

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**DANIELA NUNES**

**A leitura em documentos norteadores sobre as práticas literárias nos Anos  
Iniciais do Ensino Fundamental: e a fruição?**

**São Leopoldo**  
**2020**

DANIELA NUNES

**A leitura em documentos norteadores sobre as práticas literárias nos Anos  
Iniciais do Ensino Fundamental: e a fruição?**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciada em  
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Betina Schuler

São Leopoldo

2020

## AGRADECIMENTOS

Chegar ao final da caminhada da graduação com este Trabalho de Conclusão foi um período incrível, no qual fortaleci os laços de carinho e zelo de pessoas que sempre estiveram em minha vida e criei amizades que quero guardar para a eternidade. Este trabalho é fruto de muitos e alguns precisam um maior destaque.

Primeiramente agradeço à Deus. Sei que nos momentos em que eu estava sozinha na frente do computador e todas as vezes que achei não ser capaz de concluir esta escrita, a fé que pulsa dentro de mim fez com que eu recebesse o conforto necessário na alma.

À toda a minha família, que sempre compreendeu minhas faltas e cansaço com palavras de ânimo.

Agradeço as minhas amigas de vida e a todas aquelas que fiz na Unisinos.

Meu sincero reconhecimento e gratidão ao grupo de pesquisa: Prática de Pesquisa: Práticas curriculares de escrita e leitura e modos de subjetivação orientado pela professora Betina Schuler. Obrigada do fundo do meu coração por todas as trocas, contribuições e paciência que tiveram comigo. Com certeza, ter avançado na “fila do pão” fez muito sentido com todos vocês!

Agradeço ao meu companheiro de vida por ter sido a calma que muitas vezes me faltou durante toda a trajetória acadêmica. Querido Augusto, obrigada pelas inúmeras caronas, a pizza pós aula, a todas as vezes que editou minhas tabelas e me ajudou no decorrer desta escrita, mas principalmente, obrigada por estar ao meu lado, mostrando que sou capaz!

Meu Pai Marcos e meu irmão Tiago, que mesmo sem entender o que tanto eu lia, estiveram presentes com seu silêncio e com paciência. Agora estou terminando!

Um carinho em especial a todos os professores da Unisinos que me ajudaram a me desconstruir e reconstruir inúmeras vezes. Todas as trocas e aprendizagens estão marcadas em mim.

Em especial, a melhor orientadora que eu poderia ter, a encantadora Betina. Obrigada por acreditar em mim, mostrar que sou capaz e principalmente por me fazer renascer este amor pela literatura. Ainda hoje, ao ler Clarice ou algum texto que me toca, ouço soar sua voz na minha cabeça, pois desde a Atividade Acadêmica Literatura Infanto-Juvenil, Betina para mim é sinônimo de boa literatura e de imaginação. Obrigada por tudo, desde o nosso primeiro dia de aula.

E por fim, a pessoa mais importante de todo este processo e com certeza a pessoa mais importante da minha vida, minha mãe Angela! Se eu consegui chegar até aqui foi porque você nunca me deixou desistir, sempre acreditou em mim e fez de tudo para que eu conseguisse. Obrigada por todos os lanches na correria antes de ir para a aula, pelo chazinho das noites frias e principalmente por ser esta mãe maravilhosa que sempre demonstrou orgulho de mim. Além de mãe, minha grande amiga, sempre ali para me escutar e dar aqueles conselhos que só mãe sabe. Que eu possa sempre te dar todo o orgulho que você merece!

Muito obrigada a todos aqueles que carrego em meu coração e que de uma forma ou de outra, me ajudaram a chegar aqui!

*“Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei constitui a minha verdade”*

*Clarice Lispector*

## RESUMO

Como perceber se a fruição está presente nas práticas literárias e como se dá a lidação de específicos modos para compreender a literatura? Com esse problema de pesquisa, a presente investigação procurou encontrar as formas como vem sendo concebida a literatura e a leitura literária em alguns documentos norteadores da educação brasileira, tais como: LDB versão de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais): introdução, ética e língua portuguesa, PNE (Plano Nacional de Educação), DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o RCG (Referencial Curricular Gaúcho). Eles servem como orientadores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir de uma inspiração nas pesquisas pós-estruturalistas em educação, esta pesquisa buscou entender o funcionamento de discursos presentes nos documentos e problematizar como eles fazem referência e implicam específicos modos de leitura. Após a análise dos documentos, podemos perceber que a fruição é contemplada nos documentos, mas as práticas que priorizam a decodificação da língua escrita e a mera comunicação também se fazem presentes na grande maioria dos documentos. Além disso, pode-se destacar a importância do acesso aos livros e a importância da postura docente frente a essas práticas.

**Palavras-chave:** Literatura. Leitura. Fruição. Políticas Públicas. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Busca Realizada nos Periódicos da CAPES .....	13
Quadro 2 – Materiais Encontrados/Sugeridos .....	14
Quadro 3 – Políticas públicas de fomento à leitura e à literatura no Brasil .....	20
Quadro 4 – Documentos analisados e breve resumo.....	35
Quadro 5 – Treco do Plano Nacional de Educação.....	40
Quadro 6 – Trecho da Base Nacional Comum Curricular.....	41
Quadro 7 - Trecho da Base Nacional Comum Curricular .....	43
Quadro 8 – Trecho da Base Nacional Comum Curricular.....	47
Quadro 9 – Trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais.....	48
Quadro 10 – Trecho do Plano Nacional de Educação.....	49
Quadro 11 – Trecho do Referencial Curricular Gaúcho.....	52
Quadro 12 - Trecho da Base Nacional Comum Curricular .....	54
Quadro 13 – Trecho dos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa .....	55
Quadro 14 – Trecho da Base Nacional Comum Curricular.....	56
Quadro 15 – Trecho do Referencial Curricular Gaúcho.....	59

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (1998-2012) .....	22
--	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>DESCOBRINDO CAMINHOS</b>	<b>9</b>
1.1	UM PASSO DE CADA VEZ	9
<b>2</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>PARA COMPREENDER A LITERATURA QUE NOS ESTÁ DADA</b>	<b>16</b>
3.1	O QUE PODEMOS ENTENDER POR POLÍTICAS PÚBLICAS?	16
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À LEITURA E A LITERATURA NO BRASIL	19
3.3	FELICIDADE CLANDESTINA	27
<b>4</b>	<b>O QUE VOCÊ FAZ COM UMA IDEIA?</b>	<b>34</b>
<b>5</b>	<b>PROBLEMÁTICAS PARA IR ALÉM DOS DISCURSOS INACABADOS SOBRE LEITURA E LITERATURA</b>	<b>39</b>
5.1	FACES DA LEITURA E DA LITERATURA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES: LEITURA POR PRAZER E FRUIÇÃO	39
5.1.1	E o acesso?	39
5.1.2	A Referência de um Professor Leitor ou um “LEITORFESSOR”	46
5.1.3	Prazer e Fruição	50
5.2	LEITURA LITERÁRIA E DECODIFICAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	53
5.2.1	(INU) utilidade literária	53
5.2.2	A Formação não Exclui a Comunicação, mas não se Esgota Nela	59
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>61</b>
6.1	SORTE A MINHA NÃO SER MAIS A MESMA	61
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>68</b>

## 1 DESCOBRINDO CAMINHOS

Para dar início ao presente trabalho, gostaria de mapear um pouco da minha trajetória de vida pessoal e acadêmica, os motivos que me fizeram ingressar no curso de Pedagogia e como aos poucos essa trajetória pessoal e acadêmica fizeram de mim o ser humano que sou hoje.

Todos possuímos uma história que pode ser apreciada e discorrida por meio de uma poesia, uma fábula ou, quem sabe, um conto de terror. O que importa são as páginas escritas e a possibilidade de narrarmos o mundo sempre de outras formas.

Confesso que estar iniciando uma escrita acadêmica para o Trabalho de Conclusão de Curso em meio a uma pandemia é algo exigente e demorado. Se levarmos em conta as possibilidades de estar em casa, disponível para uma escrita rica e produtiva, isso poderia ser visto como algo bom<sup>1</sup>. Entretanto, conciliar os papéis de estudante, dona de casa e professora em dois turnos, num momento que me exige planejamentos remotos para alunos de Anos Iniciais e Educação Infantil, que em momento algum da vida pude imaginar, imprimem à minha pessoa noites sem dormir, dores de barriga que não cessam e angústias em não estar sendo o suficiente em cada papel que a vida me guarda. Questionamentos e sofrimentos de uma sociedade do desempenho<sup>2</sup>, internalizando assim a “[...] guerra consigo mesmo.” (HAN, 2019, p. 25).

### 1.1 UM PASSO DE CADA VEZ...

Fui aluna do Curso Normal e desde muito nova já estava inserida nos ambientes escolares como professora auxiliar e não somente como aluna. Confesso que, mesmo já trabalhando em escola e podendo vivenciar um pouco dessa realidade, as falas e os discursos por parte de meus professores, referindo-se à dificuldade de exercer tal ofício nos dias atuais, seja pela falta de respeito e valorização ou pelas condições cada vez mais precárias que muitas escolas se encontram, fizeram que, em um momento de minha vida, eu desistisse da trajetória educacional e fosse atrás de outros rumos para minha vida. Iniciei minha etapa acadêmica no Ensino Superior

---

<sup>1</sup> Deixo aqui meu pesar, salientando que não há formas de encarar a marca de mais de 205 mil mortes que estamos presenciando no país em função do Coronavírus, como algo virtuoso ou sortudo, por estar “disponível” em meu lar.

<sup>2</sup> Retirado do livro: Sociedade do cansaço, de Byung-Chul Han, 2019.

no curso de Ciências Contábeis. Foi uma válvula de escape que encontrei para conseguir sobreviver num mundo que esperava de mim inúmeras respostas. Talvez por falta de maturidade tenha permanecido nesse curso durante o período de um ano, mas sempre com o coração e pensamento voltados à área da educação, pois ainda continuava trabalhando como professora e sentia que poderia contribuir mais para a educação que me cercava.

Ao compreender que meu desejo íntimo era a educação, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS em 2015 e, desde então, procuro estabelecer ligações entre meu aprendizado na Universidade e o meu dia a dia profissional. Foi durante a Atividade Acadêmica Literatura Infanto-Juvenil, ministrada pela Professora Doutora Betina Schuler, que muitas coisas começaram a fazer sentido em minha trajetória pessoal e profissional. Descobri um encantamento pela literatura e um prazer por práticas de leitura que durante toda a minha vida de estudante não se fizeram presente. Desde então, comecei a ver a literatura com outros olhos e percebi que ela não era aproveitada em sua inteireza nos processos escolares.

As perguntas que sempre me fiz foram, “quando perdemos o encantamento pelas miudezas literárias presentes no processo educacional?”, “como podemos subestimar algo tão grandioso, banalizando e utilizando-a em práticas que poderiam ser tão ricas?”.

Quando me refiro às práticas literárias ricas, me distancio da literatura simplista do ler por ler, vinculada a pansofia<sup>3</sup>, na qual a prática literária se restringe apenas à decodificação e reconhecimento de textos. Refiro-me à literatura capaz de provocar a subjetivação do sujeito que a desfruta, um momento de ligação com seu íntimo capaz de problematizar a si mesmo, estabelecendo links e experiências voltadas a quem lê.

Com base nisso, partirei nesta pesquisa da análise de documentos norteadores nacionais<sup>4</sup> para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Saliento, aqui, que o grupo de pesquisa<sup>5</sup> “Prática de Pesquisa: Práticas curriculares de escrita e leitura e modos

---

<sup>3</sup> Ideal conhecido através dos estudos de Comenius que implicava ensinar tudo a todos, através da escolarização em massa e uma ordenação do ensino.

