deixa marcas; é quando algo nos agita, altera, inquieta, perturba, afeta, emociona, desloca. A experiência põe fim à fronteira entre o que sabemos e o que somos, o que passa e podemos conhecer e o que nos passa, no sentido de que atribuímos sentido a algo em relação a nós mesmos. A atribuição de sentido é parte da experiência. É vivência ou experiência estética quando a obra de arte nos forma, de-forma ou trans-forma. (CASMAMIE, 2017, p. 70).

O principal caminho para que possamos ir além da representação e efetivamente garantir a formação humana, reside na persistência, na continuidade e na coragem de romper com os padrões estabelecidos na educação. É preciso inovar, acreditar na formação humana além dos conteúdos didáticos, das avaliações padronizadas e das bases curriculares impostas. Só conseguimos isso se todos os dias acreditarmos que nossos alunos podem opinar, criticar, refletir. Podem viver experiências estéticas e delas se nutrirem. Podem aprender na coletividade a respeitarem-se e respeitarem o planeta.

Candido (2004) amplia essa reflexão afirmando que a literatura é humanizadora, essencial à formação crítica e reflexiva. Para o autor:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera

prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p. 178).

Essa reflexão colabora imensamente para esse trabalho, corroborando com a importância da literatura na escola e seu papel humanizador. Suas afirmações dialogam com outro autor que será fundamental para o estudo: Bartolomeu Campos Queirós (2012). Esse autor nos ajuda a pensar a literatura trazendo reflexões para este estudo. Ao afirmar que o texto literário procura a divergência, provocando indagações e emoções distintas, o autor aponta que as qualidades de um texto são eleitas pelo leitor, e isso depende das leituras que o sujeito faz do mundo, das suas reflexões silenciosas diante do invisível. Pesquisar a criança leitora é estar atenta a essas reflexões silenciosas. É de alguma maneira penetrar no seu mundo, ler junto, observar com cuidado, respeitar a liberdade que conduz o leitor, acreditando que a literatura provoca, humaniza, inquieta e faz pensar.

Diante do interesse por esse tema, tenho defendido algumas questões que me impulsionam à pesquisa. A literatura como ferramenta de humanização pode ajudar a promover os quatro pilares da educação? Como as práticas literárias podem contribuir para promover o gosto pela leitura e a formação humana?

5.4 Sobre ler e contar histórias na escola

Este estudo procura garantir o espaço para a leitura e a contação de história na escola, refletindo sobre sua importância e provocando no leitor/professor a necessidade de garantir esse espaço na sua sala de aula, podendo, através desse hábito, contribuir para a formação do leitor. As histórias infantis sempre permearam nossa imaginação e continuam nos encantando por toda vida. Por isso, abrir espaço para elas, rompendo as fronteiras das amarrações curriculares é o grande desafio proposto nesse estudo.

As histórias infantis são utilizadas geralmente pelos adultos: pais, professores ou terapeutas como forma de entretenimento ou distração; já que, pelo senso comum, frequentemente a criança demonstra um interesse especial por elas, seja qual for a classe social à qual pertença. Em comunidades rurais, costumamos ouvir as histórias de assombrações, contadas ao redor da fogueira. Lendas são criadas para justificar medos, explicar o inexplicável ou elaborar fantasias. Nas cidades, pais adormecem seus filhos com enredos dos livros. Há ainda quem as escute nos becos, ruelas, contadas por avós que recontam as histórias vividas na

sua infância. É fundamental que a criança conviva com esse mundo de fantasia e através dos arquétipos dessas histórias possam elaborar seus medos, brincar com seus sonhos e fantasias. É fundamental que esse hábito seja mantido e estimulado nos diferentes espaços pela sua necessidade e importância.

Especificamente em se tratando da aquisição da leitura e da escrita, essas histórias podem oferecer muito e, através dos livros, podem trazer um vasto campo de escritos para serem revelados e descobertos. Queirós (2012, p.75) nos ajuda nessa reflexão ao afirmar que:

A criança é, essencialmente, o ser que constrói, e constrói menos manual do que imaginativamente. Ora, qualquer construção exige materiais exteriores ao construtor, e o conto, sob qualquer das suas formas, é material de teor excelente para as criações da criança, que, por meio delas, se constrói a si mesma. Do material depende, em larga escala, a qualidade da construção, ou seja, espécie de conto que a criança lê determina, em grande parte a espécie de construção que fará e na qual a sua pessoa se mistura, se compromete e se completa. (QUEIRÓS, 2012, p.75).

É preciso ser muito cuidadoso para não fazer do livro de literatura mais um livro didático, uma cartilha, mas buscar um caminho de encantamento pelas histórias e de fidelidade pelos enredos contados. Este seria um excelente recurso para ampliar o prazer pela leitura e a escrita. A criança que vive uma relação prazerosa com os livros, quer desvendar seus mistérios, descobrir seus enredos e esse é, sem dúvida, um importante mediador na conquista da leitura e da escrita. Dessa forma, como afirma Queirós (2012) ler é somar-se ao mundo é iluminar-se com a claridade do já decifrado, e ainda amplia esse pensamento ao dizer que:

Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando as rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida. A leitura guarda espaço para o leitor imaginar a própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos. (QUEIRÓS, 2012, p. 61).

Descobrir a história que está escrita em palavras num belo livro é um grande motivador para a criança que sonha em conhecer histórias diferentes e ampliar seu repertório. Uma boa experiência com bibliotecas, uma professora que encante os seus alunos pelos livros ou uma família que incentive a leitura apresentando enredos variados, certamente estará ampliando o acervo literário da criança podendo assim ajudar a favorecer a formação de um leitor mais desejoso de ler e de conhecer diferentes narrativas.

Existe uma acentuada diferença entre as histórias contadas e as histórias lidas para uma criança, já que a linguagem se reveste de qualidade estética quando escrita, e essa diferença já pode ser percebida por ela. Kato (1997, p. 41) afirma que:

Ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência, a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto; associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; o papel esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; delimitadores iniciais e finais ('era uma vez... e viveram felizes para sempre') e estruturas linguísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende pela experiência do som de um texto escrito lido em voz alta. (KATO, 1997, p. 41).

Essa forma de contato com a linguagem escrita, por outro lado, também oferece, ainda que subliminarmente, informações sobre um dos papéis funcionais que ela pode desempenhar dentro da comunicação, como afirma Lerner (2002) ao falar sobre leitura: “Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”. (LERNER, 2002, p. 73).

Através do encantamento e do desejo de conhecer o que está por trás do texto escrito, a criança se dedica, se empenha e, de forma natural, encontra sentido no ler e escrever. O desejo da descoberta de uma história pode estimulá-la neste difícil exercício de se tornar letrado. Como afirmam Corso & Corso (2006):

O importante é termos claro que a criança é garimpeira, está sempre buscando pepitas no meio do cascalho numeroso que lhe é servido pela vida. A relação da infância com as histórias fantásticas é antiga e sólida, o que nos leva a convicção de que essa ficção é preciosa para as mentes jovens. (CORSO & CORSO, 2006. p. 2).

Cabe a nós professores, bibliotecários, autores, pais, ampliar esse repertório. Oferecer pepitas que podem ser valiosas para as crianças, ajudando-as a formular o pensamento, ampliar seus saberes, enriquecer o conhecimento delas mesmas e do mundo que está em seu entorno. Queirós (2012) ajuda nessa reflexão:

Por assim compreender, educadores, pais, escritores têm conferido à literatura um lugar privilegiado em seus programas de trabalho. Pelo seu poder de proporcionar reflexão, sensibilização, conhecimento e prazer, a literatura tem sido chamada para habitar efetivamente os espaços educativos. Não como atividade apenas de entretenimento, mas de promoção do conhecimento e capaz de dialogar com o imaginário fantástico de que todos são proprietários. (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

A literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nessa sociedade em transformação: a de servir como agente de formação. O livro é o passaporte para que a criança e o jovem apreciem a escrita do mundo. Boas escolhas literárias na infância,

podem contribuir para o gosto do leitor, para o refinamento do escritor, para o olhar do ilustrador. A literatura constitui para a criança uma forma de ler o mundo eficaz, rica e repleta de imaginação e dessa forma, pode favorecer o aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a conhecer no espaço escolar. É o que pretendemos buscar com as oficinas literárias oferecidas na escola durante essa pesquisa que serão apresentadas no próximo capítulo.

6. METODOLOGIA

Para realizar essas observações e a construção do produto, busca-se aliar teoria e prática, numa pesquisa qualitativa, exploratória, dentro do campo escolar, através de um estudo de caso de observação participante, que, segundo Yin (2010), “é uma modalidade de observação em que o observador assume postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados.” O autor define a observação participante como uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções.

Dentro de uma pesquisa do Mestrado Profissional, o estudo de caso de observação participante torna-se uma modalidade possível de realização da pesquisa já que o pesquisador consegue observar de dentro. É preciso um olhar atento para as práticas do dia a dia, a fim de compreender o seu objeto de pesquisa ao mesmo tempo em que você está inserido na pesquisa.

Yin (2010), afirma que a observação participante pode ser usada em ambientes ligados ao nosso dia a dia, como em uma organização ou em um grupo público. Outra característica importante dessa pesquisa é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém “de dentro” do estudo de caso e não de um ponto de vista externo. Para o autor, muitas pessoas argumentam que essa perspectiva é de valor inestimável quando se produz um retrato “acurado” do fenômeno do estudo de caso.

É importante ressaltar que esse agir do pesquisador nada tem a ver com uma observação e participação impositiva. Trabalhar na instituição, em alguns momentos, torna o percurso menos árido, mas exige cautela. Ivenicki (2016, p. 22) nos ajuda a refletir sobre a subjetividade do pesquisador, afirmando que: “Admitir que a subjetividade do pesquisador interfere na pesquisa, não significa, portanto deixar de lado os critérios de objetividade e de rigor no desenvolvimento e no relato das pesquisas, sejam elas qualitativas ou quantitativas”.

Pesquisar a própria prática exige um cuidado ainda maior com o rigor da pesquisa. Sendo essa uma pesquisa de cunho qualitativo, é importante garantir as falas originais dos entrevistados, trechos do diário de campo, o detalhamento das práticas relatadas.

Pesquisar em um ambiente conhecido favorece as relações, as entradas, os diálogos, já que os espaços e os sujeitos já são conhecidos, mas exige um movimento de: suspender o lugar de professor para assumir o de pesquisador, buscando um outro lugar na escola. Um lugar que não está posto, mas que precisa ser construído nas relações que o pesquisador estabelece com os sujeitos da pesquisa, ao longo do processo de inserção no campo. (CORSINO, 2015, p. 168)

Pesquisar a própria prática exige um olhar atento e um cuidado para compreender as influências desse olhar e das conclusões já existentes. É importante fazer um exercício de ampliar a capacidade de observar o menos visível, de atentar para as particularidades de cada sujeito e do que se pretende com a pesquisa, rompendo com opiniões e estigmas já existentes. Segundo Freitas (2005):

O pesquisador é aquele que vai ao encontro do outro, coloca-se em seu lugar, para perceber o que ele percebe, mas retorna ao seu lugar. Esse retorno, essa posição exotópica, é que lhe permite ter realmente uma compreensão ativa do outro, gerando uma resposta ao visto, ao dito e ao não dito. E essa resposta implica ajudar o outro a avançar, a caminhar, a sair do lugar. (FREITAS, 2005, p.8).

No caso da pesquisa de intervenção participante, o pesquisador exercita esse lugar. Modifica-se e modifica a própria prática através do estudo, da busca, da reflexão, dos questionamentos que a pesquisa provoca.

Para que essa pesquisa aconteça, faz-se necessária a observação da capacidade leitora de crianças de 7 e 8 anos do 2º ano do Ensino Fundamental. Além de uma avaliação crítica da leitura literária e da aplicação do Produto Educacional, através dos seguintes instrumentos metodológicos:

- i. Revisão bibliográfica;
- ii. Levantamento, seleção e análise de livros literários adequados ao estudo; Atividades literárias produzidas com o grupo de crianças de 7 e 8 anos do segundo ano do Ensino Fundamental;
- iii. Observação e registro de campo;
- iv. Construção do produto, através do registro de práticas e sequências didáticas literárias na sala de aula. A seleção dos livros literários, leva em consideração os quatro pilares da educação. Como eles, muitas vezes se interrelacionam, acredita-se ser possível através de um mesmo livro, favorecer diferentes pilares e possibilitar um diálogo entre eles.

As atividades literárias são propostas em um planejamento prévio, buscando proporcionar a leitura, o diálogo e a relação das crianças com as histórias e os livros; buscando estabelecer reflexões sobre texto e imagem, a fim de provocar inquietações, discussões e a exploração do que é lido. Essas práticas preveem a seguinte organização:

- 1º momento: roda de apresentação do livro literário.