<sup>4</sup> Documentos referidos: A LDB versão de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais): introdução, ética e língua portuguesa, PNE (Plano Nacional de Educação), DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o RCG (Referencial Curricular Gaúcho). Esses dois últimos ainda não estavam organizados pelas colegas citadas e foram por mim inseridos nas descrições.

<sup>5</sup> Agradeço imensamente as colegas Carine Menna Barreto e Giulia Rodrigues, bolsistas de Iniciação Científica do grupo de pesquisa, que iniciaram a elaboração dos dados a partir dos descritores apresentados nos primeiros documentos citados acima.

de subjetivação” orientado pela Professora Doutora Betina Schuler, e do qual participo, já havia iniciado a organização de descritores de alguns desses documentos e que darei continuidade à apreciação desse material empírico durante esta investigação. Nesse processo foi descrito de que forma os descritores: escrever, linguagem/linguagens, livro, literatura, língua portuguesa, ler, leitura, infância, escrita e criança aparecem nesses documentos para podermos questionar se eles promovem uma problematização acerca de práticas literárias como construtoras de sentido para quem lê. Ressalto que a proposta não é denunciar algo como certo ou errado, mas poder retorquir de que forma os documentos norteadores nos conduzem a compreender a literatura e as práticas de leitura.

Outro aspecto que me conduz à presente pesquisa são indagações acerca da falta de disciplinas voltadas à literatura infantil em cursos de Pedagogia, demonstrando preocupação em como se darão as práticas literárias para estes profissionais da educação que nem sempre encontram essa disciplina como orientadora no seu curso de formação básica.

Cito, aqui, um pequeno trecho do poema *Sobre Importâncias*, de Manoel de Barros (2003, carta 6), aludido pela professora Betina em nossa primeira aula de Literatura: “[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” Procuo investigar uma literatura de encantamentos, capaz de provocar suspiros e frio na barriga.

Para a elaboração desta pesquisa, parti das discussões construídas durante toda a minha caminhada acadêmica, bem como com aprendizagens adquiridas a partir das contribuições do grupo de pesquisa e das vivências do meu dia a dia no ambiente escolar. Como método, me inspirei na análise do discurso através de Foucault, analisando os documentos já citados. Procuo contribuições de suporte teórico em autores que trabalham numa perspectiva pós-estruturalistas como Jorge Larrosa, Paula Sábilia, Alfredo Veiga-Neto, entre outros.

O que considero fundamental durante esta investigação é dedicar tempo e interrogações para pesquisar como a literatura e os processos de leitura vêm sendo caracterizados no espaço escolar e como os documentos norteadores apresentam a literatura.

Partindo, então, de todas essas indagações acerca das práticas literárias nos ambientes escolares, busquei, com este Trabalho de Conclusão de Curso, a análise

dos documentos norteadores na área da educação, voltados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de problematizar a seguinte questão: **quais são os discursos sobre literatura nos documentos norteadores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e como implicam específicos modos de leitura?** Baseando-me neste problema de pesquisa, elenco como objetivo geral desta pesquisa: Investigar os discursos presentes nos documentos norteadores do Ensino Fundamental e como implicam em modos de leitura.

Para conseguir atingi-los de alguma forma, respaldo-me nos seguintes objetivos específicos que auxiliarão no foco da pesquisa: a) analisar alguns descritores relacionados ao campo da literatura nos documentos norteadores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) problematizar as práticas de leitura implicadas em certa concepção de literatura; c) examinar de que maneira específicos modos de lidaçãõ com a literatura implicam na produção de modos de existência.

Pesquisar sobre o tema de literatura, além de trazer fruição à minha pessoa, poderá ajudar a ressignificar a importância das práticas de leitura literária na escola, o que passa pela questão do acesso e da postura docente, segundo as análises dessa investigação.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Com o objetivo de realizar um levantamento de dados sobre o que já se foi escrito e pensando referente ao tema desta pesquisa, trago a seguinte Revisão Bibliográfica que busca contribuir para o aprofundamento do que será discutido e apresentado por meio da base teórica do presente trabalho.

Para tal revisão, realizei uma busca nos periódicos da CAPES, utilizando como filtro alguns descritores específicos para a direcionalidade de meu trabalho. Utilizo ainda, contribuições acerca das discussões do grupo de pesquisa do qual participo, bem como suscitações de minha orientadora, professora Betina Schuler. A seguir, apresento a tabela com minha busca.

Quadro 1 - Busca Realizada nos Periódicos da CAPES<sup>6</sup>

Descritores utilizados	Geral	No título	No assunto
Literatura and Anos Iniciais	3.368	7	1
Literatura and Subjetivação	470	3	5
Literatura and Formação	613	88	108
BNCC and Literatura	30	0	1
Políticas Públicas and Literatura	10.061	39	11
Legislação Anos Iniciais and Literatura	524	0	0
Livros and Anos Iniciais	1.506	11	4
Literatura and Infância	6.094	161	94

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ciente da quantidade e da qualidade de estudos e de materiais referentes ao assunto a ser estudado, acredito que a busca por descritores correspondentes a minha pesquisa foi importantíssima para minhas reflexões e estudos sobre o tema, uma vez que acredito que minhas indagações reforçarão de alguma forma para a ampliação de conhecimentos, mesmo que com algumas contribuições.

Durante a pesquisa dos descritores assinalados anteriormente, montei um quadro com os textos pertinentes ao assunto deste projeto, bem como contribuições de minha orientadora, materiais analisados e sugeridos pelo grupo de pesquisa e textos utilizados em minha trajetória acadêmica durante o curso que de alguma forma entrelaçam-se com o assunto deste trabalho.

<sup>6</sup> Realizei a pesquisa, utilizando a busca avançada, na qual usei os seguintes filtros: Data de publicação: últimos 10 anos, qualquer idioma, tópicos: educação. Com o propósito de especificar e reunir apenas os resultados referentes a esta temática.

Quadro 2 – Materiais Encontrados/Sugeridos

Título	Autor	Tipo	Data	Palavra-chave
Abordagem de uma metodologia de exploração de leituras de literatura infantil com alunos dos anos iniciais	Ana Paula Goulart Bonat, Leonardo Lemos Silveira	Artigo Publicado em Revista	2017	Anos iniciais; Literatura infantil; Prática pedagógica
A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora	Lilane Maria de Moura Chagas, Chirley Domingues	Artigo Publicado em Revista	2015	Literatura Infantil; Formação do leitor; Ciclo de alfabetização
Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino	André Cechinel	Artigo Publicado em Revista	2018	Literatura; Formação; Leitor; Instituições De Ensino
Os discursos sobre o literário em documentos de referência curricular produzidos na segunda metade do século XX no Brasil	Marilene Alves de Santana, Emerson Pietri	Artigo Publicado em Revista	2019	Ensino de Língua Portuguesa; Literatura; Currículo
Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC	André Cechinel	Artigo Publicado em Revista	2019	BNCC. Formação. Literatura
Políticas públicas para o livro, leitura, literatura e biblioteca no Brasil	Antonio Deusivam de Oliveira Rosália Maria Netto Prados	Artigo Publicado em Revista	2015	Políticas Públicas Culturais; Políticas Públicas Sociais; Livro e Leitura; Plano Nacional do Livro e Leitura; Biblioteca Brasil
Redes ou Paredes	Paula Sibília	Livro	1967	Não mencionadas
O governo da aprendizagem da leitura e da escrita na escola: disciplina e controle	Patrícia Camini	Artigo Publicado em Revista	2009	Alfabetização, leitura, escrita, Michel Foucault
Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930 – 2014)	Maisa Barbosa da Silva Cordeiro	Artigo Publicado em Revista	2018	História da Leitura, Políticas Públicas, Leitura Literária e PNBE
“Práticas de pensamento” e o debate curricular: contribuições a partir de Foucault-Cortázar	Cintya Regina Ribeiro	Artigo Publicado em Revista	2014	Práticas de pensamento, Michel Foucault, Julio Cortázar, pesquisa curricular, genealogia.
“Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault	Cintya Regina Ribeiro	Artigo Publicado em Revista	2011	Linguagem – Pensamento do fora – Pensamento reflexivo – Pensamento da diferença – Conhecimento educacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os materiais aqui destacados irão se fazer presentes no decorrer de toda a pesquisa, contribuindo direta ou indiretamente durante minhas reflexões e investigações, guiando-me, assim, durante o referencial teórico.

### 3 PARA COMPREENDER A LITERATURA QUE NOS ESTÁ DADA

– *Quando eu uso uma palavra – disse Humpty Dumpty num tom escarinho - ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique... nem mais nem menos.*  
 - *A questão – ponderou Alice- é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.*  
 - *A questão – replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso. (Lewis Carroll).*

#### 3.1 O QUE PODEMOS ENTENDER POR POLÍTICAS PÚBLICAS?

Iniciar uma discussão acerca das políticas públicas, principalmente em uma realidade como a que vivemos atualmente no Brasil, é uma linha tênue e complicada. Minha proposta neste momento é buscar bases que nos ajudem a pensar como podemos tomar as políticas públicas e como elas se entrelaçam com as práticas de lidaçãõ com a literatura nas escolas públicas em nosso país.

Primeiramente, precisamos diferenciar políticas públicas de problemas públicos. Ambos estão ligados, mas possuem diferenças que precisam ser detalhadas. O problema público é algo que não está dando certo na sociedade, desde questões administrativas até pontos sociais. Políticas públicas são a forma como o governo vigente encontra para solucionar o problema público que está em debate, podendo ser feito através de projetos ou até mesmo leis<sup>8</sup>.

As políticas públicas afetam a todos nós, pois são uma forma de garantir direitos à cidadania. Elas são planejadas, em sua maioria, para a resolução de questões sociais, principalmente com o objetivo de evitar as desigualdades em suas diversas áreas. Esse é o discurso dado. Todavia, podemos problematizar o quanto as políticas públicas são atravessadas por variadas relações de poder e saber, conectadas com a condução das condutas da população. Como nos mostra o escrito de Carolina de Jesus, escrito entre 1955 e 1960, por meio de falas de seu diário no livro *O Quarto de Despejo*:

---

<sup>7</sup> Baseado no filme Alice no País das Maravilhas, produzido a partir da obra original publicada em -4 de julho de 1865.

<sup>8</sup> Referências utilizadas a partir do site: <https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>, com o professor Leonardo Secchi.

Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amável! Se eu soubesse que ele era tão amável, eu teria ido na delegacia na primeira intimação. (...) O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas têm mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a pátria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatório e envia para os políticos? O senhor Janio Quadros, O Kubstchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades. (2014, p. 29).

A análise, a produção e a execução de uma política pública levam em consideração inúmeros agentes e fatores, entre eles: as demandas e expectativas da sociedade, a garantia de interesses públicos e privados, a mobilização do Poder Executivo, sendo ele federal, estadual ou municipal, entre outros. Para discussão e criação de uma política pública, é necessário lançarmos vistas para o contexto da influência<sup>9</sup> (BALL, 1994, *apud* Sousa, 2014, p. 44) e do envolvimento de atores estatais, oriundos do Governo, por meio da discussão e da elaboração dos textos políticos entre as relações de poder (*ibidem*, p. 44). Quem realmente coloca em prática a política pública, é o Poder Executivo, sendo eles: Presidente, governadores, prefeitos e suas sub-repartições, sofrendo diversas influências por atores que pretendem “[...] vender suas soluções.” (MAINARDES, 2006, p. 51).

No contexto que tange a produção de textos, devemos ter clara a noção de que ela depende também da compreensão que o leitor faz, pois a “Política é interpretada, traduzida, reconstruída e refeita em diferentes, mas similares caminhos.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012 *apud* HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 64). Isso está conectado ao terceiro contexto, o da prática, no qual são atribuídos significados ao texto, podendo ser legitimado ou não, lembrando “[...] que para que uma política se institucionalize é necessária uma negociação com outros grupos e com a sociedade em geral.” (SOUSA, 2014, p. 53).

Além da discussão e da definição dos problemas centrais que buscam ser solucionados por meio das políticas públicas, as questões relacionadas com interesses devem ser levadas em consideração, visto que “[...] há uma variedade de intenções e de disputas que influenciam o processo político.” (MAINARDES, 2018, p. 3). A produção desses textos, bem como a prática, carrega consigo as influências relacionadas aos interesses, articulando e controlando, assim, os discursos políticos.

---

<sup>9</sup> Stephen Ball (1994), fala de cinco contextos que influenciam a produção de políticas: contexto da influência, da produção de textos e o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Referências utilizadas a partir do artigo de Jefferson Mainardes. Vide referências.

Isso fica visível se entendermos, com Foucault, que o discurso é prática que produz as coisas das quais fala. Como nos diz Carrol, no conto de Alice, o que se pode fazer para que essas palavras digam algo diferente e façam alguma resistência às relações de poder postas?

Ball problematiza a diferenciação entre política de texto e política de discurso, utilizando como base Foucault. As políticas podem se tornar “regimes de verdade” (MAINARDES, 2018 p. 54), pois “o discurso engloba não somente o que pode ser dito, mas também que pode falar e com que autoridade.” (BALL, 1994, p. 21 *apud* SOUSA, 2014, p.48). Assim, ele se conecta ao que Humpty Dumpty responde à Alice: “A questão é saber quem é que manda. E só”, ficando claro que

O discurso não seria apenas um veículo pelo qual são retratados os fatos, mas, sobretudo um objeto de disputa política, algo que os grupos desejam se apropriar para colocar em operação determinada visão de mundo coadunada a determinadas práticas ordenadoras das relações entre indivíduos e grupos sociais. (PORTO, 2014, p. 365).

Dando continuidade aos contextos das políticas apresentadas por Ball, presenciemos o contexto dos resultados ou efeitos. É analisado, neste momento, tudo aquilo que pode ou não vir a dar certo no que corresponde à eficácia da política pública determinada. Para isso, verifica-se a influência e as relações com os problemas de desigualdades referidos por meio dos efeitos de mudanças de práticas num todo e os impactos das mudanças sociais, de acesso e de justiça social (MAINARDES, 2018 p. 55).

O último contexto dos ciclos de políticas apresentado por Ball é o conjunto de tomada de decisões que seriam necessárias para colocar em prática a política recém-criada, levando sempre em consideração as desigualdades reproduzidas e criadas.

A necessidade de levar em consideração as consequências das políticas para classes sociais distintas; a importância de explicar um conceito de política [...], bem como explicar questões relacionadas ao Estado e seu papel [...] em geral e da política investida. (MAINARDES; ALFERES, 2014 *apud* MAINARDES, 2018, p. 10).

O argumento dos ciclos das políticas problematizado por Ball (1994) apresenta o contexto das influências, mencionando todas as relações de poder imbricadas no planejamento e na execução de uma política pública. Além das relações de poder, precisamos ponderar as circulações dos textos e quais as diferentes propostas eles podem alcançar por meio das ressignificações daqueles que o leem.

Como mencionado anteriormente, as políticas públicas deveriam priorizar as questões de desigualdades, promovendo, assim, protocolos democráticos pensados e dispostos ao progresso da sociedade num todo, além de pensar no bem comum. Entretanto, o que está cada vez mais presente nos processos constituintes das políticas públicas é “[...] a compreensão de como as políticas são produzidas, com enfoque nas consequências dos interesses.” (HOSTINS; ROCHADEL, 2019, p. 62), que são consideradas apenas para controle estatal e apadrinhamento de questões ideológicas.

Dessa forma, algo que deveria priorizar o bem de todos e o avanço social (como, por exemplo, acesso a acervos literários pelos alunos das escolas públicas), muitas vezes é barrado por questões de interesses políticos ou de uma pequena parcela que envolva vantagens. Concluo trazendo mais um excerto do *Quarto de Despejo*, no qual Carolina de Jesus, após narrar seu encontro com o tenente, afirma: “...O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças.” (2014, p. 29).

A seguir, abordaremos como as políticas públicas vêm tomando forma no campo da educação, principalmente nos programas de fomento à literatura.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À LEITURA E A LITERATURA NO BRASIL

Introduzindo um pouco da história das políticas públicas de fomento à leitura e à literatura no Brasil, devemos retomar o objetivo central de uma política pública: o compromisso de resolver determinados “problemas” existentes (MAINARDES, 2018, p. 5). Entretanto, o que se estabelece atualmente, e como podemos acompanhar em boa parte da história brasileira, são marchas partidárias a fim de garantir direitos a uma parcela da sociedade, sem embasamento ou planejamento adequado.

Trago, a partir disso, um pouco da história e alguns dos maiores programas e investimentos voltado às políticas públicas de fomento à leitura e à literatura no Brasil no quadro abaixo.

Quadro 3 – Políticas públicas de fomento à leitura e à literatura no Brasil

Ano	Política/Programa	Resumo
1930	Criação do Ministério da Educação – MEC	Criado com a nomenclatura: Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no Governo Vargas, é considerado o órgão da administração federal direta, que tem como áreas de competência a Política Nacional de Educação; a Educação Infantil; a Educação em geral, compreendendo Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, educação profissional e tecnológica, Educação Especial e educação a distância <sup>10</sup>
1937	Criação do Instituto Nacional do Livro – INL	Criado com o intuito de promover ações com foco na propagação do livro, bem como, funcionou como um órgão repressor, censurando algumas obras.
1966	Criação da Comissão do Livro Técnico Didático – Colted	Comissão responsável pela repreensão ao livro durante a ditadura militar.
1970	Mercado do livro começa a ter mais enfoque com o público infante juvenil e começa a se propagar nas instituições de ensino.	O mercado nacional do livro encontra lugar na literatura infante-juvenil, entretanto, autores ainda se encontravam cercados por controles rígidos.
1976	O INL cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP)	Obtinha com objetivo o planejamento e acompanhamento das bibliotecas pública, conforme suas realidades regionais.
1979	Criação do Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro – Prodelivro	Iniciativa financiada pelo FNDE, com o objetivo de facilitar a difusão e o acesso ao livro.
1984	Programam Nacional Salas de Leitura (PNSL)	Criado em 1984 e extinto em 1996, buscava criar espaços (salas de aula), para a realização de leituras.
1985	O Prodelivro é substituído pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático	Neste momento os professores começam a opinar no processo de escolhas dos livros, diminuindo também a repreensão por parte do governo, monitorando o que era enviado para as escolas como no regime ditatorial.
1992	Criação do Programa Pró-Leitura – PROLER	Este programa tinha como foco a capacitação de professores, formar mediadores de leitura e a promoção de práticas literárias.
1997	Inauguração do PNBE- Programa Nacional Biblioteca na Escola	Tinha como foco nos primeiros anos de vigência, a distribuição de acervos às bibliotecas escolares, seguindo com obras de apoio profissional, inclusive projetos que favorecessem os alunos de quarta à oitava série, a levarem os livros para casa.
1998	Criação da Fundação Pró-Leitura	Essa fundação passou a coordenar as atividades ligadas ao Instituto Nacional de Livro.
2003	Sancionada a Política Nacional do Livro	Trata de questões específicas para o livro, à leitura e às bibliotecas do país.

<sup>10</sup> Informações retiradas do Site oficial do MEC, disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/apresentacao>.

2005	Concurso Literatura para Todos	O objetivo era oportunizar a divulgação de autores não conhecidos, através de obras literárias para neoleitores jovens, adultos e idosos.
2006	Criação do Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL	Criado com o objetivo de assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro para a sociedade em geral.
2010	Criação do Programa Biblioteca Rurais Arca das Letras	Buscava incentivar a leitura e a expressão cultural no rural brasileiro, através da capacitação de agentes de leitura.
2017	Inclusão de programas dentro do PNLD	Unificação do programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)
2019	Criação do Programa Conta Pra Mim	Programa de apoio à Literacia Familiar, que conta com a divulgação de materiais de leitura e áudio em formato digital.

Fonte: Elaborado pela autora<sup>11</sup> (2020)

Podemos ver que muito se pensou e se criou em relação às políticas públicas para o fomento literário, mas algumas dessas políticas tiveram que ser deixadas de lado ou alteradas de acordo com o governo vigente. Foram iniciadas movimentações e investimentos financeiros, mas as práticas de leitura não se fizeram tão presentes na vida do brasileiro. Como apontado por Zoara (2016 *apud* CORDEIRO, 2018), os brasileiros continuam lendo pouco, principalmente nas classes sociais mais baixas, pois essas práticas “[...] têm uma relação direta com sua condição econômica.” (CORDEIRO, 2018, p. 1477). Apesar de uma série de movimentos e investimentos acerca do desenvolvimento e da distribuição de livros na rede pública de ensino, essas políticas sempre foram sendo descontinuadas como programas de governo e não como políticas de Estado.

Para exemplificar um pouco tais gastos e a dimensão dos programas, trago como exemplo, uma tabela com dados sobre o PNBE (Programa Nacional de Bibliotecas na Escola), criado em 1997 e considerado o programa de maior porte até o momento no Brasil, devido à sua amplitude (CORDEIRO, 2018). Vale destacar, também, que o PNBE foi o único programa que atravessou governos diferentes. Esse programa abrange desde a Educação Infantil, perpassando o Ensino Fundamental, inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA), até chegar ao Ensino Médio. Sua

<sup>11</sup> Tabela criada a partir de dados encontrados pela autora com referência nos materiais já citados, principalmente o artigo: Políticas Públicas para o livro, leitura, literatura e biblioteca no Brasil, de Oliveira e Prados e o artigo Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014), de Cordeiro.

finalidade, de acordo com BRASIL (2009 *apud* CORDEIROS, 2018, p. 1488), era “[...] democratizar o acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade”. Assim, podemos conferir abaixo os dados sobre os investimentos nesse Programa.

Tabela 1 - Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (1998-2012)

Programa	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Quantidade de Livros	Financeiro
PNBE 1998	19.247.358	20.000	3.660.000	29.830.886,00
PNBE 1999	14.112.285	36.000	3.924.000	24.727.241,00
PNBE 2000*	18.718	3.728.000	15.179.101,00	
PNBE 2001	8.561.639	139.119	60.923.940	57.638.015,60
PNBE 2002	3.841.268	126.692	21.082.880	19.633.632,00
PNBE 2003	18.010.401	141.266	49.034.192	110.798.022,00
PNBE 2004**				
PNBE 2005	16.990.819	136.389	5.918.966	47.268.337,00
PNBE 2006	13.504.906	46.700	7.233.075	46.509.183,56
PNBE 2008 (Acervos – E. I.)	5.065.686	85.179	1.948.140	9.044.930,30
PNBE 2008 (Acervos – E. F.)	16.430.000	127.661	3.216.600	17.336.024,72
PNBE 2008 (Acervos – E.M.)	7.788.593	17.049	3.956.480	38.902.804,48
PNBE 2009 (E. I)	4.993.259	91.292	3.492.333	ND****
PNBE 2009 (E.F.: 1ª a 5ª série)	15.577.108	169.413	6.738.520	ND****
PNBE 2009 (EJA)	4.153.097	51.571	1.729.880	ND****
PNBE 2010 (E.L., 1ª a 5ª série e EJA)	24.000.000	248.827***	10.700.000	ND****
PNBE 2011 (E.F.6º ao 9º)	12.780.396	50.502	3.861.782	44.906.480,00
PNBE 2011 (E. M.)	7.312.562	18.501	1.723.632	25.905.608,00
PNBE 2012 (E.I.)	3.581.787	86.088	3.485.200	24.625.902,91
PNBE 2012 (E.F. 1ª a 5ª)	14.565.893	115.344	5.574,40	45.955.469,82
PNBE 2012 (EJA)	4.157.721	38.769	1.425.753	11.216.573,38
PNBE 2013 – Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	12.339.656	50.556	5.207.647	56.677.338,63
PNBE 2013 – Ensino Médio	8.780.436	19.144	2.218.884	29.704.045,58
PNBE 2014 – Educação Infantil e Creche	1.731.572	32.820	4.209.150	17.730.630,46
PNBE 2014 – Educação Infantil Pré-Escola	3.645.572	79.949	7.966.028	32.807.029,60
PNBE 2014 –Fundamental do 1º ao 5º ano	13.226.845	104.745	5.599.737	31.616.454,48
PNBE 2014 –Educação de Jovens e Adultos – (EJA)	3.589.440	36.006	1.619.100	10.208.749,32

Fonte: Brasil (2017).