- 2º momento: leitura exploratória da obra e observação das imagens e projeto gráfico.
- 3º momento: discussão coletiva sobre a obra, com provocações para pensar nos pilares e no que a leitura propõe de diálogos, interpretações e debates em grupo.
- 4º momento: proposta de atividade coletiva que implique nas relações, no convívio e construção de um produto em grupo.
- 5º momento: pretende-se aliar esse trabalho em sala com alguma outra aula oferecida na escola como: Teatro, Música, Dança ou Artes plásticas, a fim de proporcionar desdobramentos da literatura em outras aulas da escola, permitindo um diálogo interdisciplinar e vivenciando, a partir das expressões artísticas, as experiências com a literatura.

As observações e registros de campo serão realizadas através de um tripé que inclui:

- Caderno de campo da pesquisadora com planejamento das oficinas e notas pós-encontro.
- Registro das oficinas de leitura em caderno de campo.
- Observação e análise do material coletado das atividades propostas.

O registro das atividades é fundamental para a construção do Produto que implica num portfólio literário com descrição das atividades que, futuramente, poderão ser compartilhadas em diferentes espaços escolares e com diferentes alunos, com o propósito de ampliar a vivência literária das crianças, proporcionar um diálogo com diferentes linguagens e favorecer práticas em que o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver na escola, possam ser favorecidos pela literatura.

A fim de ajudar o leitor a compreender de forma mais aprofundada cada etapa dessa pesquisa, fez-se importante detalhá-las já que essa, além de sua função como estudo teórico sobre a literatura, também servirá de instrumento e produto para outros professores em suas práticas.

Para que essa pesquisa se concretize, faz-se necessário organizar em diferentes momentos de apresentação, leitura, conversa e ação sobre as histórias lidas, a fim de promover um debate mais amplo sobre as histórias, ampliar as vivências literárias e provocar situações de promoção do diálogo, em que o conviver, o aprender, o ser e o fazer sejam ampliados.

1º momento: roda de apresentação do livro literário.

Descrever esse momento detalhadamente é fundamental para criar ferramentas e instrumentalizar o professor para estimular a leitura. Apresentar o livro consiste em muito mais do que mostrá-lo didaticamente apresentando capa, autor, ilustrador e título. Encantar o leitor demanda afeto, e, segundo Morin (2017, p. 102): “Podemos afirmar que o conhecimento se alimenta de afetividade e a afetividade se alimenta do conhecimento”. É preciso critérios para selecionar previamente o livro e lê-lo cuidadosamente de antemão. Quando os olhos do leitor brilham e demonstram encantamento pelo que está sendo apresentado, o leitor em formação se sente instigado a compreender porque o outro se encanta tanto e se sente contagiado pelo professor leitor.

Bajour (2012) nos ajuda a pensar nessa escolha do livro ao afirmar que:

Ao escolhermos o que será lido com os outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajuda-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos. (BAJOUR, 2012, p. 27).

Pensar nessas escolhas previamente exige um certo conhecimento sobre os leitores ouvintes da história. Quais os seus interesses? Qual é a idade? O que esse grupo gosta de ler e ouvir? Como fomentar novas leituras e instigar a ampliação do repertório literário? Essas são perguntas constantes que movem a escolha literária do professor, mas sem dúvida, considerar o próprio gosto literário, a qualidade literária, o projeto gráfico e as ilustrações é fundamental.

Definir o que será lido na escola, também consiste em refletir sobre qualidade literária e seus critérios para sobrepor o que parece apenas um julgamento de valor. Afinal, o que caracteriza uma literatura infantil de qualidade? Preocupadas com os critérios de qualidade, sobretudo, para escolher os livros das bibliotecas escolares para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, as professoras Corsino e Thomé (2005) elaboraram um texto que discute os Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura.

Nesse trabalho, as autoras apresentam um instrumento de avaliação contendo quatro categorias de análise e seus respectivos desdobramentos conceituais. A primeira categoria é a de elaboração literária, a segunda a de pertinência temática, a terceira a de qualidade de ilustração e, por fim, uma última categoria avaliou a adequação do projeto gráfico editorial. O objetivo do texto é discutir aspectos constitutivos das relações entre a qualidade do acervo literário da escola, a leitura literária, o letramento literário nas séries iniciais, a formação de

professores-leitores e sua importância no processo de escolha, seleção e mediação da leitura de gênero literário, que apresenta suas especificidades dentre as leituras de outros tantos gêneros que se vêm propondo na escola básica. (CORSINO & THOMÉ, 2005). As autoras afirmam o quanto foi difícil definir esses critérios e como precisaram pensar na literatura infantil e no papel desta na escola. Para isso, precisaram recorrer a muitos outros autores que trataram do assunto e discorreram historicamente sobre a questão.

O primeiro critério usado nesta seleção foi a elaboração da linguagem literária, que se refere à complexidade de linguagem no que diz respeito aos recursos linguísticos empregados para se produzir efeitos estéticos. Foram levadas em consideração as qualidades textuais básicas, tais como coerência, coesão, progressão e consistência.

Os textos narrativos foram avaliados em relação a aspectos tais como a ambientalização e a caracterização das personagens, o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal. Já os textos poéticos puderam ser analisados quanto a aspectos inerentes ao que produz a qualidade literária deste gênero, tais como rimas, ritmo, escolhas significantes adequadas à produção de sentidos e outros. A elaboração literária foi analisada no quanto o texto produz, inova, inventa no seu tempo em relação à linguagem cotidiana e à tradição literária. A apropriação da linguagem cotidiana torna-se um parâmetro importante de ser observado, se pensamos no sentido de Bakhtin (1992) quando este autor se refere à incorporação constitutiva de gêneros primários (usados na oralidade, familiares, presentes na vida cotidiana) pelos gêneros secundários, nos quais se inclui a literatura. É na tensão entre estes dois eixos que ocorre a inscrição numa tradição de gêneros da escrita. Ao operar com os recursos da linguagem de tradição literária, utilizados de preferência de modo surpreendente, o texto contribui para a experiência estética do leitor. (CORSINO & THOMÉ, 2005, p. 2).

O segundo critério escolhido pelas autoras, foi a pertinência temática, sendo observado o tratamento do tema tendo como foco os interlocutores. Além disso, foi analisada a possível produção de sentidos que a obra literária pode provocar nos seus leitores – autônomos e ouvintes - crianças ou quase jovens, tendo em vista suas identidades sociais e culturais e de seus professores mediadores da leitura.

Esse critério é fundamental na escolha das obras para essa pesquisa, já que se considera, na escolha dos livros, textos que possam ampliar as discussões sobre os pilares da educação. A grande preocupação nessa escolha é fugir do caráter moralizante, tão impregnado em muitas obras literárias, a fim de garantir que eles possam provocar o aluno a pensar coletivamente na convivência, no aprender, no conhecer a si e ao outro. Corsino & Thomé, (2005), nessa categoria consideraram:

(...) a maneira complexa, dialógica, provocadora e aberta com que o tema é tratado no texto, deixando pontos de indeterminação para serem preenchidos pelo leitor. O oposto seria o tratamento didatizante, moralizante e até mesmo

maniqueísta e preconceituoso do tema. Cabe ressaltar, que não se trata da não pertinência de uma abordagem de temas religiosos, políticos, morais ou informativos, mas sim da forma com que estes são apresentados em detrimento de um trabalho literário provocativo capaz de instigar o conhecimento de outros mundos e de remeter às questões de diversidade cultural. Sendo assim, quanto mais polifônicos o tratamento do tema, a complexidade do enredo, o desenvolvimento do conflito, a construção dos personagens, a possibilidade de fruição estética, o distanciamento do senso comum etc. melhor avaliado foi o texto, quando mais fechado, monológico e preconceituoso, pior. (CORSINO & THOMÉ, 2005).

Outro critério muito importante nessa análise, sobretudo para essas crianças, tão interessadas nas artes, nos desenhos, e que convivem com diferentes linguagens desde tão cedo foi a ilustração.

Quanto à ilustração, foi observado a relação estabelecida entre o aspecto visual e o texto verbal. O diálogo entre o verbal e o não-verbal, também visto na sua dimensão polifônica. Uma ilustração que retrate literalmente o que o verbal expressa não estabelece uma leitura dialógica do texto literário, já uma ilustração que busque atravessar o verbal em sua referencialidade e estabelecer a partir dele uma leitura própria, propositiva e criativa, pôde ser considerada uma boa ilustração. Os avaliadores buscaram identificar se o universo de significação era afetado pela imagem, se as imagens marcavam uma plurissignificação, pelo tratamento estético visual que traziam para o texto verbal. Os aspectos observados foram: qualidade da apresentação dos componentes da ilustração -cenário, personagens, ação e outros-; organização da composição -planos, ângulos, luz, contraste, inacabamento, uso de cores ou branco e preto e outros-; técnicas empregadas e sua adequação ao tema (guache, aquarela, gravura em metal, colagem, fotografia, massinha, imagens de síntese em computador, desenho e outros). (CORSINO & THOMÉ, 2005).

Apreciar esteticamente um livro, observar a ilustração, tecer diálogos entre imagem e texto é um exercício muito importante para leitor de literatura infantil. A imagem provoca, instiga e como afirma as autoras, elas precisam atravessar o verbal. A criança pequena, muitas vezes, estabelece o primeiro contato com o livro pelas imagens. Buscam apreciá-las, compreendê-las, fazendo as primeiras relações com o texto. Muitas vezes, nossas rodas são dedicadas a falar sobre elas, pensando nas técnicas usadas, nas cores, nos vazios, nos diálogos que estabelecem com o leitor e com o texto.

No último critério estabelecido pelas autoras, encontra-se o projeto gráfico, que é o que dá visibilidade e legibilidade à obra, tornando-se um convite inicial à leitura através do que está proposto como formato tátil, gráfico e funcional.

Nesta categoria foi avaliado o objeto livro no seu formato, tamanho, capa, contracapa, relação da mancha textual com a ilustração, contraste letra/fundo, tamanho da letra, qualidade e textura do papel, técnica e cores empregadas, bem como a adequação e dosagem de informações complementares ao texto literário para contextualização da obra, funcionalidade de sumários, glossários e dados biobibliográficos dos atores e ilustradores. Na avaliação da qualidade da elaboração gráfica procurou-se perguntar se, na adoção de

uma técnica gráfica específica, os recursos utilizados contribuíram para a expansão da leitura do texto verbal, ou seja, se as opções técnicas atribuíram maior ou menor sentido às imagens, contribuindo para a formação estética do leitor. (CORSINO & THOMÉ, 2005).

A qualidade técnica do projeto gráfico foi analisada pelas autoras, em relação ao investimento na proposta, sua inovação, o diálogo que estabelece com o texto literário e as ilustrações, a possibilidade de ampliação dos sentidos a serem construídos na leitura literária e o valor que acrescenta à obra literária. Critérios fundamentais para ajudar no diálogo dos leitores com as obras. O livro precisa ser atrativo, ser convite e, a forma como é apresentado pelo professor em sala, colabora imensamente para que o mesmo desperte interesse, curiosidade. Um livro atrativo e com um projeto gráfico bem elaborado, já colabora com esse convite ao leitor para participar da roda de leitura e essa apreciação é a proposta do próximo momento da pesquisa.

2º momento: leitura exploratória da obra e observação das imagens e projeto gráfico.

Para discutir esse momento de leitura literária, precisamos pensar nas práticas de leitura em sala. Na postura do professor leitor, na organização das rodas de leitura e na escolha do que está sendo lido.

Para pensar novas práticas escolares de leitura com as crianças e despertar o desejo de ler, é preciso escutá-las, conhecer os gostos, suas opiniões, suas preferências e suas ideias; é preciso oferecer espaços para que as crianças possam conviver com os livros e ter respeitados os seus próprios caminhos e escolhas. (COELHO; CORSINO, 2014, p. 209).

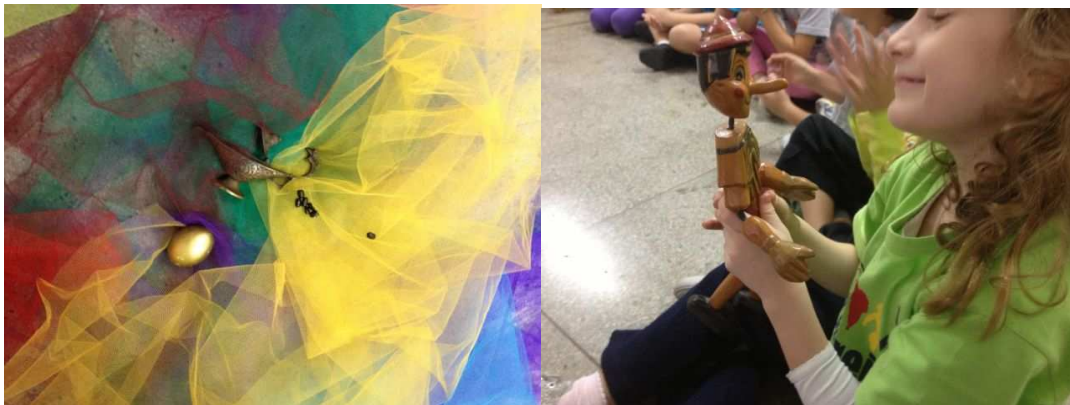
Essa escolha prévia exige do leitor um olhar criterioso para as ilustrações, o projeto gráfico, a fim de oferecer um objeto que instigue o desejo do leitor de conhecê-lo e dele se aproximar de forma curiosa e afetiva. Um livro que preocupa-se com esses critérios torna-se um convite para o leitor, mas também é necessário conhecer bem a obra. Saber o que a história conta, sobretudo, neste projeto em que pretende-se estabelecer diálogos e relações com o que é lido e os quatro pilares da educação.