\*Em 2000 foram produzidos e distribuídos materiais pedagógicos, voltados para a formação continuada de professores.  
\*\*Em 2004 foi dada continuidade as ações do PNBE 2003.  
\*\*\*Todas as escolas públicas da Educação Infantil (86.379), do Ensino Fundamental (122.742) e EJA (39.696)  
\*\*\*\*Não disponível.

Fonte: (CORDEIRO, 2018, p. 1490-1491).

Como mostra a tabela, muito foi investido nos últimos vinte anos em relação ao incentivo e à distribuição de livros para as escolas públicas, mas, de acordo com a quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), em 2016, o brasileiro lê em média 2,43 livros por ano. Como nos mostra Lago<sup>12</sup> (2019)

O baixo índice de leitura é uma de nossas mazelas históricas e aponta para o empobrecimento dos debates brasileiros. Por óbvio, o repertório amplo de leituras contribui para o amadurecimento do espírito crítico do cidadão.

Ao regressarmos para uma questão histórica, podemos ir ao encontro com o que nos traz o autor ao dizer que esse empobrecimento faz parte da vida e dos debates dos brasileiros. Com isso, levando em consideração que o livro era visto como um instrumento de possíveis questionamentos e com a mancha histórica de ditadura<sup>13</sup> que o Brasil carrega, é fácil compreender que quando mais dóceis e disciplinados<sup>14</sup> os corpos, mais fácil a manipulação das massas. Isso evidencia uma característica já citada na presente pesquisa, a qual considera que as políticas públicas criadas para o fomento da leitura no Brasil sempre levaram em consideração aspectos político-partidários. Outro aspecto de relevância que necessita de problematização é a leitura “precarizada por discursos utilitários característicos da cultura de mercado.” (CECHINEL, 2018, p. 356).

Vale lembrar que, na década de 40, os livros em circulação autorizados pelo governo, deveriam valorizar o país como “[...] grande potência, homogênea e unificada.” (LAJOLO *apud* Cordeiro, 2018, p. 1483). Dessa forma, buscavam produzir uma imagem positiva do governo e “[...] moldar o modo de pensar da população.” (CORDEIRO, 2018, p. 1483). Isso é algo que nos leva a questionar, pois continua em pleno vigor com o atual governo, afinal, de acordo com falas do Presidente da República, Jair Bolsonaro, disponíveis no site do G1<sup>15</sup>, sobre sua visão dos livros didáticos,

---

<sup>12</sup> Dados da reportagem G1 – Política: Retratos da Leitura no Brasil, acessada em 21 de maio de 2020. Vide referências.

<sup>13</sup> Vigente no Brasil entre 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985.

<sup>14</sup> Viajar e Punir – Foucault.

<sup>15</sup> Reportagem disponível no site G1, aba “política”. Vide referências.

Tem muita coisa, até a questão de livros, botei uma matéria ontem, já começa a mudar alguma coisa. Mas tem livros que eu vou ser obrigado a distribuir esse ano ainda levando-se em conta sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. A partir de 2021, todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa. [...] Vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo. Em falar em suavizar, estudei na cartilha 'Caminho Suave', você nunca esquece. Não esse lixo que, como regra, está aí. Essa ideologia de Paulo Freire<sup>16</sup>.

Se levarmos em consideração a fala do atual presidente, podemos ter clara a noção de controle das artes por parte de um governo neoconservador. Com isso, torna-se importante problematizar como serão as políticas públicas de fomento à literatura de governos assim, pois “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, 2006, p. 53 *apud* CECHINEL, 2018, p. 359).

Isso é uma afronta ao conceito de direito à cidadania das políticas públicas e uma repugnação das práticas de desigualdade social. Promover políticas públicas de fomento à leitura e à literatura no Brasil, fazendo valer disso a entrega dos acervos literários nas escolas, nada mais é que “[...] entregar ao povo o que é seu e, sobretudo, dar a ele as condições para o seu desfrute.” (COSSÍO *apud* LARROSA, 2017, p. 141). Afinal, boa parte dos brasileiros são,

[...] formados leitores nos bancos escolares, no contato com livros literários disponíveis na escola. Ao interromper o envio de obras literárias às escolas, portanto, o governo impede que se exerça um dos direitos mais básicos relacionados à educação: permitir o contato do educando com todo tipo de discurso. (CORDEIRO, 2018, p.1493).

O Plano Nacional Biblioteca na Escola, financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento à Educação), citado anteriormente como o programa de maior proporção já criado no Brasil para o fomento da leitura e da literatura, buscava, em sua essência, a distribuição de acervos literários que promovessem práticas de leitura por parte de todos os integrantes da escola, alunos e equipe pedagógica. Tais acervos eram analisados por uma comissão de especialistas na área de leitura que levava em consideração, além da qualidade dos livros, se eles se adequavam às normas da

---

<sup>16</sup> Paulo Freire, que foi declarado em 2012 Patrono da educação Brasileira e que tem com seu livro *Pedagogia do Oprimido*, o feito de ser o livro brasileiro a aparecer na lista dos 100 títulos mais pedidos pelas universidades da língua inglesa. Fonte: vide reportagem citada.

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)<sup>17</sup>. O PNBE inferia importância às práticas de leitura, que eram compreendidas como uma forma de

Provocar sentidos e significados universais, particulares e singulares, que fazem parte da existência humana e favorecem a própria compreensão da existência singular de cada sujeito, ao desenvolvimento de sua subjetividade em processos de objetivação com o mundo real. (MACHADO *apud* CHAGAS; DOMINGUES, 2015, p. 81).

O Plano Nacional Biblioteca na Escola não realiza compras de acervo literário desde 2014. Atualmente, o que se encontra em vigor pelo governo é apenas o Programa de Livros por meio do Plano Nacional do Livro Didático. Vale salientar, aqui, que a ideia do atual edital para o PNDL 2022 é trazer os livros didáticos para o público da educação infantil<sup>18</sup>.

Essa série de medidas, tanto controladoras como autoritárias, nos levam a questionar sobre as práticas didatizantes sobre o livro e, principalmente, sobre a movimentação financeira das editoras para o financiamento das políticas públicas em questão.

Literatura é arte. Assim, promover programas e estratégias para a movimentação apenas de livros cujo cunho didático-instrucional se assemelham àquilo que o governo deseja transpassar, é uma forma total de censura, que discrimina as práticas ricas em sentido, engenhosidade e imaginação. de acordo com Cordeiro (2018, p. 1484)

[...] consta-se o quanto a arte é importante para favorecer o surgimento, por parte dos sujeitos, de uma percepção acerca da necessidade de sua autonomia e de sua busca pelos direitos, motivo que levou os governos ditatoriais a exercerem sério controle as artes.

O controle e o enquadramento das práticas de pensamento e de questionamento vão na contramão do que prezam as práticas de literatura, principalmente como fruição. Contudo, engessar práticas e reprimir o pensamento é algo cômodo e eficaz para o controle em massa. Como traz Porto e Porto (2018, p. 21),

---

<sup>17</sup> Fonte: Ministério da Educação.

<sup>18</sup> Saliento aqui que não há coerência em ter livro didático na Educação Infantil de acordo com as concepções que estão das Diretrizes Curricular e a Base Nacional Comum Curricular, que está em vigência o país. Informações retiradas a partir da live do professor Paulo Fochi e da professora Monica Baptista, em 05 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DFjzKfp5B3k>

Em tempos em que se acentua a divisão de classes, tem-se desrespeito à democracia, observa-se o aumento do desemprego e vê-se a qualificação da formação em declínio – tudo acompanhado (e validado) por políticas públicas –, não é de se estranhar que a literatura esteja cada vez mais adormecida nos bancos escolares.

Não podemos deixar de mencionar o fato de que muitas crianças só encontram acesso a livros literários nos bancos escolares. Por isso a importância de um investimento para a manutenção das bibliotecas escolares, sendo essas as principais responsáveis por ceder, em alguns momentos, o único conteúdo literário de uma família. A importância do fato de poder pegar um livro em empréstimo para levá-lo para sua casa, como sinal de pertencimento, estando como possuidor daquele livro-objeto, manipulando-o e utilizando-o de inúmeras formas, traduz na criança o empoderamento e uma sensação de poder ter e usufruir o livro da forma como achar melhor.

A criança leitora, ao mesmo tempo em que decifra os códigos sociais, vai formando sua própria concepção de literacidade que a levará a construções mentais mais complexas e mais marcantes, do ponto de vista afetivo dos significados das regras sociais. O prazer do manuseio destes objetos, desperta interesse crescente na criança, despertando emoções, estimulando os sentidos e mobilizando a energia da criança na interação do objeto, ajudando-a no seu desenvolvimento. (PERROT, 1987, *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 58).

Neste convívio entre os livros e a criança, é necessário o intermédio de um adulto, que, no caso da escola, ocorre na pessoa do professor ou do profissional responsável pela biblioteca. Os acervos enviados para a escola são destinados para as crianças e devem se fazer presente no dia a dia delas. Assim, se faz necessária uma gestão escolar que cobre dos profissionais o bom usufruto dos materiais literários, para que eles cheguem e sejam utilizados pelas crianças, deixando de lado “a crença antiga de que os alunos não cuidariam dos livros por não os valorizarem.” (CIRINO, 2015, p. 40 *apud* CORDEIRO, 2018, p. 1488). Eles só poderão dar valor e cuidar daquilo que lhes é compartilhado por meio de uma proposta sensível e contemplativa.

A presente pesquisa busca justamente problematizar as práticas de leitura e literatura presentes no ambiente escolar por meio dos documentos orientadores e das políticas públicas que envolvam o tema. A ideia é problematizar a contextualização da literatura desde a perspectiva da fruição. Larrosa traz uma citação de Didi-

Hubermann, que vai ao encontro do que pretendo pesquisar, buscando uma literatura que faça com que

Quando a humanidade não esfrega os olhos – quando as imagens, as suas emoções e seus atos não se veem divididos por nada -, então as imagens não são dialéticas, as emoções são pobres de conteúdo e os atos não se orientam para nenhum porvir. (2014b, p. 76-77 *apud* LARROSA 2017, p.134).

A partir disso, defendo uma literatura delicada e compromissada, para que, durante sua fruição, sejamos capazes de esfregar nossos olhos ainda mais uma vez.

### 3.3 FELICIDADE CLANDESTINA<sup>19</sup>

*[...] Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia. [...] Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía: As reinações de Narzinho, de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. [...] Foi então que, (a mãe) finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer. Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. (LISPECTOR, 2004).*

Como já mencionado anteriormente, o objetivo desta é questionar como os documentos norteadores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental problematizam

<sup>19</sup> Título tomado como base as referências do conto Tortura e Glória, de Clarice Lispector.

e encaram as práticas de leitura e de literatura na escola. Busco, aqui, defender uma literatura sensível, capaz de despertar a comoção, gerando naquele que o lê sentimentos antes não vivenciados ou até uma forma de comunicar aquilo que sente e que não é capaz de expressar.

Em outras palavras, literatura é 'estranhamento' (ostranenie), um modo organizado de agredir o caminho automatizante que a vida cotidiana impõe à nossa relação com as formas linguísticas. Se, por um lado, a nossa tendência no dia a dia é lidar com objetos de maneira habitual, inconsciente ou mesmo acelerada, a forma literária é aquela que nos faz frear e olhar para as coisas como se fossem pela primeira vez: 'a arte é um meio de experimentar o vir a ser do objeto, o que já 'veio a ser' não importa para a arte'. (CHKLÓVSKI, 2013, p. 89 *apud* CECHINEL, 2018, p. 362).

Busco, ainda, defender uma prática literária que nos leve ao encantamento, como o narrado por Clarice ao referir-se para aquele objeto mágico que era o livro. Lá, vemos uma pequena criança aferir um valor inestimável naquele objeto até então desdenhado por outra. Como mencionado no início deste trabalho, ao trazer uma citação de Manoel de Barros, não podemos medir o valor de alguma coisa por medidas convencionais, mas, sim, a importância que aquilo nos traz, as lembranças que nos remete e as experiências que ficarão marcadas em nossa existência.

A literatura compreendida como fruição nos encaminha à problematização das práticas literárias instituídas apenas como método utilitário para a alfabetização, muito recorrente no ambiente escolar, que se utiliza desses escritos como forma de ensinar a ler e a escrever, minimizando a prática de leitura para o "caráter funcional da língua." (SANTANA; PIETRI, 2019, p. 697).

O perder-se durante a leitura, ao flutuar por estar em posse daquele tesouro de escritos, encontrar-se durante o seu desfrute. Essa poderia ser a potência da literatura. Ler por querer, sem procurar objetivos e conteúdos para anexar aquele simples ato de prazer, sendo que "[...] não se trata de escrever como duplicação da leitura, mas de recolher a leitura e recolher-se nela." (SCHULER, 2014, p. 83). Ou seja, poder ler e gerar, ou não, a partir do texto lido, sentidos inusitados, produzindo uma conversa entre o autor e aquele que o lê. Essa é uma forma de romper com as barreiras, de estar disponível para mudar de posição, de questionar e de, por muitas vezes, refazer-se.

Práticas literárias aceleradas, que são encaradas apenas como uma ponte para o trabalho sobre algum tema, minimizam a literatura na escola e não permitem um

momento de encantamento e fruição. Isso porque a leitura não é apenas aferir um significado para aquilo que lê, mas mergulhar em sua escrita, desbravando e trazendo para si algo a mais. É como se fosse viver no texto e criar subsídios para uma vida de infinitas possibilidades.

Como já disse Mário Quintana (1986), “É tão bom morrer de amor e continuar vivendo”. Poder ter a experiência de morrer e continuar vivendo faz com que a literatura, por vezes, seja encarada com uma fada amigável capaz de realizar desejos e, por outras, uma bruxa malvada que nos cause medos. Cada um escolhe por quais caminhos literários pretende seguir. O papel do professor durante esse percurso é possibilitar aos alunos os mais variados ensaios literários. Inclusive, problematizando os lugares de fadas boas e bruxas más.

Quando me refiro a variados ensaios literários, direciono meus apontamentos a leituras ricas e não só de significados elegidos pelo adulto. Essas leituras podem ser de diferentes gêneros textuais e formas de ler, inclusive por meio dos livros digitalizados, muitas vezes de acesso mais fácil do que o livro como objeto impresso. Assim, é possível distanciar-se do enquadramento de que todas as crianças desejam as mesmas coisas e proporcionar uma variedade literária que cubra essas diversidades. Todavia, será mesmo que uma tela substituiu o livro-objeto, essa relação mais próxima e delicada com a escrita, essa viagem?

Talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. [...] Algo para qual não existe um método que sirva para todos, porque o caminho não existe. Se ler é como viajar, e se o processo da formação pode ser tomado também como uma viagem na qual cada um venha ser o que é, o mestre da leitura é um estimulador para a viagem. Mas a uma viagem tortuosa e arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo. (LARROSA, 2002, p. 45-46).

Não há como controlar ou prever as experiências que se dão por meio do ato da leitura de forma a reduzi-las para um fim previsto ou esperado. Ler é perder-se sem a menor pretensão de se encontrar. Na busca incessante por novas aventuras, “o menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar”, trecho do livro *O Menino Azul*, de Cecília Meireles. Para que se possa inventar histórias é preciso conhecê-las para que se tenha o mínimo de matéria para a criação de si e do mundo que nos cerca.

Quando distanciamos a literatura de práticas que visam somente decodificação<sup>20</sup> da língua escrita ou a enxergamos como um meio de ensinar ou abordar algum assunto, abrimos os questionamentos da leitura como arte e fruição. Claro que há inúmeras narrativas de aprendizagens acerca do processo que envolve a leitura, mas a questão é o que, além das aprendizagens esperadas pelo professor, aquela leitura pode desencadear na criança ou no adolescente que lê. A resposta disso é algo que vá além do que Barthes compreende como “texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura.” (BARTHES, 2010, p. 20). Além de tudo que foi dito até aqui, deve-se compreender de que forma esse indivíduo se encontra nessas práticas, sendo permitido, ou não, seus devaneios por meio delas. Por isso, aqui, busco acolher a fruição vinculada à literatura e não tanto o prazer.

De que forma então, é possível quantificar o quão importante ou fundamental seja aquela leitura e desde quando precisamos de algum motivo para ler, procurando sempre uma utilidade pragmática para a prática literária e uma forma de utilizá-la para chegar em algum lugar? A partir disso, podemos pensar que

Dentro desse contexto fundado exclusivamente na necessidade de pesar e medir com base em critérios que privilegiam a *quantitas*, a literatura (mas o mesmo discurso também poderia valer para os outros saberes humanísticos e para aqueles saberes científicos livres de um imediato objetivo utilitarista) pode, em vez disso, assumir uma função fundamental, importantíssima: exatamente por ser imune a qualquer aspiração a lucros, poderia colocar-se, por si mesma, como forma de resistência aos egoísmos do presente, como antídoto à barbárie da utilidade, que chega mesmo a corromper as nossas relações sociais e os nossos afetos mais profundos. Sua própria existência, de fato, chama a atenção para a gratuidade e para o desinteresse, valores considerados quase contracorrente e fora de moda. (ORDINE, 2016, p. 21).

Ou seja, a literatura é poder ter a liberdade de não esperar nada em troca, poder demorar-se, ler, reler e ruminar<sup>21</sup> aquilo que foi lido ou, simplesmente, só ler, de forma despreocupada, sem justificativa, apenas por profundo desejo. Compreendo o ler por fruição como uma forma sutil e, ao mesmo tempo, arrebatadora e de estar frente a frente consigo mesmo, justamente para deslocar-se de si. Aquele texto

---

<sup>20</sup> Ao citar decodificação da língua escrita, estou ciente de que é impossível humanamente decodificar a língua escrita, pois a mesma não é um código e sim um sistema. Utilizo este termo por ser recorrente nos materiais estudados, bem como documentos norteadores citados.)

<sup>21</sup> Larrosa em *Ler em direção ao desconhecido: para além da hermenêutica* (2002), quando cita Nietzsche, ao falar sobre uma leitura como arte, diz que para lermos é necessária uma atividade quase bovina de mastigar várias vezes a leitura.

[...] que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2010, p. 20).

Ou seja, um texto que seja sentido como “[...] um soco no estômago.” (LISPECTOR, 1998). Dado isso, sustento a posição da literatura como arte. É na escola que tudo isso pode se tornar possível para uma grande parte da população que não teria acesso a ela fora desse espaço. Dessa forma, precisamos discutir e encarar a literatura como bem cultural e de possível acesso para todos. A exemplo disso, podemos citar o texto que trabalha sobre as Missões Espanholas que levaram acervos para as comunidades camponesas no início do século passado.

Em primeiro lugar, incomodava a Espanha clerical e anti-ilustrada, que acreditava que os camponeses, com seu entendimento rústico e sem formação de nenhuma classe, não somente não necessitavam da cultura, mas também não podiam aproveitá-la. O raciocínio era impecável: os lavradores não entendem, não podem entender, e, portanto, é inútil levar a eles qualquer coisa, sendo as Missões um luxo. (LAROSSA, 2017, p.131).

A escola, vista, muitas vezes, da perspectiva de que é a única responsável por subsidiar a criança com material escrito de cunho literário, precisa estar aberta em sua totalidade para compreender a importância de conferir a esse público o acesso a esses materiais. Por isso a importância de políticas públicas capazes de abastecer as bibliotecas escolares com materiais literários, esse importante “luxo”. Afinal, muitas vezes é por meio desses recursos financeiros que uma parcela da população que não tem acesso, mas que é detentora de direitos, tem a possibilidade de estar em contato com esse variado mundo letrado.

Com isso, percebo a importância de tomar para si e de poder pegar emprestado aquele livro objeto, muitas vezes sinônimo de desejo. Essa é a máxima da importância que uma biblioteca tem no espaço escolar

E se a educação tem que ver com a transmissão e com a renovação do mundo, a educação tem que ver com a transmissão e com a renovação da biblioteca. Eu sempre imaginei a escola, e quando falo da escola, falo desde a educação Infantil até a Universidade, como uma sala de aula conectada a uma biblioteca, e ao professor como uma espécie de “animal de carga”, uma espécie de “burro de carga” que transporta livros da biblioteca para a sala de

aula, e transporta pessoas da sala de aula para a biblioteca. O que faz o professor é fundamentalmente isso: tomar livros da biblioteca e, no momento que os livros entram na sala de aula, se convertem em livros de texto. E tirar os alunos da sala de aula e inicia-los na leitura silenciosa, e portanto solitária e, portanto, em estudo. A aula seria o lugar da *lectio*, da leitura pública, e a biblioteca seria o lugar do estudo e da leitura silenciosa. [...] (LARROSA, Transcrição do vídeo Abecedário. Maria Alice Gouvêa Campesato, 2017).

É muito importante poder ter a oportunidade de pegar o livro emprestado, tomar posse, poder desfrutar intimamente daquele momento, gerando lembranças e sem necessitar de explicação, como traz Adriana Falcão (2013) no livro *Mania de Explicação*, que “[...] é uma frase que se acha mais importante do que a palavra.” Cada um elenca importância naquilo que lhe toca e, no momento de ter o livro em mãos,

A criança, por meio do faz de conta, da ação-imaginação, experimenta suas próprias reações-ações. Assim, brincando, fazendo de conta, inicia seu aprendizado de vida. Conhece a si mesma; mais que isso, aprende sobre os que a rodeiam e sobre os lugares em que vive. Segue confiante a sua aventura de ler e viver. (FURNARI, *apud* GOÉS, 2009, p.44).

Compreender e encarar a literatura como porta para o novo, sem a pretensão de mostrar caminhos ou esperar notícias de uma viagem sem fim, transforma o contexto desta pesquisa em algo profundo e presente nesta que a escreve. Poder dar às crianças aquilo que elas têm de direito e sem querer nada em troca, podendo deixá-las livres para usufruir e deleitar da forma que acharem mais convencional, provoca a grande questão de defesa sobre porquê e para que serve a literatura.