Bajour (2012), ao falar da escolha dos livros para crianças entre 8 e 9 anos para oficinas de literatura, afirma que:

Na busca dessas professoras resplandece, com vigor, a confiança no modo como esses alunos de 8 ou 9 anos podem relacionar com livros que os desafiam, que não os infantilizam, que os convidam a ser ativos pesquisadores de como os textos são produzidos e não apenas reconstituidores de argumentos. Livros que dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto. (BAJOUR, 2012, p. 31).

Este momento consiste nessa apresentação do livro. Criar situações em que o livro aparece de forma enigmática e incrível suscita no leitor esse encantamento e essa provocação, sobretudo nas crianças menores. Um baú que guarda o livro de forma mágica, um personagem que sai das histórias, um fantoche que ajuda a apresentar o livro, uma luz de abajur fraquinha ou uma vela ajudam a criar o ambiente do leitor. Uma roda com tecidos, umas folhas secas de árvore no chão ou um outro ambiente como um parque, uma praça, um jardim, criam um cenário para que essas histórias aconteçam.

Figura 3 - Momento em que personagem e cenário instigam a imaginação e o encantamento dos leitores.



Fonte: Arquivo pessoal.

Uma conversa prévia com os leitores ouvintes ajuda a situar a história que será lida. Falar um pouco do autor, apresentar o ilustrador e falar de características dessa ilustração, pensar no título, proporcionam um convite para conhecer a história.

A leitura precisa ser feita com voz audível, boa entonação e para isso é fundamental ler previamente a história, conhecer os personagens, entender as pausas e os silêncios que o texto pede. Nada é mais desconfortável que ouvir uma história e, no meio da leitura o leitor descobre o texto não está apropriado para o grupo. Grave também é não conhecer o texto e não conseguir imprimir emoção ao ler. Quando conhecemos a história, imprimimos nela as suas marcas. Podemos brincar com o tom de voz, pronunciar de forma mais segura as palavras.

É muito importante também respeitar o texto do escritor, o leitor, muitas vezes, por achar difíceis as palavras do texto, procura modificá-las empobrecendo o texto ou deixando de garantir a autoria. Isso empobrece o vocabulário do texto, além de restringir o conhecimento do leitor ouvinte. Aguiar (1999) nos ajuda a ampliar essa reflexão ao afirmar que:

Escrever para a infância, não é escrever pobre, mas escrever fluente, as expressões novas explicando-se no contexto da frase e do texto, na situação

de comunicação. Acentuamos que não se fazem concessões empobrecedoras, mas na maneira que se risca a linguagem pernóstica. A criança está exposta ao mundo e convive com os falantes ao seu redor. Com eles aprende a se expressar, com eles dialoga sem necessitar de um dialeto especial. A literatura assim, também não precisa valer-se de um jargão rebaixado. (AGUIAR, 1999, p. 246).

Uma leitura bem narrada, com entonação adequada, já carrega em si os significados das palavras e ajuda os alunos nessa interpretação. Ao ler e contar histórias, é importante preparar o leitor para esse momento. Garantir que o espaço para fala existirá quando a história terminar, acalma aquelas crianças afoitas para falar que costumam interromper a história para fazer comentários e tentar entender alguma parte. Costumo começar com a frase: “neste momento nada é mais importante que a história que vai ser contada!” Dessa forma, a valorização do momento da leitura garante a importância da história que mora no livro e que ganhará sonoridade na roda, sendo ouvida por todos.

As crianças sabem de antemão que poderão opinar, falar e comentar a história que ouviram e, esse momento, quando conduzido de forma cuidadosa e respeitosa, ajuda a formar o leitor, a ampliar a capacidade discursiva e a tecer conversas que são muito importantes no cotidiano escolar. O lugar da literatura precisa ser defendido! As histórias precisam continuar tendo importância na vida das crianças. Ainda sobre esse assunto, Aguiar (1999) contribui afirmando que:

Os conteúdos dos textos, só adquirem sentido, quando expostos à investigação de quem lê, isto é, eles vivem através da regência do leitor. (...). Por tais vias, queremos salientar o caráter socializador da literatura, já que ela só se faz no diálogo com seu receptor. Por isso, ela pode atenuar os egocentrismos acentuados, próprios dessa fase do desenvolvimento, dando margem a novas formas de interação com o mundo. Por essas vias, descobrindo o outro, o sujeito se encontra enquanto ser humano: a consciência do outro leva-o à si mesmo e das possibilidades de comunicação com os seus pares. (AGUIAR, 1999, p. 245).

Quando Aguiar (1999) defende esse lugar da literatura, nos ajuda também a pensar no seu papel humanizador, tão discutido nessa pesquisa e a refletir sobre os pilares, aprender a conviver e aprender a ser. Dessa forma, no diálogo que a literatura provoca, na interação leitor/receptor, podemos defender o lugar das oficinas literárias na escola. Para que esse momento seja significativo, o professor precisa ser leitor. Ampliar suas buscas literárias, ir às livrarias, procurar em catálogos, visitar bibliotecas. Nos dias atuais, podemos contar também com blogs de literatura, sites de autores e editoras que apresentam suas obras, os lançamentos, além de feiras e bienais que tem se preocupado com a literatura de qualidade já discutida no momento anterior.

3º momento: discussão coletiva sobre a obra, com provocações para pensar nos pilares e no que a leitura propõe de diálogos, interpretações e debates em grupo.

Nessa pesquisa, um momento se entrecruza com o outro, apresentar o livro, ler para o grupo, propor um debate, são etapas comumente vividas na escola. Mas o que pretendemos ao delimitar cada momento, falando da sua importância e da necessidade de estudar e conhecer mais amplamente a literatura infantil, suas obras, sua história, tem a ver com a importância que damos para esse momento. Com o valor que ele tem na rotina escolar, quando valorizado e entendido com toda a sua riqueza. Corsino & Pimentel (2014) nos ajudam a pensar nesse lugar da literatura na escola ao afirmar que:

Pensar sobre literatura na escola básica é principalmente reconhecer a importância do acesso das crianças aos livros. Compreendendo as crianças como produtoras de cultura, não podemos abrir mão de perceber como elas lidam com a literatura, o que fazem quando estão com os livros em suas mãos, o que levam para suas brincadeiras das histórias que escutam/leem. (CORSINO; PIMENTEL, 2014, p. 162).

Outra autora que contribui imensamente para pensar nas práticas de leitura na escola, é Bajour (2012) em seu livro “Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura”. A autora considera o que é essencial nessa pesquisa. Ouvir, estar atento ao que o leitor tem a nos dizer, considerar a escuta no trabalho de leitura e na formação dos leitores. Ceccantini, ao apresentar essa obra ao leitor no prefácio do livro, afirma que:

A pesquisadora discorre sobre a enorme importância da escuta para o sucesso no trabalho com a leitura e com a formação de leitores, enfatizando, no trabalho do mediador, o que pode haver de intencionalidade nessa atividade e os desdobramentos significativos que daí decorrem, na medida em que afirma, nós adultos quando escutamos de maneira singular com que as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas. (CECCANTINI *apud* BAJOUR, 2012, p. 10)

Em seu livro, Bajour (2012) defende uma concepção dialógica da leitura e da formação de leitores, em que predomine a negociação de sentidos. A autora insere também o processo de conversação literária, destacando a função de maior relevância. Para a autora, esse ouvir transformado supõe intencionalidade, consciência, atividade, não apenas um registro passivo e por vezes distraído dos sons do outro.

Pensando nessa pesquisa, que busca, através da literatura infantil, estabelecer diálogos, propor em rodas de histórias que as crianças possam estabelecer relações entre o que leem, o que já sabem, o que ainda pretendem aprender, buscando ampliar o aprender a saber, a conviver,

a conhecer e a ser, podemos refletir sobre o quão importante é para o intermediador dessa leitura o saber ouvir. Ao falar sobre a fala das crianças Bajour (2012) afirma que:

A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios (...) a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do iceberg daquilo que se sugere por meio de silêncios e palavras. (BAJOUR, 2012, p. 20).

Pensar nesse momento de discussão coletiva, enfatiza então essa importância do ouvido atento, aberto às falas e aos silêncios que essas crianças propõem na roda. No hábito desse ouvir e ler histórias e de poder falar delas, dialogar sem medo, sem podas e amarras que a escola muitas vezes se impõe a fazer. Poder opinar e ser ouvido, poder silenciar, poder falar depois quando já for possível, poder escutar, precisam ser práticas da escola e o texto literário pode contribuir para que isso aconteça. Bajour (2012) afirma que:

Se a escuta for mobilizada em um encontro coletivo de leitura graças a mediação que qualifique a “levantada de cabeça” de cada leitor- suas associações pessoais, ideias, descobertas e interpretações- isso poderá materializar em um ato em que todos os participantes terão possibilidade de socializar significados. A explicitação daquilo que sussurra nas cabeças dos leitores- ou seja a manifestação da palavra, do silêncio e dos gestos que o encontro com os textos suscita- leva-me a compartilhar a afirmação de Aidan Chambers de que a leitura consiste em grande medida na conversa sobre os livros que lemos. (BAJOUR, 2012, p. 21-22).

Falar sobre os livros é voltar a lê-los! Essa afirmação da autora nos ajuda a pensar nesse momento essencial da pesquisa. Momento de escuta, de diálogo e de estabelecer relações. Cada livro ofertado na roda ou nas leituras de sala nos proporcionam uma possibilidade infinita de provocar o leitor ouvinte a ampliar suas leituras do mundo, a promover a conversa e exercitar democraticamente o direito de falar, de silenciar de opinar e, dessa forma, permitir que o leitor possa ultrapassar o livro, indo além do que está escrito.

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como uma música quando lê a partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora para outros, a música quando lê a partitura. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios. (BAJOUR, 2012, p. 25).

Aprender a ouvir poderia ser mais um dos pilares da educação. Exercitar a escuta e aprender a ouvir nas entrelinhas é um exercício contínuo de professores e alunos. Ouvindo e acolhendo as falas, estabelecendo relações e, escutando as nossas próprias interpretações, possibilitamos que o conhecimento se amplie, que possamos falar das nossas emoções, das

nossas experiências, do mundo que nos cerca. Freire (2008), ao discutir o olhar do observador, atenta para nossos sentidos. Para a autora, o ver e o escutar fazem parte do processo da construção do olhar do educador. Não fomos educados para a escuta, em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido, imaginamos o que o outro estaria falando. Quando isso ocorre não partimos da fala do outro, mas da nossa fala interna e reproduzimos o monólogo que nos ensinaram. O mesmo acontece com o nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta desintonizada, alienada da realidade do grupo. Ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro.

Eis aí o grande desafio dessa pesquisa, o de deslocar não só do nosso lugar de detentor de um suposto saber, mas de estar atento para ouvir e enxergar além de nós mesmos. De perceber que a forma como a literatura pode se aproximar do outro não é a mesma que me aproxima, que o entendimento que cada um tem do texto tem a ver com suas experiências, suas escolhas, seus saberes e sobretudo, sua sensibilidade.

A criança é carregada de emoção e se inquieta, se incomoda, fala, agita e, muitas vezes, nesse frisson da sala é que saem suas verdadeiras interpretações, as provocações mais internas do texto, os medos, a brincadeira, as palavras soltas e risonhas ou os gestos mais agressivos e carregados de temor. Ser professor é estar atento a isso. É entender como o texto atravessa cada aluno, o que, muitas vezes, é diferente do previsto, do registrado no nosso caderninho de planos. A sala nos surpreende, nos aflige e nos desafia. Sensibilizar pela arte, pela poesia, pela literatura é estar aberto a isso, é aceitar essa provocação e dela nutrir-se e nutrir. Queirós (2012) nos ajuda a pensar nisso quando afirma que:

A escola não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção. Não importa o que o autor diz, mas o que o leitor ultrapassa. E a literatura é feita de palavras e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras. (...) Por ser assim, trabalhar com a palavra é compreender seus delimites e apresentar para o leitor um convite para adivinhar o que está obscuro no texto e só ele é capaz de desvendar. (QUEIRÓS, 2012 p. 67-68).

Desvendar as palavras e, através delas estabelecer relações é o que se propõe nesse momento da pesquisa. Momento em que é fundamental saber ouvir e estar atento ao que ultrapassa o leitor em suas interpretações, suas falas e seus silêncios. Não numa busca de construir significados, mas de provocar e compreender onde cada um consegue chegar com essa provocação.

4º momento: proposta de atividade coletiva que implique nas relações, no convívio e construção de um produto em grupo.