Assim, é fundamental ir para além do emparedamento das práticas convencionais, da forma mercantil de esperar sempre algo em troca e, principalmente, da utilidade das práticas literárias na escola. Volto a mencionar que não se objetiva denunciar o que está certo ou errado, mas problematizar como as práticas literárias se fazem presentes dentro da escola e qual o lugar que esta discussão tem nos documentos que normatizam o fazer pedagógico, pois “[...] não se trata de assinalar, afirmar, ou manter as formas binárias, polares e dualistas de pensar, e tampouco se trata de permanecer onde estamos, visto que o que interessa é ‘estarmos atentos ao desconhecido que bate à porta’”. (DELEUZE, 1996, p. 94 *apud* OLEGÁRIO; MUNHOZ, s.p).

Mas de que forma a escola está disponível para ouvir esse chamado que lhe bate à porta? Ainda organizando os livros por ordem crescente de assunto, limitando

o que cada ano pode ler? Reproduzindo práticas literárias apenas como decodificação da língua escrita? Ou, quem sabe, apenas utilizando a literatura para abordar outro conteúdo digno de ser trabalhado em sua inteireza?

É com base nessa insatisfação que devemos abrir um mundo de possibilidades e respeitar e ouvir aquilo que a criança também deseja. Além de ter o que ofertar, como, no caso, os livros dentro das bibliotecas e dos bancos escolares, precisamos mostrar que aquilo é para a criança. Ainda, é preciso dar subsídios para que ela entre nessa variedade presente no mundo literário e deixar a liberdade de dentro dele, para perder-se e refazer os caminhos por meio do “[...] ato transgressivo de ultrapassagem dos limites – recusa” (ALMEIDA, 2008, p. 271).

Dar a oportunidade de usufruir da delicadeza da leitura por fruição e de não ser necessário encontrar nenhum motivo para aquilo que a envolve permite que a criança empodere-se a buscar e a construir seu lugar naquele espaço para, assim, reconhecer-se e poder constituir-se, ou não, por meio do texto lido. Ler sem procurar as respostas, mas aos poucos, encontrar-se nas perguntas e por meio delas. Assim, como diria Clarice, ao ter o livro em mãos, “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.” (LISPECTOR, 2004, p.20).

#### 4 O QUE VOCÊ FAZ COM UMA IDEIA?<sup>22</sup>

Para iniciar, meu entendimento por pesquisa vem ao encontro com o que Sandra Corazza (2007 *apud* COSTA, 2007) apresenta no texto *Labirintos da pesquisa, Diante dos Ferrolhos*, como uma insatisfação do já-sabido. Eu me arrisco num processo de pesquisa por não estar satisfeita com aquilo que já está dado como pronto e encerrado.

Nesse caso, a inquietação pela pesquisa vem ao encontro de uma forma enfadonha em não compreender as formas rasas que a literatura se apresenta no contexto escolar. Dessa forma, por meio da pesquisa, procuro o “[...] pensar de outro modo.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.150). Busco entender como os processos literários vêm se enquadrando em formas padronizadas e minimalistas, referindo-se apenas às práticas de decodificação da língua escrita. Assim, não tenho como objetivo uma pesquisa de denúncia, mas como um

[...] exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p.150).

Para compor esta pesquisa, parto do lugar de estudante e de pesquisadora curiosa, sempre disposta a aprender novas coisas e aberta a novas formas de compreender o que está ao meu entorno. Busco, principalmente, aliar minhas experiências e minhas aprendizagens enquanto aluna à minha forma de ser como pessoa e como profissional, deixando com que este “[...] estranhamento em relação ao já pensado [...]” (ibidem, p. 150) se façam presentes em minhas indagações.

Além de situar-me como estudante inquieta por aprender, não posso deixar de problematizar minhas experiências profissionais, pois sinto-me incomodada pelas práticas simplistas e pelas concepções acerca de como a literatura vem ocupando espaço dentro dos ambientes escolares. A problematização desta pesquisa ocorreu justamente durante formações profissionais acerca da implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas, pois senti falta de como esse documento concebia o fazer pedagógico literário na escola.

---

<sup>22</sup> Baseado no livro *O que você faz com uma ideia?*, que mostra que ao acreditarmos e cuidarmos de nossas ideias, as mesmas podem crescer e se tornar algo grandioso. Sem medo de pensar diferente.

Mas como essas inquietações me trouxeram até aqui? Primeiramente, ao ser convidada pelo professor Rodrigo Manoel Dias da Silva a participar de alguns encontros do grupo de pesquisa que ele orienta no programa de Pós Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Assim, ao presenciar e estar aberta a novas formas de ver, de pensar e de conceber a educação por meio de diálogos com outros profissionais envolvidos com o Mestrado e Doutorado, vi o quanto a pesquisa é fundamental para a vida de um estudante e como aquilo se fazia ausente na minha vida de aluna da graduação.

Como mencionado já no início deste trabalho, ao cursar a Atividade Acadêmica Literatura Infanto-juvenil com a professora Betina Schuler, muitas coisas se fizeram mais atentas. Além disso, após participar de alguns encontros do grupo de pesquisa orientado por ela, vi que minhas indagações seriam muitos mais pertinentes se fossem reforçadas por um trabalho contínuo de pesquisa em educação.

Com algumas conversas sobre a potência da literatura na vida humana, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, Betina e eu, chegamos à ideia de analisarmos como os documentos norteadores para a Educação Básica nos apresentam a literatura e de que forma eles são construídos por meio de discursos<sup>23</sup> para se fazerem presentes no dia a dia das práticas escolares.

Para apresentar ao leitor quais documentos irei analisar ao longo do meu projeto, trago um quadro com os documentos e um breve resumo, incluindo, ainda, a sigla e o ano da sua aprovação.

Quadro 4 – Documentos analisados e breve resumo

Sigla	Documento	Ano da Criação	Resumo
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases	Promulgada a primeira versão em 1971 e sancionada a segunda versão em 20 de dezembro de 1996.	Legislação que regulamente o sistema educacional (público ou privado) brasileiro. A segunda versão foi sancionada para ampliar os direitos educacionais e promover mais autonomia das escolas. De acordo com a LDB 9394/96, a educação brasileira encontra-se dividida em dois níveis: Educação Básica (que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e Ensino Superior. Além de ser dividida em modalidades: Educação Especial, Educação à distância, Educação profissional e tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena.

<sup>23</sup> Utilizo Foucault para analisar o discurso presente nos documentos norteadores supracitados.

<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação	2014	É um plano cuja a finalidade é a melhoria da qualidade em educação no país. Através do PNE, foram criadas 20 metas para serem atingidas até 2024, direcionando a partir disso esforços e investimentos para atingi-los.
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais	1997 – 1999.	Tem o objetivo de garantir o direito de todos os estudantes, as mesmas condições de acesso à um determinado conjunto de conhecimentos. Uma forma de recomendação para os professores em seu trabalho pedagógico. Irei analisar os seguintes cadernos dos PCNs: introdução, ética e língua portuguesa (todos referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Não se trata de uma legislação, mas de parâmetros que sugerem.
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Aprovada em 2010	Criadas a partir de discussões do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam o currículo e planejamento escolar dos sistemas de ensino.
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular	2017	A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo Educação Básica.
<b>RCG</b>	Referencial Curricular Gaúcho	2018	Documento organizado em regime de colaboração afim de nortear os currículos das escolas gaúchas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: Elaborado pela autora<sup>24</sup> (2020)

A partir disso, busquei examinar como diferentes discursos atravessam esses documentos. Para tanto, se faz necessário dizer de que lugar falo quando trago o conceito de discurso inspirado em Foucault. Ao tomar como base que os documentos citados acima são aqueles que norteiam e que referenciam o trabalho pedagógico, pesquiso como determinados discursos se fazem verdade dentro deles. Com isso, esta pesquisa busca compreender por que determinados temas, e não outros, são interpelados e quais as condições para que as verdades dadas se tornem realidades inquestionáveis.

Afinal, “[...] a concepção foucaultiana de discurso, como uma prática que forma objetos de que fala é uma concepção de consequências teóricas e práticas imediatas.” (FISCHER *apud* COSTA, 2007, p. 43). Sendo assim, precisamos evidenciar quais as verdades obtidas por meio das relações de poder e como elas se fazem presentes

<sup>24</sup> Os dados do quadro foram elaborados com base no site oficial do Governo Federal e do Governo Estadual.

nos documentos curriculares norteadores, a ponto de submeter a forma como se concebem nossos modos de existência.

Busco compreender as relações de poder que se fazem presentes nesses documentos que orientam as práticas pedagógicas escolares, procurando entender por que algumas verdades sobre a forma de compreender as práticas de leitura se fazem presente dentro deles.

Dessa forma, ao utilizar Foucault para analisar os discursos presentes nos documentos acerca das práticas de leitura e a forma como colocam a infância nesses processos, pretendo compreender como eles valorizam determinados modos de existência e como nos colocam o que é literatura ou para que a leitura serve. Assim, busco interpretar como

Nossa relação com nós mesmos tem a forma que tem porque tem sido o objeto de toda uma variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, os quais têm moldado nossas formas de compreender e viver nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos – masculinidade, feminilidade, honra, reserva, boa conduta, civilidade, disciplina, distinção, eficiência, harmonia, sucesso, virtude, prazer: a lista é tão diversa e heterogênea quanto interminável. (ROSE, 2001, p. 35-36).

Com a pretensão de poder encontrar ligações entre aquilo que é concebido como verdade e todas as considerações que se excluem por não fazerem parte do padrão embutido nos discursos, procuro, por meio da análise documental, evidenciar as formas como se impõem as verdades e como elas validam e sustentam a forma como nos subjetivamos.

Sabemos que as concepções sobre as práticas de literatura na escola nem sempre foram vistas e concebidas da forma como são hoje. Com isso, ao questionar a apresentação desse tema nos documentos norteadores, procuro entender como as relações presentes no discurso sobre o literário nos modificam e se elas nos tornam aquilo que somos. Se as relações de poder (oriundas de qualquer situação) nos transformam e modificam, a que preço a forma como é concebido o fazer pedagógico voltado às práticas de leitura e escrita na escola governam nossos modos de ser e agir?

De acordo com a nomenclatura, os documentos, aqui supracitados, são aqueles que dão referência e condições para o planejamento e a constituição das práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar. Sendo assim, o questionamento sobre como a literatura é apresentada ao longo deles pode ser feito de modo a

descolar o pensamento e questionar o que realmente é a literatura e o que os documentos fazem dela. A ideia em questão não é encontrar verdades ocultas, mas abrir possibilidades a partir daquilo que está apresentado e não apenas reproduzir todas as “verdades” que vamos absorvendo durante a vida.

Afinal, a análise de documentos norteadores serve para acompanhar qual o lugar de quem diz, no caso orienta, e, a partir disso, essas relações de poder podem ser compreendidas e tomadas por verdade.

## **5 PROBLEMÁTICAS PARA IR ALÉM DOS DISCURSOS INACABADOS SOBRE LEITURA E LITERATURA**

### **5.1 FACES DA LEITURA E DA LITERATURA NOS DOCUMENTOS**

#### **NORTEADORES: LEITURA POR PRAZER E FRUIÇÃO**

Ao realizar a leitura atenta, separando as formas como os enunciados sobre leitura e a literatura eram mencionadas nos documentos norteadores, acreditei ser pertinente a subdivisão desses enunciados que trouxessem os discursos sobre leitura e literatura.

Ao contrário do que eu imaginava ao iniciar a produção deste trabalho de conclusão, crendo que em muitos pontos a leitura seria vinculada aos processos de avaliação nos documentos normativos, fui surpreendida ao perceber que eles apresentam, de várias formas, uma literatura na perspectiva da fruição e da decodificação da língua escrita.

Com base nesses encontros obtidos durante a leitura sinalizada pelos descritores: escrever, linguagem/linguagens, livro, literatura, língua portuguesa, ler, leitura, infância, escrita e criança, saliento alguns apontamentos acerca da fruição e do prazer, obtidos nos documentos, acrescentando a eles contribuições das diversas leituras realizadas.

Todavia, antes de iniciar a discussão sobre a leitura literária dentro do espaço da escola como manifestação de prazer ou fruição, é necessário retomarmos um ponto pertinente sobre as políticas públicas de fomento à leitura e à literatura no Brasil em relação ao acesso.

#### **5.1.1 E o acesso?**

Como já mencionado na presente investigação, não temos políticas públicas de fomento à leitura e à literatura nas escolas no Brasil desde 2014. Estamos no ano de 2020 e a intenção atual do governo é apenas escolher livros literários para os Anos Finais do Ensino Fundamental, para 2021, por meio do PNLD Literário. Vale lembrar que tínhamos o PNBE, que anualmente fazia-se presente como repasse de verbas para a compra e a manutenção dos acervos escolares, porém, foi extinto em 2017.

Durante essa discussão, também é necessário trazer à tona as formas como os livros desejados nesse edital precisam estar organizados, desde o tipo de história, à quantidade de frases e de ilustrações.

Pois bem, se os documentos norteadores para o trabalho pedagógico dentro do espaço escolar nos mostram a importância da infraestrutura presente em uma biblioteca e levando em consideração o estado sucateado em que muitas escolas públicas se encontram no nosso país, como poderemos imaginar que essas bibliotecas terão seus acervos renovados se o governo não incentiva e custeia programas de distribuição de livros a mais de cinco anos? Conforme podemos visualizar em um dos trechos do Plano Nacional de Educação,

Quadro 5 – Treco do Plano Nacional de Educação

<b>PNE</b>	p. 26	“expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação.” E “fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. ”.
------------	-------	---

Fonte: Elaborado pela autora conforme texto do PNE (2020).

De que forma, assim como mencionado nesse excerto do Plano Nacional de Educação, poderemos garantir o direito para que os alunos e os professores inseridos na rede pública de ensino, em suas diversas etapas, possam, por meio da investigação, explorar sua cultura, se os bancos escolares estão cada vez mais escassos de livros de literatura? Dessa forma, como complementa Cordeiro (2018, p. 1493),

É importante observar que, desde a década de 1980, mesmo com as constantes alterações nos programas destinados ao livro, nunca houve uma lacuna temporal, como agora, com completa ausência de uma iniciativa destinada ao envio de acervos literários às escolas. Como único a enviar acervos literários, fica a certeza de que, durante essa reclusão, as bibliotecas escolares não estão sendo abastecidas. Com as desigualdades sociais presentes no Brasil, a ausência de distribuição de acervos às escolas, sem dúvida, provoca impactos significativos não somente no mercado do livro, mas, principalmente, na dificuldade de se construir uma sociedade mais justa e igualitária. Não se pode deixar de refletir, contudo, sobre as questões ideológicas que permeiam o estacionamento de um programa de fomento à leitura no Brasil. A ficção é, reconhecidamente, palco para debate, questionamento, representações, enfrentamentos sobre diversas questões sociais ou relacionadas à subjetividade. A literatura é, então, bem fundamental no contexto escolar, pois está profundamente imbricada ao processo de educação.

Para dar continuidade a uma proposta que não valoriza a leitura literária na escola como espaço de formação, é nítido o engessamento das políticas públicas que alimentam os acervos literários nas escolas que, por vezes, são capazes de mostrar uma outra realidade e, assim, questionar a forma padronizada como ainda reproduzimos nosso cotidiano. Sendo assim, permitir o acesso a um mundo que compreende que a literatura, por vezes, é algo perigoso para uma razão vulgar hegemônica, tal como a que se assume nesse Brasil neoconservador.

Inclusive, a própria BNCC traz como habilidade para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental a escolha e a seleção de materiais literários em um espaço destinado a isso.

#### Quadro 6 – Trecho da Base Nacional Comum Curricular

<b>BNCC</b>	p. 75	“Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula para leitura individual, na escola ou em casa, explicando os motivos de sua escolha.”
-------------	-------	--

Fonte: Elaborado pela autora conforme texto da BNCC (2020).

Mas, como já mencionado outras vezes na presente pesquisa, não havendo políticas públicas que abastecem os bancos escolares desde 2014, onde essas crianças buscarão o material para a realização dessa leitura e como se espera que estejam os livros após seis anos de uso?

Podemos, quem sabe, problematizar como a nova proposta do Governo Federal, intitulada coleção *Conta Pra Mim*, pretende estimular a literacia familiar por meio de obras recontadas por funcionários ligados ao governo no Ministério da Educação. Todavia, a literatura defendida nesta pesquisa, e concomitantemente ligada a uma proposta rica, vai ao contrário do que está sendo apresentado pelo

governo na recontagem de obras literárias clássicas e demais produções literárias presentes na coleção. Afinal, compreendo que “[...] para formar um leitor crítico e autônomo, precisamos oferecer livros de diferentes gêneros literários, autores, estilos e técnicas de ilustração, entre outros tantos aspectos que constroem um repertório rico para as crianças.” (FORTES, 2020).

Ao acompanhar a forma como as histórias são narradas nesse novo programa, podemos perceber como o efeito moralizador e de boas condutas é predominante ao longo do texto, pois

João e Maria não foram abandonados na floresta pela sua mãe, pelo contrário, foi ela quem ensinou o truque para eles não se perderem. Branca de Neve não beijou o príncipe. [...] O lobo que devorou Chapeuzinho Vermelho não foi morto pelo caçador por afogamento, o animal só tropeçou e caiu no rio ‘para nunca mais voltar’. (VALENTE, 2020).

A ideia pretendida com o programa *Conta Pra Mim* busca ampliar o repertório e os momentos de leitura entre a família e a criança. Isso ocorre com o intuito de estimular aquelas crianças pertencentes a um nível socioeconômico baixo, demonstrando, por meio de gráficos, a lacuna presente no vocabulário de crianças inseridas em família pobres em contraponto com crianças oriundas de famílias de classe média alta. Dessa forma, se faz necessário, constantemente, problematizar uma proposta que se justifique na

Concepção essencializada sobre a infância, para a qual todas as crianças são crianças da mesma maneira, desejam as mesmas coisas e têm as mesmas necessidades. [...] normalizar significa eleger uma determinada forma como desejável e natural, a qual serve de parâmetro para as outras todas. Assim, as histórias tomam como modelo a infância das classes médias urbanas, sendo que a infância pobre – representada como ‘perigosa’ – é desqualificada, devendo ser submetida a uma vigilância constante, no sentido de reconduzi-la ao que seria próprio a uma suposta essência infantil. (HILLESHEIN; GUARESCHI, 2009, p. 213).

O programa está inserido dentro da nova Política Nacional de Alfabetização e atualmente está disposto apenas de forma *online*, mas a previsão do governo é

Para além do conteúdo virtual, o MEC vai destinar R\$ 45 milhões para implantar o “Cantinho Conta pra Mim” em 2020. São cinco mil espaços que serão criados em creches, pré-escolas, museus e bibliotecas, até o fim do ano que vem, para receber as crianças e ensinar os pais a praticar as técnicas de literacia em casa. Uma bolsa de incentivo, entre R\$ 300 e R\$ 400, será paga a professores da rede pública estadual e municipal para trabalhem as atividades nesses locais. A ideia é o oferecer a cada família três oficinas com duração de uma hora, cada. O recurso também será utilizado para a confecção de “kits de literacia”, com distribuição de livros infantis, caderno de desenho, giz de cera e o guia de orientações. O ministério vai destinar esses espaços a famílias de baixa renda com crianças de 3 a 5 anos e que recebam o Bolsa Família. A previsão é de que mais de 1 milhão de brasileirinhos sejam beneficiados. (BRASIL, 2019).

Como mencionado anteriormente, poderíamos pegar como solução essa nova proposta do governo por meio da literacia familiar, mas, antes disso, é necessário questionarmos qual o real interesse em práticas que ofereçam uma literatura utilitarista, pois, conforme o próprio guia do programa, as abordagens literárias presente no *Conta Pra Mim* auxiliariam as famílias nas quais

Os pais podem usar livros para lhes ensinar muitas coisas, como a vida em família, as celebrações e as tradições, os trabalhos dos adultos, o cuidado pelos outros e pela natureza. Os pais também podem ajudá-los a reconhecer letras e palavras em sua vida cotidiana, apontando para elas quando estão dentro e fora de casa. (BRASIL, 2019, p.10).

Além disso, precisamos questionar o que está em jogo quando há um deslocamento de políticas públicas, que antes eram voltadas ao espaço público da escola e à formação dos professores e agora estão voltadas ao espaço privado das famílias. O que podemos pensar com esse deslocamento do espaço público e coletivo da escola para o espaço privado e individual das casas dos estudantes?

Se questionarmos a forma como se apresentam as histórias, em sua visão final moralizante, de que forma poderemos assegurar às instituições públicas de ensino o que está contemplado na Base Nacional Comum Curricular? Afinal, ela afirma que

#### Quadro 7 - Trecho da Base Nacional Comum Curricular

<b>BNCC</b>	p. 65	Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos.”
-------------	-------	--

Fonte: Elaborado pela autora conforme texto da BNCC (2020).

O empobrecimento de como as obras e as ilustrações ofertadas pelo programa se apresentam se mostra como um retrocesso para a lidaçãõ com a leitura literária nas escolas brasileiras. Afinal, vivemos em um país que possui grandes nomes de autores, de escritores e de ilustradores que procuram respeitar as crianças como seres pensantes e que utilizam da criatividade estética na criação de suas obras.

Reduzir a literatura infantil a um guia de boas condutas é a forma mais precária que poderia ser ofertada às crianças. Não dar subsídios para que a imaginação e a problematização estejam presentes durante o desfrute literário vai contra tudo aquilo que eu, enquanto aluna, pesquisadora e professora, compreendo e acredito por meio do movimento literário. Assim, vale ressaltar que concordo com

A perspectiva que entende os outros como sujeitos planos de uma marca cultural sustenta que cada cultura funda um determinado padrão que captura todos os sujeitos de um mesmo modo, ou seja, os sujeitos adquirem identidades plenas a partir de determinadas marcas de identificação, independente das relações de poder. [...] Ao constituir uma infância que está 'fora', também se constitui um 'dentro', estabelecendo assim um ser criança que aí deve se reconhecer e ser reconhecido, a partir de uma ordem de classificação do humano. (HILLESHEIN; GUARESCHI, 2009, p. 215).

Dessa forma, em vez de disponibilizar obras que proporcionem o diálogo sobre o diferente e que levantem temas convencionalmente relacionados à tabus, a coleção *Conta Pra Mim* sujeita a literatura por meio dos materiais presentes de forma simplista, como nos mostra este excerto do guia do programa:

As histórias infantis tendem a transmitir uma mensagem positiva, apresentando o valor das virtudes, dando conselhos ou ensinando regras de boa conduta. Essa habilidade permite entender que Chapeuzinho Vermelho não deveria conversar com estranhos; que Cachinhos Dourados não deveria entrar na casa dos outros sem ser convidada; e que Pedro não deveria mentir sobre o lobo. (BRASIL, 2019, p. 20).

É válido lembrar que a coleção *Conta Pra Mim* ainda está disponível apenas de forma *online* e que todo o investimento já referenciado no presente trabalho ainda não se fez presente dentro dos lares e dos espaços escolares. Além de minimizar o fazer literário e de moralizar a partir do que se entende ser uma "boa conduta", o programa enfraquece o professor como promotor de leitura. Precisamos destacar, ainda, a forma como essa prática irá alcançar os lares brasileiros. Afinal, se levarmos em consideração que o programa é voltado para as crianças oriundas de famílias carentes, é de se questionar qual o acesso que elas possuem em relação ao uso de

computadores ou de *smartphones* com acesso à internet. Aqui, podemos destacar, também, a importância do livro físico. Esse livro-brinquedo, para a primeira infância na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, traz para as crianças a possibilidade de mexer, de lamber, de mudar personagens de lugar, de tocar diferentes materiais (pano, madeira, plástico, borracha, papel, papelão) e, até, de poder entrar dentro de livros grandes. (GOÉS, 2009).