Dos diálogos propostos e estabelecidos nas conversas sobre o texto lido, podemos ser instigados a produzir coletivamente, algo que possa trazer uma representação para a história lida. Seja um cartaz, uma peça de teatro, um desenho individual ou coletivo, uma brincadeira, uma horta, uma música. A possibilidade de expressar através de outra linguagem é um convite, não uma obrigação ou um dever a ser cumprido. É preciso muita sensibilidade para entender e perceber o que é proposto, para não fazer desse momento literário mais uma atividade a ser cumprida.

As crianças geralmente nos indicam caminhos a serem seguidos. Nesta escola específica onde a pesquisa se realiza, que já trabalha com tantas outras linguagens artísticas, isso geralmente acontece com muita naturalidade. Não é incomum ver um livro com ilustrações ricas e divertidas servirem de convite ao desenho, à pintura. Ou mesmo um personagem atrativo da história virar centro de uma peça na aula de teatro. As crianças já aprenderam desde cedo a apreciar esteticamente as obras e isso nos obriga a estarmos abertos e sensíveis para essas outras linguagens. Bajour (2012) nos ajuda nessa discussão ao afirmar que:

Hipóteses não expressas em jargão técnico sobre literatura e artes visuais se manifestam em palavras, atitudes ou gestos extremamente originais de crianças, adolescentes ou adultos que, se há alguém disposto a escutá-los, sempre têm muito o que dizer sobre como os textos são feitos. (BAJOUR, 2012, p. 39).

E assim, as crianças vão nos definindo caminhos, como nos projetos de investigação, que o professor vai pesquisando, alimentando e fomentando as buscas dos alunos. Freire (2008) afirma que no processo de educar, o educador faz arte, ciência e política. Faz política, quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência, quando estrutura sua ação pedagógica, apoiado no método de investigação científica. Faz arte, porque se defronta com o processo de criação, porque valoriza a estética na sua prática educativa ao lidar com o imaginário e o inusitado cotidianamente. A ação criadora envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real.

5º momento: proposta de atividade que pretende aliar esse trabalho em sala com alguma outra aula oferecida na escola como: Teatro, Música, Dança ou Artes plásticas, a fim de proporcionar desdobramentos da literatura em outras aulas da escola, permitindo um

diálogo interdisciplinar e vivenciando, a partir das expressões artísticas, as experiências com a literatura.

A literatura nos ajuda nesse fazer da arte, da ciência e da política. Por ser múltipla e provocadora, nos instiga a pensar nas diferentes linguagens e a perceber qual é o melhor caminho para ampliar cada obra. Através de qual outra linguagem podemos seguir? Muitas vezes, ela se basta sozinha e o texto se silencia dentro de nós deixando em cada um, seus escritos e desenhos guardados.

Bajour (2012) dialoga com essa provocação ao afirmar que: além de aprender a escutar os silêncios dos textos e colocá-los em jogo nas experiências de leitura, os mediadores podem aguçar o ouvido aos modos particulares que os leitores têm de se expressar e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos.

Se, muitas vezes, o silêncio ou a conversa momentânea sobre o livro basta, outras ele nos provoca a sair, a brincar, a correr, a plantar, a expressar, no corpo, as palavras. Quanta sensibilidade essa provocação exige de nós professores! Morin (2017) afirma que, na grande arte, existe a complexidade de uma fuga do real imediato na qual reencontramos o real de nossa condição com paixão, compaixão, compreensão. Existe simultaneamente, fuga do real e invasão pelo real.

Muitas vezes, esse diálogo vai de encontro a algo já vivido na escola e nos leva a reexperimentar e não mais do mesmo modo viver o vivido. O livro extrapola a sala. Vai para a janela virar poesia, vai para o corredor virar um cartaz, um desenho, uma arte. Vai para a dança brincar com o corpo, vai para o teatro para ganhar outros enredos.

A escola precisa estar aberta a essas linguagens e não acreditar que o lugar do livro é apenas para atividades no caderno, nas fichas de interpretação, ou na prova para uma avaliação. Isso é empobrecer demais a literatura. Soares, Queirós, Corsino, Candido e tantos outros autores nos ajudam a pensar nesse lugar do texto literário. Queirós (2012) afirma que:

O que leva a diferenciar um texto literário de um texto didático reside no fato de que o texto didático procura a convergência, todos os leitores chegando a mesma resposta, apontando para um único caminho e o texto literário procura a divergência. Quanto mais diversificado as considerações, quanto mais individuais as emoções, mais rico se torna o texto. (QUEIRÓS, 2012, p. 74).

Deste modo, dar vez a voz de cada um para que possa se expressar sobre o texto lido é a provocação deste momento. Como o texto chegou no aluno? Que inquietações provocou? Como contribuiu para que a criança aprender, conhecer, conviver e ser um sujeito mais respeitado no seu espaço e nas suas individualidades, acreditando que no respeito a

individualidade se constrói o coletivo. Muitas histórias nos ajudam a pensar na convivência humana. Muitos autores têm levado para seus textos a diferença e a necessidade de respeitá-las. Muitas histórias têm trazido a diversidade como tema central, ajudando a pensar na questão do negro, do deficiente, do pobre ou da mulher, aguçando o olhar para o respeito humano.

Como a literatura pode nos ajudar a conviver melhor? Como pode nos ajudar a aprender com o outro e com nós mesmos? Como nos ajuda a ser? Como nos ensina a fazer? É nessa busca de estabelecer esses diálogos, que as oficinas são propostas e, só sabendo ouvir e olhar cada sujeito é que podemos construir um caminho mais humano na educação e sobretudo, podemos de forma interdisciplinar propor diálogos entre a literatura e outras linguagens próprias do humano que precisam ter lugar na escola.

A escola não pode ser apenas um lugar de aprender a ler e escrever, mas precisa assumir esse lugar do diálogo e da formação humana. Esse é o papel fundamental da escola e mais do que nunca, precisa ser defendido, pois políticas públicas educacionais do governo brasileiro atualmente, tendem a cercear o lugar da escola e sua função principal proposta pela Unesco no documento que discute a educação para o século XXI:

(...) o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (DELORS, 2003, p.18).

Assim, podemos pensar no valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, dar a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo. Delors (2003) ainda afirma que:

(...) é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica. Esta mensagem deve orientar qualquer reflexão sobre educação, em conexão com o desenvolvimento e o aprofundamento da cooperação internacional, no âmbito da qual se alcançarão as soluções propostas. (DELORS, 2003, p. 19).

Deste modo, educar é conhecer a si mesmo, mas conviver com a sociedade e num âmbito de cooperação, de diálogo, de interação. Aguiar (1999) afirma que:

À medida que a pesquisa em leitura avança, alargam-se os campos interdisciplinares, pela necessidade de dar conta da complexidade cultural do mundo contemporâneo. O estudo da literatura, por exemplo, já não pode se ater tão somente a autores e obra, mas voltar-se para o papel do leitor, pois é através deles que os textos adquirem sentido. (AGUIAR, 1999, p. 248).

Propor situações em que a literatura possa dialogar com diferentes linguagens, transitar por diferentes campos interdisciplinares, proporcionar então um viver mais amplo da literatura, uma ampliação do diálogo com a arte e a cultura, intrínsecos nas obras literárias. Ainda sobre isso, Aguiar (1999) contribui ao afirmar que:

Por essa linha de pensamento, consideramos a necessidade de que a escola abrigue múltiplas formas de aproximação entre os sujeitos e livros, com oferta livre de tipos de textos de diferentes linguagens, de atividades de leitura individual e coletiva. Aos alunos, sem discriminação, serão oferecidos ocasiões de frequentar agências sociais mais amplas (como bibliotecas públicas, livraria, feira, encontros com autores e interagir com modalidade várias como jornais, revistas, catálogos, almanaques, que funcionam como mediadores de leitura. Nesse contexto, a biblioteca escolar desempenha o papel de irradiadora e catalisadora dos bens culturais à disposição do aluno. (AGUIAR, 1999, p. 252).

Não se abster do papel de formar leitores - capazes de ler, pensar, discutir, opinar e dialogar com o que é lido - é a provocação dessa pesquisa. Compreender que podemos dessa forma, contribuir para pensar os pilares da educação e garantir que eles possam ser vividos de forma autêntica no espaço escolar é um desafio. Não podemos afirmar de imediato que isso será alcançado a curto prazo, mas as provocações e as relações estabelecidas entre o leitor e a obra, entre o sujeito e o diálogo tecido pelo grupo, entre a apreciação estética e o fazer artístico, entre o professor leitor e seu aluno, suscitam provocações que podem ser nutridas pelo resto da vida.

Essa não é uma pesquisa de resultados numéricos, mensuráveis e que possam ser colocados em gráficos. É muito mais uma proposta, um convite, uma provocação que pretende ampliar as leituras de mundo dos alunos e professores envolvidos, a fim de dialogar com uma proposta de educação que busca pensar seu papel humanizador tão necessário nos dias de hoje.

7. OFICINAS LITERÁRIAS

7.1 Sobre as oficinas e o produto

As oficinas literárias consistem no trabalho desenvolvido na prática, na tentativa de aplicar a metodologia e poder confrontar, refletir e experimentar os estudos e as ideias apresentadas até então. A construção do produto- portfólio literário, servirá de apoio para que outros professores possam também se sentir autorizados a fazer oficinas semelhantes, trazendo a literatura para o dia a dia da sala de aula, buscando uma reflexão com os pilares da educação de Delors (2003).

Como já foi dito anteriormente, essa pesquisa consiste num relato de prática de oficinas literárias feitas na escola durante o período de estudo. O portfólio traz a metodologia e as oficinas realizadas com o objetivo de oferecer ferramentas aos professores, para que possam ter instrumentos para promover um trabalho semelhante em suas práticas. A metodologia é detalhada, com cinco momentos que podem ser adaptados à cultura e à prática de cada escola. O importante é favorecer e promover o diálogo, a leitura e o gosto por ler, a fim de favorecer que as crianças possam dialogar tendo a literatura como instrumento nesse processo de formação humana.

Abaixo, duas oficinas e um relato, ilustram esse processo. A primeira, é “**Aprendendo a conhecer e a cuidar do mundo**”. Ela traz um relato detalhado do trabalho com literatura, que se conclui com a construção coletiva de uma horta, abordando o trabalho de rodas de literatura, a relação com outras áreas de estudo, a escolha, o diálogo e a escuta.

A segunda, “Convivendo com o gigante”, traz o relato de um momento em que a literatura proporcionou um momento sensível de diálogo, afeto e convivência. Ela não foi realizada nas etapas da metodologia, mas ilustra o poder da literatura para promover a reflexão e a sensibilidade.

A terceira, “A eleição dos bichos”, aborda uma conversa necessária sobre política, democracia, direitos e deveres, que surgiu de uma demanda do grupo de discutir e compreender o mundo, as conversas que parecem de adulto, mas que povoam o imaginário e as relações das crianças. Essa oficina segue todas as etapas metodológicas e conclui-se com um trabalho interdisciplinar com várias áreas, mas principalmente com as Artes Plásticas, quando as crianças ilustraram suas falas e conclusões.

As oficinas “Aprendendo a conhecer e a cuidar do mundo”, e “A eleição dos bichos”, também serão descritas no portfólio. O relato “Convivendo com o gigante”, como não apresenta todas as etapas da metodologia, será descrito apenas aqui. Na última oficina, podem ser vistas muitas imagens, pois esse foi o produto do trabalho realizado com as crianças e serve para ilustrar um pouco do que a literatura provocou de inquietações, vocabulário, sensações e descrições do que as leituras e as conversas provocaram.

Os relatos abaixo, as experiências vividas na escola com os livros, as leituras e as propostas feitas a partir deles, são descritas com detalhes para que o leitor se sinta pertencente às discussões, provocações e desdobramentos das leituras literárias. Poder opinar, falar dos sentimentos, criticar e se envolver com as histórias é a garantia para que essa proposta realmente aconteça. Parte desses momentos da pesquisa serão partilhados nos relatos das oficinas.

É importante afirmar que, no momento em que os relatos são descritos, os verdadeiros nomes das crianças envolvidas são omitidos e substituídos por outros, buscando manter a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e evitar qualquer constrangimento.

7.2 Aprendendo a conhecer e a cuidar do mundo

Essa oficina foi proposta numa “Tribo”, que é uma grande roda que acontece semanalmente com a intervenção da orientadora escolar que tem a proposta de discutir e refletir sobre o dia a dia da escola, além de promover debates e conversas sobre os problemas que afligem os alunos. Como a orientadora estava de licença médica na semana em que a oficina foi realizada, o espaço foi aproveitado para iniciar essa conversa e seguiu todos os passos metodológicos da pesquisa.

O primeiro momento foi a proposta da roda de apresentação do livro literário. Depois de pensar no que gostaria de propor nessa roda de conversa, selecionei três livros: Pedro e Tina- uma amizade muito especial (KING, 2011); Declaração de amor (BARREIRO, 2015); e O mundo inteiro (FRAZEE; SCANLON, 2014).

A escolha do livro a ser lido deu-se por votação. Como estamos em ano eleitoral, a votação do livro serviu para explicar a importância do voto, das escolhas, de se pensar antes de escolher, lembrando que a leitura será para todos e que, portanto, deve considerar não só o seu desejo, mas do coletivo. Discutimos sobre não se deixar influenciar pela escolha do outro, mas fazer a própria escolha. É muito comum nessa idade as crianças votarem seguidas pela maioria, influenciadas pela opinião dos colegas com medo de perder. Conversamos também sobre a importância desses momentos na escola, pensando que estamos exercitando práticas que serão

vividas com grande responsabilidade na fase adulta. Foi uma conversa breve, mas muito importante. Quando uma criança desejou mudar seu voto no final, expliquei que isso não é possível numa votação eleitoral. Depois de apertar o confirma, não se consegue mudar o voto. Outro aluno perdeu o tempo e não votou e também compreendeu que não podemos votar depois que fecham as urnas. Essa prática simples de escolher um livro para ser lido, ajudou-as a entender práticas sociais complexas e fundamentais na democracia.

Depois de votarem, o resultado foi:

- Pedro e Tina- uma amizade muito especial - (KING, 2015) 9 votos
- Declaração de amor - (BARREIRO, 2017) 4 votos
- O mundo inteiro - (FRAZEE & SCANLON, 2014) 10 votos

Com uma pequena diferença de votos, o livro escolhido foi O mundo inteiro - (FRAZEE & SCANLON, 2014). O livro foi apresentado com todas as suas informações: autor, ilustrador, características da capa e editora.

Escolhido o livro, partimos para o segundo momento: **leitura exploratória da obra e observação das imagens e projeto gráfico.**

O livro foi lido por mim em voz alta, de pé e com movimentações na roda, mostrando as figuras, após a leitura de cada página. Todos puderam tocar, apreciar as ilustrações e ouvir a história sendo narrada com o cuidado de quem conhece previamente o texto e pensa no tom de voz, no olhar, na apresentação do texto, com a intenção de garantir um maior envolvimento das crianças.

Terminada a leitura, passamos para o terceiro momento: **discussão coletiva sobre a obra, com provocações para pensar nos pilares e no que a leitura propõe de diálogos, interpretações e debates em grupo.**

Essa obra aborda o coletivo, a necessidade de cuidar do outro e do mundo de forma poética com versos rimados e delicadas ilustrações. Este livro fala de humanidade e harmonia. Possui uma linguagem simples e delicada e é vencedor do prêmio Cadelcott Honor de melhor ilustração em 2009. Cada criança pode falar sobre o que o livro provocou, opinar sobre seus aspectos textuais, gráficos e interpretativos.

Como foi abordado nas minhas reflexões sobre a metodologia de observação participante, um grande desafio para o pesquisador é fazer o registro da própria prática e ao mesmo tempo, exercitar o papel de observador e de condutor da proposta. Além, é claro, de todas as demandas de condução da aula e do cuidado com os alunos. Para minimizar essas dificuldades, pedi apoio a uma auxiliar da escola para ajudar nos registros e filmar a atividade.

Ao serem perguntados sobre o que acharam do livro, Sophia começou dizendo: “Esse livro é lindo! Fala de cuidar do mundo como se ele fosse um canteiro. Fala de ter carinho com o outro. Eu também gostei das ilustrações, são muito bonitas”.

Alice disse que tem esse livro em casa e que já conhecia a história e que a parte que mais gosta é quando diz que o mundo é frio e quente. Disse que sentiu o frio e o calor nas ilustrações.

Paula falou em seguida e com timidez respondeu: “acho o mesmo que a Alice”. Paula acabou de chegar a essa escola e percebemos que além da timidez, não está muito acostumada a essas práticas que propõem diálogo, opiniões pessoais e esse é um exercício ainda um pouco difícil para ela, além da timidez inicial de quem ainda está conhecendo o grupo. Disse que gostaria de ouvir sua opinião e que no final da roda voltaria a perguntá-la e que ela teria tempo para pensar numa resposta. E isso foi feito, ao terminar de perguntar a todos voltei a falar com ela e repeti a pergunta dizendo o quanto considero importante ouvi-la. Ela disse que tem esse livro, mas que nunca havia sido lido em casa e que achou a história bonita e que sua parte preferida foi a do canteiro. Reafirmei que gostei muito de ouvi-la e que agora ela poderia ler esse livro para sua família. Paula sorriu discretamente e aliviada pela conquista. Eu também!

Pedro disse que achou o livro bonito, mas que sentiu falta de aventura, pois prefere os livros que tenham aventura e enigmas, mas achou que a história fez ele pensar na família.

Carolina disse que o livro é bonito, mas muito romântico e que apresenta um mundo colorido e cheio de coisas boas. Essa fala dessa aluna rendeu muitas discussões *a posteriori* e rendeu uma atividade em sala.

Bernardo disse que não gostou, achou sem graça, bobo e chato (dizendo com bastante veemência e uma certa ironia). Disse que não era o que ele esperava ao ver a capa. Alguns amigos ficaram incomodados com sua fala rechaçando o livro e nesse momento aproveitei para dizer que as pessoas podem ter opiniões diferentes e que precisam ser respeitadas por isso, mas que o Bernardo também poderia ser mais respeitoso ao emitir suas opiniões, que não gostar de algo não o dá o direito de falar desrespeitosamente. Nesse momento a conversa se alargou e discutimos sobre o cuidado com o outro, com os objetos, com as nossas falas e atitudes. As crianças aproveitaram para falar das relações. Nina disse que Laura estava olhando para ela com deboche enquanto ela falava e que estava incomodada com a atitude da amiga. Com espaço para falar e discutir, as crianças puderam conversar, pedir desculpas, aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer. Uma única história proporcionou muitas reflexões e atitudes.

Pensamos e discutimos sobre voto, democracia, direitos e deveres do cidadão que precisam ser refletidos desde muito cedo, para que as crianças comecem a entender desde a infância a importância do voto consciente.

4º momento: **proposta de atividade coletiva que implique nas relações, no convívio e construção de um produto em grupo.**

Discutimos o cuidado com o mundo, nosso vasto canteiro, vimos que o mundo é novo e antigo e falamos sobre o cuidado com o nosso patrimônio, nossas histórias construídas durante toda a vida. A conversa estendeu-se por muitos dias e o livro serviu de referência para novos estudos.

Envolvidos pelo desejo de uma auxiliar da escola que é bióloga e gosta das plantas, aprendemos a plantar e a cuidar de um pequeno canteiro do pátio. Vendo que é preciso regar todos os dias, cuidar da terra e contar com a ajuda do sol. Esse foi o produto dessa história. Regado de cuidados, exercitamos o aprendido nas atitudes diárias. É preciso cuidar do mundo, das plantas, do outro. E foi assim, cuidando e conversando que nossa ideia floresceu!

Figura 4 - Início do trabalho de construção da hortinha e o dia da colheita.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 - Início do trabalho de construção da hortinha e o dia da colheita.



Fonte: Arquivo pessoal.

Mais uma vez, pudemos recorrer a Queirós (2012, p. 76) para refletir sobre o quanto a literatura pode nos ajudar a compreender o mundo. Mundo real, que pode ser melhor compreendido pela fantasia:

A literatura é feita de fantasia. No texto literário não existe preconceito. E, na leitura, a fantasia do leitor dialoga com a fantasia do escritor. É um diálogo delicado, pois só fantasiemos, o que nos falta. Daí ser uma conversa sobre o que não possuímos ainda. Mas é preciso acreditar que todo real é uma fantasia que ganhou corpo. O mundo é movido pela fantasia. É pela fantasia que nos acrescentamos ao mundo e nos inscrevemos nele. A fantasia é responsável pelas surpreendências do cotidiano. (QUEIRÓS, 2012, p. 76).

Dessa forma, atingimos o quinto momento: **pretende-se aliar esse trabalho em sala com alguma outra aula oferecida na escola como: Teatro, Música, Dança, Tribo ou Artes plásticas, a fim de proporcionar desdobramentos da literatura em outras aulas da escola, permitindo um diálogo interdisciplinar e vivenciando, a partir das expressões artísticas, as experiências com a literatura.** Dialogamos com a Tribo, que é uma aula semanal onde a conversa e a reflexão sobre as atitudes é exercida e também abrimos espaço para uma nova aula de Biologia, onde aprendemos a plantar, a cuidar de um canteiro, da escola, dos amigos, do “mundo inteiro”.

7.3 Convivendo com o gigante

O relato sobre o livro “Gigante pouco a pouco”, Albo (2017), difere-se dos demais propostos para o trabalho desse estudo, mas merece ser abordado por apresentar grande relação com a pesquisa. Diferente dos outros livros, esse não foi lido propositadamente para uma discussão ou para cumprir as etapas metodológicas descritas na pesquisa. O relato a seguir fala da literatura e seu papel humanizador, do seu poder de fazer pensar, elaborar emoções e provocar reflexões sobre a vida.

A leitura do livro foi feita de forma recreativa em sala, mas a discussão feita a posteriori com dois alunos merece destaque pela sua relevância no tocante de dois aspectos dos pilares da educação: aprender a ser e aprender a conviver.

Bento é um menino conhecido por ser exigente com ele e com os outros. De paciência curta e fala ríspida, recebe constantemente crítica dos amigos por ter sido grosseiro ou impaciente nas situações de conflito. Costuma reagir de forma raivosa e não demonstra se sensibilizar muito com a fala dos adultos e/ou das crianças diante dos pedidos para que seja mais tolerante e paciente.

Tito é um menino doce, calmo e possui uma doença rara, caracterizada por sensibilidade extrema da pele, que resulta em lesões frequentes por todo o corpo.

Bento tem dois grandes amigos no grupo e não parece esforçar-se para ampliar os laços, mas defende seus dois amigos sempre e enfatiza o vínculo que possui com eles. Tito é um desses amigos. Isso não impede que, por vezes, Bento seja impaciente também com os dois escolhidos.

Naquela tarde de terça feira, depois de ouvir na sala de aula a história, as crianças se dirigiram para a aula de Artes e um conflito começou a tomar conta do espaço quando Tito disse ao Bento que tinha ficado muito triste com o que ele tinha dito à sua mãe na sua casa. Bento se descontrolou, chorou e ficou muito irritado, precisando sair para conversar sobre o ocorrido com minha intermediação. O restante do grupo ficou com a professora de Artes em sala.

Ao sentar na sala Bento já foi logo dizendo:

- Eu sinto muita raiva, uma raiva gigante!

Neste momento peguei o livro que havia lido e falei:

- Você lembra do livro do gigante que lemos hoje? E peguei o livro e comecei a mostrar para o menino. – Ele conta a história de um menino que ficou gigante! Acho que maior que a sua raiva.

- E daí? Respondeu Bento dizendo: – Nem ligo pra esse gigante.

- Mas você lembra como os amigos gostavam desse gigante? Como o cuidaram e o protegeram? Disse.

Bento mostrou desapontamento, mas permaneceu firme.

- Acho que você pode aprender a lidar com essa raiva gigante que você sente. Tenho certeza que seus amigos podem ajudá-lo também.

- Não, porque eu sou um idiota! Não tenho amigos! Respondeu em palavras e lágrimas.
-Eu não poderia ter falado o que eu falei. Eu fico triste porque falei com um grande amigo que não merece o que eu disse.

Pegou o livro, observou o gigante sendo defendido pelos amigos com cartazes e disse:

-Eu não mereço que me defendam.

- Você acha mesmo isso, Bento? Eu acho que seus amigos fariam cartazes para te proteger e para te ajudar a lidar com sua raiva gigante! Disse apontando para a imagem do texto.

Eu também faria um cartaz para você. Escreveria assim: Bento é um menino legal e está aprendendo a acalmar sua raiva gigante!

Bento que nunca havia demonstrado arrependimento nessas situações, começou a chorar e a dizer que estava muito triste com a forma como vinha agindo. Reafirmei que era muito importante que ele pensasse nisso e que era uma grande chance de mudar e rever a forma como lidava com as pessoas. Que ele poderia ser mais cuidadoso sim, mas que tinha certeza do quanto ele era querido.

Perguntei ao Bento se ele queria ver o amigo Tito e ouvir dele o que ele estava sentindo. Bento disse que sim. E Tito foi chamado a entrar na sala. Então disse ao Tito:

-Tito, Bento não me contou o que houve na sua casa, mas disse que está triste pelo que falou com você e quer saber como você se sente. Tito começou a falar:

- Eu posso dizer o que houve. Bento foi na minha casa e minha avó tem uma cachorra que fica muito agitada quando tem alguém diferente. Ela avançou no Bento e arranhou ele. Bento ficou descontrolado e disse que tinha um canivete e que ia matar aquela cachorra. Que odiava ela e ficou muito irritado mesmo! Minha avó ficou triste e até chorou no quarto. Tito ia começar a contar outro fato que envolvia sua mãe, quando Bento tapou os ouvidos e pediu:

- Não, isso não! Eu não quero ouvir você falar sobre isso.

Ao ouvir o relato do amigo, Bento começou a chorar compulsivamente e pediu desculpas. Você me perdoa, Tito?

-Claro, eu nunca vou deixar de ser seu amigo! Mesmo quando eu for espírito! Cris, será que os espíritos se encontram em outro lugar?

- Tem pessoas que acreditam que sim, outras que não! Eu ando acreditando que sim sabe, Tito!

O menino que tem a morte iminente pela doença grave continuou dizendo. Acho que isso vai demorar muito, séculos e séculos!

-Séculos é bastante tempo não é mesmo, Tito? Disse.

- É verdade. Século são cem anos, década são dez e ano é ano mesmo! Acho que se eu viver séculos, vou ser muito velhinho!

-Os três se olharam e riram juntos da conclusão do amigo. Bento respirou fundo. Nessa hora perguntei: Como se sente agora, Bento?

- Estou melhor.

-Você já se sente mais forte para lidar com sua raiva gigante?

-Eu não quero mais falar assim com os meus amigos.

Neste momento, a professora de Artes foi até a sala saber se os dois estavam bem e se queriam voltar.

- Acho que Tito pode te ajudar a voltar pra sala, não é, Bento? Você quer voltar? .

-Quero sim!

Os dois deram as mãos e seguiram em direção da sala de Artes. Tito parecia um gigante e Bento um corajoso domador de raivas!

O gigante da história ajudou Bento a lidar com sua raiva, a compreendê-la e, também a refletir e conviver melhor com ele mesmo e com os outros. Possibilitou o diálogo, a elaboração do sentimento. Como afirma Silva (2011):

A literatura é, tanto para os adultos como para as crianças, um espaço de possibilidades de se deslocar, de ver de um outro ponto de vista. Nos livros, podemos ensaiar correr o risco das escolhas, de ser um Outro. A literatura que abre espaço para o risco não estaria ajudando a formar cidadãos éticos mais do que os textos com discursos politicamente corretos? O mundo precisa ser o tempo todo explicado pelos adultos às crianças ou é compartilhando histórias entre elas e entre os adultos que as crianças vão explicando o mundo? (SILVA, 2011, p. 27).

Através do diálogo, das reflexões provocadas pela literatura, da sensibilidade aflorada pela leitura que pudemos elaborar emoções, pensar, aprender a ser, a respeitar, a conviver com as nossas diferenças, com nossas angústias. Bento experimentou ser outro, sentir como o outro se sente e só assim refletiu sobre suas ações. Sentiu-se amado e acolhido na sua raiva que é genuína e precisa ser vista, cuidada. Depois dessa conversa alargamos o diálogo com a sua família para que todos pudessem ajudá-lo e indicamos uma ajuda profissional, já que agora ele sentia-se pronto para ser cuidado. Tito deslocou-se do lugar de quem é sempre ajudado para o lugar de

quem ajuda e cuida. Agigantou-se diante da possibilidade de cuidar do amigo, de conduzi-lo pela mão, de perdoar, de ensinar a viver melhor.

7.4 A Eleição do Bichos

Afirmo que as qualidades de um texto são eleitas pelo leitor. E isso vai depender das leituras que o sujeito faz do mundo, de suas reflexões silenciosas diante do invisível, de suas observações sobre o cotidiano, de suas relações com aquilo que está em seu redor. É o seu grau de preocupação que vai determinar seu nível de interesse. Não é só a escola que alfabetiza. A presença da vida em nós nos faz leitores desde o nascimento. Conheço leitores que exercem uma leitura mais superficial e outros que são capazes de substantivar o abstrato. Toda leitura causa um pensamento, e pensar é um ato operatório. (QUEIRÓS, 2012 p. 75-76).

Início o registro dessa oficina trazendo Bartolomeu Campos de Queirós (2018) para tecer comigo essa conversa. A criança observa o cotidiano, lê o mundo, está atenta a tudo que nele acontece. O ano de 2018 foi marcado por uma eleição polêmica, controversa e recheada de discussões e agravos entre as pessoas, sobretudo nas redes sociais. As crianças não se isentam de tudo o que está acontecendo e essas conversas vão para a escola e precisam ser acolhidas. Nestas horas, agradecemos à literatura e sua possibilidade de ajudar-nos a dialogar, a trazer a presença da vida para dentro da escola, a não se isentar. Escola não é um campo neutro como muitos pretendem. É lugar de conversa, de acolhimento, de diferentes opiniões, de respeito ao direito de se manifestar.

Diante das conversas no grupo e do desejo de falar sobre esse assunto que parece de gente grande, mas diz respeito a todos desde o nascimento, trouxemos para as rodas de debate alguns livros que pudessem aproximar as crianças da discussão sobre política. Desta vez, os livros foram selecionados de antemão por mim, buscando refletir sobre o que é política, o que é eleição, o que é ser presidente. Falar para crianças pequenas exige de nós uma capacidade de dar exemplos, de apresentar na prática escolar momentos que ajudem a dizer sobre os assuntos que serão abordados. A literatura provoca, mas a capacidade de fazer perguntas, de ouvir o que as crianças têm a dizer, de estabelecer relações sobre o que é lido demanda muito do professor dessa faixa etária. Assim sendo, considerando o assunto apresentado como demanda pelas crianças e pelo cotidiano dentro e fora da escola, elegemos então alguns livros que serviriam de apoio e leitura nas nossas rodas.

O primeiro momento foi a proposta da roda de apresentação do livro literário. Depois de pensar no que gostaria de propor nessa roda de conversa, selecionei três livros: A eleição dos bichos, Democracia e o Reizinho Mandão.

O livro “A Eleição dos Bichos” de Rodrigues; Ribeiro; Desgualdo & Markun (2018), foi apresentado na roda com todas as suas informações: autores, ilustradores e editora.

Figura 6 - Capa do livro “A Eleição dos Bichos” Rodrigues, Ribeiro, Desgualdo e Markun (2018)



Fonte: Arquivo pessoal.

Vimos a capa, a ilustração, os personagens e, já de cara, as crianças ficaram instigadas pelo colorido e pelos bichos que o livro traz. Esse livro tem uma característica interessante, pois traz o assunto eleição para o universo infantil de forma bem lúdica e apresenta também um vocabulário com palavras deste contexto, com definições que podem ser entendidas por crianças menores. Os outros entrariam caso fosse necessário.

Escolhido o livro, partimos para o segundo momento: leitura exploratória da obra e observação das imagens e projeto gráfico. O livro foi lido por mim em voz alta, de pé e com movimentações na roda, mostrando as figuras, após a leitura de cada página. Mas por se tratar de um livro lúdico e provocador, as crianças fizeram muitas inferências na leitura. Teciam comentários, escolhiam seus candidatos, faziam torcida. Isso foi naturalmente conduzido sem precisar ficar pedindo silêncio, pois foi um momento provocativo mesmo. Os livros têm esse poder! Às vezes, eles já tiram do lugar na primeira leitura e, desde que esse movimento e essa brincadeira sejam feitos com envolvimento e respeito, considero que é muito bem-vindo nas leituras com crianças. Algumas leituras que exigem um silêncio e uma introspecção maiores para garantir a compreensão, outras são feitas justamente nessa troca instantânea com o grupo.

O livro fala de um leão que era o rei da floresta, mas andou desviando água para fazer uma piscina particular. A bicharada ficou revoltada e decidiu promover uma eleição. Outros três bichos (cobra, preguiça e macaca) se candidatam e aí começa o processo eleitoral. Os autores fizeram cartazes dos bichos como se fossem candidatos humanos, promovendo uma

comparação instantânea com um processo eleitoral convencional, com disputas, manipulações e projetos de governo.

Figura 7 - Cartaz de propaganda políticas do livro “A Eleição dos Bichos”



Fonte: Arquivo pessoal.

Terminada a leitura, passamos para o terceiro momento: **discussão coletiva sobre a obra, com provocações para pensar nos pilares e no que a leitura propõe de diálogos, interpretações e debates em grupo.**

Essa obra provocou já durante a leitura muita indignação. O leão corrupto queria se reeleger com argumentos muito ouvidos nos processos eleitorais convencionais. “Pela tradição, vote leão!” As crianças se indignaram, pois ele roubou toda a água da floresta para construir uma piscina particular e deixou a bicharada na sede. A leitura anterior sobre o cuidado com o mundo e com as pessoas voltou ao debate e eles abordaram o assunto com muita ênfase.

- Não é possível! Isso não pode! Um leão que rouba a água de todos não pode se candidatar novamente e ser eleito. Disseram em coro. Não queremos o leão! Não queremos o leão!!!

O texto traz em seu vocabulário palavras como manifestação, democracia, eleição, candidato, entre outros conceitos que fazem parte do vocabulário político e que não são tão facilmente explicáveis para crianças pequenas. Exemplo- DEMOCRACIA: Forma de governo em que a maioria escolhe, por meio do voto, quem vai governar. GOVERNO: É o conjunto de indivíduos que manda, escolhe as regras e as leis. MANIFESTAÇÃO: Um grupo que protesta

unido para expressar sua opinião sobre alguma coisa. PRESIDENTE: É aquele que governa em uma democracia.

Esse vocabulário foi discutido pelo grupo que trouxe exemplos do cotidiano para compreender melhor cada um deles. Retomamos atitudes democráticas escolares para pensar nesse conceito como: a votação para escolha dos livros que costuma acontecer nas rodas de história, a votação para ajudante da sala, do jogo que vamos fazer, entre outros. As crianças dessa escola já têm uma participação ativa e democrática na escolha dos assuntos a serem estudados, com os projetos pedagógicos ou os livros a serem lidos, mas isso não é um processo simples. É trabalhoso e demanda paciência para lidar com frustrações. As crianças, cada vez mais, têm demonstrado dificuldades de lidar com perdas. Essas conversas e esses processos de escolha contribuem para que possam amadurecer e exercer esse processo democrático cotidianamente.

Esse ano também foi marcado por muitas manifestações e as crianças discutiram e colocaram no debate polaridades políticas que precisaram ser ouvidas com cuidado. A escola é o lugar onde essas polaridades se encontram e exercer o papel de educador que respeita o direito de opinar, ainda que não concorde com todas as opiniões é um desafio grande. O educador argentino, Isabelino Sied (2010), ao discutir o lugar das Ciências Sociais na escola, afirma que:

En el conocimiento de sentido común, la rutina funciona como soporte de nuestra manera de ver el mundo, de asimilar lo desconocido a lo ya conocido, de interpretar lo problemático o distinto según parámetros preexistentes. El sentido común es la fuente de nuestros prejuicios y tiende a expresarse como mentalidad pragmática, conservadora y bastante rígida: lo que consideramos conocido se resiste a dejar un espacio a cualquier nuevo conocimiento, sobre todo si este no confirma el anterior, si lo modifica o lo cuestiona. Por el contrario, un conocimiento ordinario se valida simplemente por su utilidad cotidiana. Pero ¿de dónde proviene ese sentido común? Básicamente, de interacciones con los demás, que se tipifican a partir de las experiencias cara a cara y luego se proyectan a relaciones menos personales.¹ (SIED, 2010, p.26-27).

Ao discutir esse lugar do debate e do direito das crianças de abordar esses assuntos e trazer para a sala de aula, ele argumenta que as crianças vêm para a escola com o seu contexto

¹ No conhecimento do senso comum, a rotina funciona como suporte para a nossa maneira de ver o mundo, de assimilar o desconhecido ao já conhecido, de interpretar o problemático ou diferente segundo parâmetros pré-existentes. O senso comum é a fonte dos nossos preconceitos e tende a ser expresso como uma mentalidade pragmática, conservadora e bastante rígida: o que consideramos conhecido é resistente a deixar um espaço para qualquer novo conhecimento, principalmente se não confirma o anterior, se modifica ou ele questiona isso. Pelo contrário, o conhecimento ordinário é validado simplesmente pela sua utilidade diária. Mas de onde vem esse senso comum? Basicamente, a partir de interações com os outros, que são tipificadas a partir de experiências face a face e, em seguida, projetadas em relacionamentos menos pessoais.

político. Sua família, suas redes de convívio, os lugares onde vivem, as vivências externas à escola e precisam se sentir confortáveis para falar disso.

*La experiencia social de cada niño se ve recortada por su clase social, su género y su entorno cultural, por lo que se conforman vectores cada vez más segmentados, aislados y distantes. La realidad social que cada uno percibe tiende a ser fragmentaria y sesgada, aunque cada sector la cree unívoca y veraz. Por eso es relevante que la escuela ofrezca oportunidades de ampliar, enriquecer y tamizar argumentativamente los discursos socializadores que niñas y niños reciben de su entorno.*² (SIED, 2010, p. 28).

Quando Sied (2010) discute a relevância de a escola oferecer oportunidade de ampliar os discursos socializadores, ele aborda a importância de momentos como esse, em que as crianças possam ser ouvidas, e também discutir e perceber a importância do que acontece ao seu redor. Desta forma, no coletivo, ela pode ir construindo argumentos e compreendendo o seu entorno cultural e político.

A leitura desse livro provocou no grupo uma discussão muito grande sobre o papel de uma figura política, sobre as funções de um presidente e o que eles consideram importante para governar um país. Retomaram a discussão lembrando do projeto institucional da escola do ano anterior. **Nós: saber conviver, saber cuidar** e trouxeram as discussões para essa área, pensando na importância dos nossos governantes saberem conviver e saberem cuidar. Foi uma discussão muito bonita. Cada um pode falar o que é conviver e cuidar e como um governo convive e cuida das pessoas.

4º momento: **proposta de atividade coletiva que implique nas relações, no convívio e construção de um produto em grupo.**

Mais uma vez, Queirós (2012) nos ajuda a refletir sobre literatura e infância ao afirmar que:

Todo ato criador é cheio de infância. Se me pergunto quais os elementos que inauguram a infância, eu me respondo ser a liberdade, a espontaneidade, a fantasia, a inventividade. (...) Daí estar a criança tão próxima da arte. Falar assim me assusta na medida que crescer é perder as qualidades da infância e entrar no mundo da contenção. E que, à medida que vivo, ouço dizer que a pessoa é educada quanto mais contém seus impulsos. Acredito, pois que crescer é mais perder que ganhar. Criar, assim pensando, é a única maneira de preservar a juventude. (...) O adulto está esgotado- como o velho mundo-, mas vejo a infância aberta e sem preconceitos. O mais jovem possui vivacidade, a

² A experiência social de cada criança é cortada por sua classe social, seu gênero e seu ambiente cultural, de modo que vetores cada vez mais segmentados, isolados e distantes são formados. A realidade social que cada um percebe tende a ser fragmentária e enviesada, embora cada setor acredite que é único e verdadeiro. É por isso que é relevante que a escola ofereça oportunidades para expandir, enriquecer e peneirar argumentativamente os discursos socializadores que meninas e meninos recebem de seu ambiente.

força transformadora como elemento mobilizador da vida. (QUEIRÓS, 2012, p. 67- 69).

A infância aberta e sem preconceitos nos mostrou nessa oficina que crescer, muitas vezes, é mesmo perder qualidades da infância. Com pureza e muita consciência do coletivo, eles abordaram a política com ética e profundidade. Falaram de respeito, de cuidado, de convivência, dando pistas para qualquer líder do que é de fato governar, e essa essência do pensamento infantil pode ser vista na descrição do quarto momento dessa oficina.

Como produto coletivo nesse trabalho, fizemos um cartaz com as falas das crianças sobre o que é cuidar e conviver.

Conviver:

- Quando ficamos juntos com todas as pessoas e não só com a melhor amiga.
- É ficar junto, dar amor.
- São pessoas de vários países vivendo juntas.
- É morar com o outro que é diferente da gente.
- E quando estamos juntos, igual quando o planeta era um só, sem divisão de mares, linhas e países.

Cuidar:

- Cuidar é colocar para dormir, comprar comida, cozinhar, levar para a escola... o que nossa mãe faz com a gente.
- Um pai precisa cuidar do bebê. Dar comida, leite, carinho, levar para passear, senão ele chora.
- Dar roupa, brinquedo e carinho para alguém abandonado.
- Cuidar do doente para ele ficar bom.
- Cuidamos também de bicho, de gato e de cachorro.
- Passarinho a gente não cuida, porque é melhor ele solto e não na gaiola. A gente só cuida se o passarinho já tiver nascido na gaiola.
- Precisamos cuidar para os animais não desaparecerem.
- Cuidar também é ajudar na limpeza, não gastar muita água, não cortar as árvores.
- Não estragar os livros, não gastar muita cola, não quebrar o lápis e não fazer barulho demais.
- É respeitar os amigos e não furar fila.

Depois de listarem o que é conviver e cuidar, as crianças pensaram em como um governo pode cuidar do país e viram que não é muito diferente do que eles pensaram: Um

governo precisa cuidar do país como os nossos pais e a nossa escola cuidam da gente! Foi o que os alunos concluíram e, ao pensarem sobre o que tinham listado nas reflexões puras e infantis, deram aula de democracia. Pensaram no acolhimento, no convívio com as diferenças, no cuidado com o planeta, com os animais, com as pessoas. Trouxeram conceitos como liberdade, respeito, amizade, paz.

Neste momento, outro livro que nos provocou foi *Mania de Explicação* (2001), de Adriana Falcão. Esse livro traz conceitos de palavras como Solidão, Saudade, Lembrança, Alegria, Felicidade, entre outras, com definições infantis. Aproveitamos para definir palavras que vinham fazendo parte do nosso vocabulário nas últimas conversas.

Figura 8- Capa do livro “Mania de Explicação” Falcão (2001)



Fonte: Editora Moderna.

As crianças definiram Paz, Amizade, Gentileza, Liberdade, Direitos e Amor. Palavras caras à democracia, que precisam ser respeitadas nas vozes das crianças.

Amizade:

Figura 9 - Desenho feito pelas crianças sobre Amizade



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

- É quando você vira amiga de alguém que você não conhece.
- É quando você gosta do outro.

Paz:

Figura 10 - Desenho feito pelas crianças sobre Paz



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

- São muitos compromissos que você desmarca para ter um tempo só para você.
- É você ficar tranquilo e não ter guerra.
- É dormir sem medo.

Gentileza:

Figura 11 - Desenho feito pelas crianças sobre Gentileza



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

- A pessoa que é gentil ajuda a outra e dá bom dia e boa tarde.
- É respeitar o pai, a mãe, as professoras e os amigos.
- É não deixar ninguém para trás.
- É dividir o sorvete.

Liberdade:

Figura 12 - Desenho feito pelas crianças sobre Liberdade



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

- É brincar no jardim, ficar livre, sair para brincar e não ficar parado.
- É ir para a rua andar de bicicleta, de patins, é brincar com os amigos.
- É sair da prisão.
- É amar o mundo brincando.

Direitos:

Figura 13 - Desenho feito pelas crianças sobre Direitos



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

- Todo mundo tem direito de ir para a escola, de brincar, de comer, de dormir e de ser respeitoso.
- É ter um governo que cuida da gente e não fica de blá, blá, blá.

Amor:

Figura 14 - Desenho feito pelas crianças sobre Amor



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

- É quando a pessoa gosta da outra e faz dela um amigo ou um casal.
- Quando gosta muito da pessoa como se ela fosse uma irmã.
- Quando uma pessoa gosta e cuida da gente.
- Também tem amor de mãe, quando ela cuida da gente.
- É quando a gente está brincando com o melhor amigo e diz que ama.

As crianças pequenas têm uma capacidade incrível de entender o mundo, de explicá-lo como os adultos já não conseguem. São cheios de pureza e na pureza nos ensinam o que parece óbvio. Que é preciso cuidar do outro como nossos pais cuidam da gente. E é preciso que os pais cuidem de fato! Elas dão lição de governança quando explicam o que é gentileza, o que é liberdade, o que é respeito. Nossos governantes têm muito o que aprender com elas.

Muitas vezes, me questionei sobre trabalhar na classe social que trabalho atualmente, por isso, sempre busquei diversificar meu público. Em Minas Gerais, trabalhei como coordenadora de um projeto social com crianças de grupo de risco numa comunidade chamada Vila Ideal, numa cidade de Ibitaré, região periférica da grande BH e ao mesmo tempo trabalhava numa escola de classe social abastada na região da Pampulha, bairro nobre de Belo Horizonte. Também fui professora de uma escola rural, multisseriada e com poucos recursos. No Rio de Janeiro, trabalhei em escolas particulares da Zona Sul e em projetos sociais do Pró Saber com crianças da Rocinha, Vidigal e Santa Marta. Durante o mestrado, trabalhei numa escola da Zona Sul, que atende a famílias de classe média e alta e nessa escola realizei a pesquisa, pois a premissa do mestrado profissional é fazer a pesquisa sobre a própria prática. Tenho refletido sobre meu papel e o papel do trabalho com a literatura para essa classe, já tão envolta de livros.

Um trabalho como esse me faz pensar que temos que formar seres mais humanos. Que não podemos nos abster de educar também os ricos, de fazê-los indignar, de apresentar o mundo, as questões sociais, os problemas e de trazê-los para discussão. Meu papel político como educadora não se restringe a uma classe social. Esse produto pode ser aplicado em diferentes escolas, com diferentes alunos, mas a provocação para o pensamento mais humano, para o respeito ao outro precisa atingir a todos, ricos, pobres, brancos, negros, nativos, estrangeiros.

No quinto momento: **pretende-se aliar esse trabalho em sala com alguma outra aula oferecida na escola como: Teatro, Música, Dança, Tribo ou Artes plásticas, a fim de proporcionar desdobramentos da literatura em outras aulas da escola, permitindo um diálogo interdisciplinar e vivenciando, a partir das expressões artísticas, as experiências com a literatura.** Dialogamos nesta oficina com as Artes plásticas e levamos para essa aula os nossos conceitos para serem ilustrados. As crianças ilustraram suas frases, remetendo ao dia-a-dia e às suas vivências do cotidiano.

Abaixo, estão alguns dos trabalhos que saíram dos livros e viraram imagens, reflexões ilustradas do que pensam e acreditam sobre o que são direitos e deveres das crianças.

Figura 15 - Toda criança tem direito de estudar



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

Figura 16 - Toda criança tem direito de ter comida na mesa



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

Figura 17 - Toda criança tem direito de ter uma família



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

Figura 18 - Toda criança pode escolher o seu time de futebol e tem o dever de respeitar quem gosta de outro time



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

Figura 19 - Toda criança tem direito de brincar livre na natureza

Figura 20 - Toda criança tem que respeitar e ajudar a quem precisa.



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

Figura 21 - Toda criança tem que respeitar todas as pessoas e não ter preconceito



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

Figura 22 - Toda criança tem que amar e cuidar do seu país



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.



Fonte: Capa da agenda da escola.

Figura 23 - Toda criança tem direito de crescer sem medo



Fonte: Elaborado por alunos do segundo ano da Escola Sá Pereira.

Essas ilustrações representam esteticamente, um pouco do que as crianças pensam e das provocações vividas através da literatura para entender política, convivência, cuidado, democracia. Essas reflexões têm uma intensa relação com os pilares da educação e com a formação humana dos alunos, quando Delors (2003) afirma que:

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. (DELORS, 2003, p. 16).

Dessa forma, respeitando as convicções de cada um, as crianças desenharam o amor, o respeito, o cuidado, as brincadeiras e, dessa forma, entenderam o que são os seus direitos e deveres e a importância da democracia para que eles sejam mantidos. Os desenhos ficaram expostos e puderam ser apreciados por outros grupos, que também passaram a refletir sobre direitos e deveres. Espero que elas possam crescer e que possam, em qualquer profissão que escolherem, levar consigo o senso de humanidade, o respeito e a luta pela democracia.

8. ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Nessa pesquisa realizada no mestrado profissional do Colégio Pedro II, senti-me provocada a falar do trabalho com a literatura e a escrever um pouco do percurso e dos estudos que realizo nesta área, na minha profissão.

A literatura infantil sempre me instigou. Criança, lia todos os livros que caíam na minha mão e não eram muitos, pois além do pouco acesso, morando numa cidade pequena do interior, eles eram poucos também nas editoras, livrarias e bibliotecas. Ainda não tinham descoberto o potencial leitor das crianças naquela época. Mas ao ler cada um dos que encontrei pelo caminho, sabia que eram importantes, valorizava, observa a forma como eram escritos, as imagens, os enredos. Mergulhava em cada história e me fazia personagem delas, como permite a imaginação do leitor.

No decorrer da minha vida, fui aumentando meu interesse e repertório de literatura infantil. Sempre fui aquela professora “consultora de literatura”. Cris, você sabe de algum livro que fala de amizade? Você tem algum livro sobre povos indígenas? Você me indica um livro sobre luto? Vivia envolta nos livros infantis e assim fui escrevendo a minha história na educação, formando alunos e professores interessados pelos livros, mostrando seu valor e importância.

Ao entrar no mestrado sabia que seria esse meu caminho e já na entrevista disse que pensava em escrever sobre o potencial humanizador da literatura e sobre a sua importância como ferramenta política na construção de seres humanos mais críticos e pensantes.

Ao ser apresentada aos quatro pilares da educação do Delors (2003), encontrei um caminho possível para refletir sobre o papel tão significativo da literatura para a educação para o século XXI e a formação de leitores. Algumas demandas são apresentadas como urgentes nesse documento, que se preocupa com a formação humana na educação, através dos pilares saber ser, saber conviver, saber conhecer e saber aprender.

Desse modo, o objetivo dessa pesquisa foi possibilitar uma prática que buscasse a formação de um leitor crítico e engajado socialmente, favorecendo a implantação dos quatro pilares da educação propostos por Delors (2003). Para isso, uma pesquisa teórica sobre a literatura infantil e sua história, sobre o letramento literário, também, sobre os quatro pilares da educação foi se tecendo, aliada a prática de oficinas de leitura realizadas com as crianças do segundo ano da Escola Sá Pereira.

Encontrei, através das minhas reflexões e estudos, autores que me fizeram compreender ainda mais profundamente a minha prática. Agradeço a Claudia Pimentel, que na qualificação, me apresentou a autora Cecília Bajour, que trouxe uma fundamentação tão importante para a prática e para a escuta, tão necessárias na nossa profissão. Agradeço a Ana Ivenick, que me ajudou a fundamentar e me fazer pesquisadora. Ao Rogério, pelo seu olhar afetivo e sensível para o trabalho e em especial a Flávia Amparo, que foi respeitosa, cuidadosa e provocadora como são os bons orientadores, mas que me permitiu liberdade e autonomia na escrita e na condução desse trabalho.

Outro objetivo igualmente importante, foi analisar e selecionar um corpus da literatura infanto-juvenil que pudesse dialogar com os quatro pilares da Educação, de modo a formar leitores. Observar, ver e ouvir o que as crianças diziam a respeito das histórias que elas escutavam; anotar os diálogos que estabeleciam com as histórias lidas; debruçar sobre as falas revertidas em texto escrito; interpretá-las buscando apreender os significados por elas produzidos a partir de suas experiências com o texto literário; agrupar as falas das crianças numa coleção capaz de dar sentido e relacioná-las aos pilares foi um desafio. Também busquei relações com outras áreas, numa proposta interdisciplinar. Durante o tempo em que estive com as crianças, meu olhar e escuta se aprimoraram. Senti-me provocada a entender um pouco mais do que já fazia de forma empírica. O olhar de pesquisadora/professora se misturou e minha escuta se apurou, pois era preciso ser, aprender, conviver e conhecer mais um pouco de cada aluno e da literatura.

Nesses espaços coletivos de leitura, pude ir ao encontro do olhar de cada aluno para o texto, as narrativas, as interpretações, as falas provocadas pelo diálogo, pelas imagens, pela conversa. Como afirma Michele Petit (2009):

Os espaços coletivos de leitura tiram cada um de sua solidão, fazem-nos compreender que nossos tormentos são compartilhados pelos que estão ao nosso lado, mas também por aqueles que encontram nas páginas lidas ou por quem escreveu. Em mais de um caso, essas experiências literárias contribuem para a formação de uma sensibilidade e uma educação sentimental. (PETI, 2009, p. 165).

Ao prestar atenção nas falas das crianças ia tecendo um encontro com os pilares e reconhecendo na literatura seu potencial humanizador. E é justamente por via do encantamento que a leitura literária pode tornar-se importante na formação de leitores mais humanos e críticos. A observação de alunos do segundo ano, proporcionou um diálogo puro, recheado de inocência, mas pôde demonstrar também que eles já tinham um percurso na escuta de histórias, já conheciam muitos livros, já eram autorizados a falar, dialogar, opinar e isso, sem dúvida,

favoreceu as nossas conversas. São crianças sensíveis, de olhar atento e escuta apurada. Tendo a oportunidade de ouvir e de falar as crianças negociam, confrontam informações que têm, afirmam um posicionamento social, ampliam suas visões de mundo.

A pesquisa evidenciou que, para a literatura, os pilares aprender a ser e aprender a conviver são mais facilmente alcançáveis. A literatura infantil hoje está com um repertório vasto nesses aspectos, o que colabora para que esses pilares sejam vividos mais profundamente na escola. O pilar aprender a fazer é o mais difícil de ser alcançado, pois está mais relacionado aos livros didáticos, aos manuais. Já o aprender a conhecer é um pouco vivido nas provocações individuais da leitura. O que fica para cada um é diferente ao final de uma leitura, de uma roda de história ou de uma vivência literária.

Na oficina Aprendendo a conhecer o mundo, as crianças puderam discutir sobre o que pensam e como veem o mundo em que vivem. Abriam a roda para diferentes opiniões, pensaram no cuidado que precisam ter com o planeta, criaram pequenas soluções para os problemas cotidianos e fizeram juntas uma intervenção no espaço escolar. Dessa forma, a literatura favoreceu o diálogo, a troca, as relações e a tomada de atitude no trabalho coletivo.

Na oficina A Eleição dos Bichos, pudemos dialogar sobre política e refletir sobre escolhas, sobre responsabilidade. Favoreceu um diálogo de todos pilares, uma reflexão sobre nossos direitos e deveres, nossos compromissos como cidadãos. Proporcionou que as crianças ampliassem vocabulários e elaborassem conceitos que fazem parte da vida deles de forma superficial e pouco aprimorada, como se não fosse assunto de criança. Quando são autorizados a pensar e discutir esses assuntos, os pequenos nos surpreendem com um inocência delicada e revestida de um amplo conhecimento puro e ingênuo, que vamos perdendo com a falta de poesia na vida e com a dureza das imposições políticas e sociais tão realistas, tão avassaladoras que nos fazem descreer na democracia.

Em Convivendo com um gigante, a literatura foi provocativa e apaziguadora. Elemento importante que suscitou um diálogo entre amigos e uma elaboração de emoções. É preciso estar atento e alargar o tempo para as narrativas. Deixar janelas para que elas possam fazer parte da escola no dia a dia. Como afirma Petit (2009):

Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos, ensinam às crianças, aos adolescentes aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros. (PETIT, 2009, p. 116).

As histórias trazem mundos desconhecidos ou conhecidos, que podem encantar, fazer refletir sobre as fraquezas, os medos, a força. Os livros trazem a palavra que brinca em diferentes ritmos para ganhar novos sentidos. As narrativas constituem os sujeitos e através delas podemos nos tornar mais humanos. Importante enfatizar que é preciso criar condições para que as histórias aconteçam. Elas são previamente escolhidas, não são lidas de improviso, para passar o tempo. Sempre com o cuidado de encontrar o livro para cada momento, para cada conversa, a fim de atender as provocações dos alunos. É preciso estar atento às falas e aos silêncios. Por isso, o produto dessa pesquisa propõe uma sequência didática em que as etapas de escolha, seleção, leitura, conversas e atividades sobre leitura são realizadas com cuidado e compromisso com a literatura de qualidade, afim de oferecer a outros professores, ferramentas para trabalhar com os livros literários em suas salas de aula, rodas de leitura, bibliotecas e onde mais o livro puder estar.

É necessário enfatizar a importância da formação de profissionais e das políticas públicas que visam à formação de leitores literários. É fundamental que existam políticas de incentivo à leitura, que tenha investimento no acervo de livros para as escolas públicas e que a aquisição de literatura de qualidade também seja uma escolha cuidadosa nas escolas particulares.

A partir das crianças, de suas formas singulares de ver e de significar o mundo e as histórias, pude pensar uma sequência didática para o trabalho com a leitura de livros literários, capaz de abrir brechas para a interdisciplinaridade na escola. Suas experiências de leitura e suas formas de ler trazem contribuições para se pensar a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de provocar o olhar e a escuta crítica dos leitores e dessa forma, contribuir para a consolidação de mais um objetivo dessa pesquisa que é o de observar e analisar a relação entre o leitor iniciante do 2º Ano do Ensino Fundamental e a Literatura Infanto-juvenil.

Não sei se consegui através desse trabalho, apresentar de fato todo o potencial que acredito que tem a literatura, mas esse foi fundamental para organizar minha prática, me fazer refletir sobre meu papel como educadora, sobre a importância da literatura na formação dos meus alunos e no infinito potencial ainda maior que descobri nesta área de estudo.

Os quatro pilares da educação foram a provocação para pensar no lugar da literatura na educação, no seu papel humanizador e na ferramenta importante e acessível para promover trocas e ampliar o conhecimento de mundo. Em momento algum, no meu trabalho, a literatura serviu para fazer provas, testar meus alunos, mas sim para promover o gosto pela leitura, para ampliar as possibilidades de diálogo, para provocar, para compreender melhor o nosso entorno. Dessa forma um último objetivo da pesquisa, que era construir um produto educacional –

Portfólio Literário - a partir das observações e dos dados levantados na pesquisa, de modo a promover o letramento literário (COSSON, 2006) de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, foi o caminho escolhido para que essa prática possa ser realizada também em outras escolas, por outros educadores que buscam um caminho parecido, através do trabalho com a literatura infantil.

Acredito que, com o trabalho desenvolvido nessa pesquisa, colaborei para a reflexão sobre aprender, ser, fazer e conviver. Através das oficinas descritas, penso que posso ampliar esse trabalho e provocar outros professores a levar a literatura para a sala de aula e para as rodas de conversa. Como já foi dito anteriormente, essa sequência didática não precisa ser usada de forma rígida, mas pode ser apropriada e aprimorada de acordo com as necessidades de cada professor, de cada escola e de cada grupo, que dela quiserem fazer uso. Nesse estudo, ela surgiu da necessidade de pensar práticas para promover oficinas literárias no segundo ano, contribuindo para a formação do leitor iniciante e os quatro pilares da Educação.

As oficinas consistem numa metodologia detalhada do trabalho com literatura em sala de aula, objetivando promover a leitura literária, bem como um diálogo sobre ela, na escola, ampliando o acervo de leituras, a capacidade de argumentação, interpretação e crítica do aluno, favorecendo assim o aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a conviver, propostos por Delors (2003) nos quatro pilares da educação para o século XXI.

Espero que esse trabalho possa ser útil a outros professores e que possa provocar, assim como a literatura, uma atitude mais dialógica na educação. Que ele possa servir para instigar outros professores a ler mais, a conhecer melhor a literatura infantil, a ampliar o acervo literário dos seus alunos e a provocar o diálogo através das histórias lidas e contadas na escola.

Concluo esse trabalho certa do meu amor pela literatura e pela formação de alunos e professores instigados e curiosos por esse universo amplo e diverso. Adriana Falcão (2001) ajudou-me nesse trabalho a pensar em conceitos importantes com as crianças, a criar definições para sentimentos e palavras que os livros nos provocaram a pensar. No final do seu livro, *Mania de Explicação* ela tenta definir o Amor.

Amor é um gostar que não diminui de um aniversário pro outro. Não, Amor é um exagero... Também não. É um desadorno... Uma batelada? Um enxame, um dilúvio, um mundaréu, uma insanidade, um destempero, um despropósito, um descontrole, um desapareço? Talvez porque não tivesse sentido, talvez porque não houvesse explicação, esse negócio de amor, ela não sabia explicar, a menina. (FALCÃO, 2001, p. 47-48).

Assim como Falcão (2001), eu também não sei explicar o amor, mas espero que, ainda sem explicação, ele possa ser sentido e provocado em cada um que encontra seu livro preferido, que quer multiplicá-lo, que quer de olhos brilhando, apresentá-los aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. Leitura Literária e Escola. In: EVANGELISTA, A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ALBO, P. **Gigante pouco a pouco**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2017.

AMPARO, F.; SILVA, K. **Criatividade e interdisciplinaridade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, 199 p.

ANDRADE, L. de; CORSINO, P. **Crêterios para a constituiçãõ de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005**. Coleção Literatura e Educação, 2007.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, edição brasileira, 2012.

CANDIDO, A. Vários escritos. In: Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro Sobre Azul, 2004. A literatura e a formação do homem, 1999.

CAMASMIE, V. **Aulas de Literatura do Ensino Fundamental I do Colégio Pedro II campus Humaitá**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2007.

_____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2014.

CORSINO, P. Literatura na pré-escola: entre propostas e despropósitos. In: CORSINO, Patricia (Org.). **Travessias da Literatura na escola**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2014, p. 123-136.

CORSO, D.; CORSO, M. **Fadas no divã**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. A prática da Leitura Literária na escola. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez., 2015.

_____; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF:MEC/UNESCO, 2003.

DRUMMOND, C. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 1991.

ESCOLA SÁ PEREIRA. **Proposta Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.escolasapereira.com.br/pagina/52/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

FALCÃO, A. **Mania de Explicação**. São Paulo: Salamandra, 2013.

FREIRE, M. **Educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressões e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia de Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro, Editora Ciência Moderna, 2016.

KATO, M. A.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. **Estudos em alfabetização**. Campinas: Edusf/Pontes, 1997.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6 ed. São Paulo: ed. Ática, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola- o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 99.

_____. **Sobre a Estética**. Rio de Janeiro: Editora Pró Saber, 2017, p.126.

NÓVOA, A. **Uma nova concepção para a formação de professores**. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 26 out. 2017. Palestra.

Ministério Público de Educação; **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: MACHADO, M. Z. V.; PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

_____. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. ANPED, GT 10, 1999.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 299.

PIMENTEL, C. **Espaço de livro e leitura: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

QUEIRÓS, B. C.; ABREU, J. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RODRIGUES, A. **A Eleição dos Bichos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2018.

SILVA, Leonildes. Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna” Inter-Ação. **Rev. Faculdade de Educação- UFG**, v. 33, n. 2, p. 359-378, jul./dez., 2008.

SILVA, R. **Experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do ensino fundamental**. 2011. 82 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SAED, I. **Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza**. ABC cap1 SOCIALES, 2010.

SENNETT, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012. 378 p.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2 ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____ **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância** Org, Ana Luiza Smolka, Trad. Zóia Prestes, São Paulo: Ática, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Ana Thorell; revisão Técnica Cláudio Damacena. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2004.