Não se deve apenas questionar a forma como se é compreendida e dada a literatura nesse programa, mas, sim, problematizar a falta de uma intenção ao garantir materiais para o fazer literário. Defende que não devemos apenas do ler por ler, mas investir numa literatura capaz. Assim, compreendo que

Ao propor o gesto de ler e escrever como experiência de formação, estamos falando de uma prática que tem a ver com a subjetividade do leitor/escritor — com aquilo que nos forma, nos [de]forma, nos [trans]forma (Larrosa, 2002). A hipótese é a de que a literatura, assim pensada, pode promover uma mudança de direção, de remanejamento, no que diz respeito aos lugares de saber e não-saber instituídos — colocando em questão o que somos e aquilo que chegamos a vir a ser. (FISCHER; SILVA, 2018, p. 3).

Sem a manutenção de programas que investem no fortalecimento dos acervos literários ricos, capazes de promover vivências literárias potentes, muitas habilidades pertinentes à atual BNCC (que está sendo implementada em todas as escolas brasileiras) não poderão ser asseguradas às crianças em seu processo de desenvolvimento. Além de que a leitura literária, conforme defendida nesta pesquisa, está para além de uma habilidade, mas se trata de um processo de formação mais ampliado. Ao questionar o papel da educação literária no processo de formação do aluno, compreendo que

Uma vez mais, se a importância da literatura reside antes numa espécie de saída de si, num contato com uma linguagem estrangeira que desfamiliariza os sentidos e a experiência prévia de mundo, a proposta parece localizar-se dessa vez no encontro consigo mesmo – no processo de autoconhecimento, na possibilidade de questionar e descobrir-se, na elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais, na exploração de emoções, sentimentos e ideias, na seleção de obras significativas para si, na apropriação para si, na socialização de obras da própria autoria, na criação de obras autorais etc. (CECHINEL, 2019, p. 5-6).

Por meio dos dados presentes na última pesquisa do Instituto Pró-Livro, feita em 2019, e de acordo com dados coletados pelo MEC no Censo de 2017, 61% das

escolas públicas do Brasil não possuem bibliotecas ou salas de leitura. Vale ressaltar que, das 39% que possuem esse espaço, sem o financiamento do governo por meio de políticas públicas que abasteçam os bancos escolares, fica como responsabilidade da escola o custeio e a manutenção desses espaços ou, até mesmo, se exige dos professores.

Não custeando a manutenção dos espaços destinados à literatura, estamos quebrando com um dos direitos de infância em poder usufruir de um patrimônio cultural. Ainda, na pesquisa do IPL 2019, é oriundo das bibliotecas escolares o objeto lido para 36% das crianças entre 05 e 10 anos. Esse número aumenta na faixa etária entre 11 e 13 anos, na qual 48% dos livros que a criança e o adolescente costumam ler são em decorrência de empréstimos escolares. Sem o espaço da biblioteca em boas condições, não poderemos mais possibilitar às crianças e aos adolescentes experiências que lhes permitam:

Ler com delicadeza. Folhear significâncias. Permitir que os pés adivinhem o chão no qual a leitura transcorre. Percorrer passo a passo as palavras. Escutar o texto. Pôr-se atento às entrelinhas, às frases ditas e interditas, aos buracos formados no claro-escuro que o relevo de uma página nos convida a andarilhar. Aventurar-se. Expor-se à força que emana da conjunção dissonante entre os liames da vida e da ficção — que só a narrativa sabe fazer cintilar. Deixar-se prender, consentidamente, à teia literária que nos envolve. Ruminar a leitura — para utilizar aqui um termo nietzschiano. (FISCHER; SILVA, 2018, p. 10).

Não se trata apenas de ofertar materiais literários para as escolas. Obviamente, isso é muito importante, mas, durante esse abastecimento, deve ser considerada a qualidade do material que está sendo distribuído e a formação dos professores. Para que se possa fazer um bom trabalho, contemplando as orientações previstas nos documentos norteadores, precisamos, além de moralizações de todos os tipos, materiais que permitam que esse trabalho possa ser realizado dentro do ambiente escolar, selecionados por professores e por pesquisadores que trabalham com a literatura, como no caso do PNBE.

### **5.1.2 A Referência de um Professor Leitor ou um “LEITORFESSOR<sup>25</sup>”**

*Na nossa imaginação, ela entrava voando pela sala (como um anjo) e tinha estrelas no lugar do olhar. Tinha voz e*

---

<sup>25</sup> Conceito criado por mim para fazer referência à um professor que também é leitor e que consegue mostrar ao longo do fazer pedagógico a estima e encantamento que tens pela experiência da leitura.

*gesto de sereia e vento o tempo todo nos cabelos.*  
(ZIRALDO, 2003, p. 8)

Como já mencionado ao longo desta escrita, a intenção desta pesquisa é procurar como as práticas literárias ocorrem dentro do contexto escolar, levando como base as orientações provenientes dos documentos norteadores.

Ao apresentar o próximo excerto, retirado da BNCC, acompanharemos como a presença de um professor leitor faz parte do fazer pedagógico e que ela possibilita para a criança a continuação posterior da leitura por meio de debates e conversas.

#### Quadro 8 – Trecho da Base Nacional Comum Curricular

<b>BNCC</b>	p.75	“Ouvir, com atenção e interesse, a leitura de textos literários de gêneros e autores variados, feita pelo professor, e conversar com os colegas sobre o que acharam do texto.”
-------------	------	--

Fonte: Elaborado pela autora conforme texto da BNCC (2020).

Não basta apenas promover o acesso, deve-se criar formas para que a criança, obtendo a possibilidade de estar inserida no ambiente com materiais para leitura, faça o usufruto deles das formas mais variadas possíveis. Aí entra o papel de um professor, pessoa referência para leituras importantes. Não significa que o professor precise indicar bons livros, mas, sim, mostrar os múltiplos caminhos, pois “[...] a única coisa que pode fazer um mestre de leitura é mostrar que a leitura é uma arte livre e infinita que requer inocência, sensibilidade, coragem e talvez um pouco de maldade.” (LARROSA, 2002, p. 27). Uma referência de “leitorfessor” é aquela que percorre o caminho do desconhecido junto com a criança.

Ao falar em caminho do desconhecido, refiro-me à inserção das práticas de leitura que se fazem presentes nos primeiros anos escolares. Contudo, pretendo prender-me nas experiências, nas quais criança e professor se apoiam e descobrem outros mundos por meio da experiência literária. O “leitorfessor”, em alguns momentos, pode ser o professor no seu papel de estar à frente e, de certa forma, conduzir as práticas, mas, em outros, deve ser a criança, que é capaz de manifestar todas as experiências que o ato de ler é capaz de trazê-la.

A presença de um professor referência vai muito além daquele que cria os espaços ou que proporciona os momentos de leitura e escolhe os livros. Esse professor é aquele que lê com seu aluno, que está disponível e que vive a leitura com ele(s). Assim, é essencial ler com a criança, proporcionar um ambiente que respeita

---

as pluralidades e, mais do que isso, mostrar que a leitura, além de abrir portas para aquilo que muitas vezes não temos conhecimentos, serve como ferramenta tanto para aprender diferente, como para nos dar novas lentes para enxergarmos aquilo que já sabemos. Isso aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais ao ligar a leitura em suas múltiplas faces.

Quadro 9 – Trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais

DCN	116	“A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura.
-----	-----	---

Fonte: Elaborado pela autora conforme texto da DCN (2020).

Novamente, chamo a atenção ao entendimento de que a leitura não deve ser associada apenas ao caráter utilitário de ensinar algo ou servir como ponte para introduzir novos conhecimentos, pois, apesar de estar presentes nesses momentos, cabe ao “leitorfessor” de referência mostrar os caminhos que lidem com ela para além disso. Assim, complementando com o que apresenta Cechinel (2019, p. 10),

De todo modo, eis a tarefa nada intuitiva que cabe aos professores de literatura (e educadores em geral) no instante em que o parafuso do utilitarismo e do pragmatismo dá um novo giro, apertando e sufocando ainda mais o que há de resquício intelectual nos processos formativos: preservar e abrir espaço para objetos e ações que reinsiram a experiência literária no lugar aberto e imprevisível que lhe é devido.

Um “leitorfessor” problematizador é aquele que compreende que o gosto literário vai muito além da seleção dos materiais e que é capaz de promover, nas diversas esferas, possibilidades que levem as crianças a estarem inseridas neste infinito que a leitura é capaz de proporcionar. Ainda é importante que ele mostre que, além de aprender com a leitura, podemos vivenciar inúmeras experiências diferentes e que, por meio delas, possamos compreender que, como aponta Larrosa (2002, p. 34),

[...] ler com prazer e com frugalidade, assimilar o essencial e esquecer o resto, tomar a leitura como algo que aumenta a própria força – e evitar o que a debilita -, dedicar-lhe o tempo justo – e não convertê-lo em atividade essencial. Por isso, ensinar a ler bem é, em primeiro lugar, educar o sentido do gosto. Educar o sentido do gosto é formar um critério de eleição suficientemente delicado para aceitar o que é bom e refutar o resto: o bom

leitor é o que tem o gosto não corrompido, o que sente asco ante certas leituras, que as refuta fisicamente, o que não pode suportá-las.

Ou seja, ler com o corpo, ler com a alma e não apenas ler com a cabeça. Estar inteiro durante a leitura não significa que no decorrer dela eu não possa me despedaçar. É isso que uma leitura significativa poderia promover para aquele que a lê e, por isso, a importância de ter alguém como referência, um “leitorfessor”. Ele é capaz de mostrar que tudo isso faz parte do fazer leitura, como já apontado no Plano Nacional de Educação.

#### Quadro 10 – Trecho do Plano Nacional de Educação

PNE	p.38	Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência.”
-----	------	---

Fonte: Elaborado pela autora conforme texto do PNE (2020).

Não basta, então, que o professor leia, exercendo assim a função de um leitor, mas que seja um “leitorfessor” e que mostre o prazer da descoberta por meio do fazer literário. Ou seja, um professor que compreenda que

talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente, que não pode fazer de modo técnico nem de modo massificado. (LARROSA, 2002, p. 45).

O “leitorfessor” é aquele que está disponível e que participa do processo. Com tudo que foi apresentado e com a figura do “leitorfessor”, temos a forma como o fazer literário poderia ser concebido, ao contrário daquela que é apresentada pelo Programa *Conta Pra Mim*, que acaba esmaecendo o professor. Afinal, a proposta aposta na formação das famílias, abrangendo apenas quem quer e não algo com teor profissional, como a formação de professores. É preciso um “leitorfessor” que demonstre o gosto por meio de sua paixão pela leitura e, assim, possa espalhá-lo dentro da escola para e com as crianças.

### 5.1.3 Prazer e Fruição

Ao compreender o papel da leitura e da literatura nos documentos norteadores e a partir de uma perspectiva que contemple uma infraestrutura potente e um professor referência para o fazer literário, conseguimos chegar a uma das regularidades mais presentes nos documentos referidos, que compreende a leitura numa perspectiva variável entre prazer e fruição. Por isso, acredito ser necessário retomar essa diferenciação entre prazer e fruição. Para isso, utilizo como base Barthes (1987, p. 8) quando menciona que

Prazer/Fruição: terminologicamente isto ainda vacila, tropeço, confundo-me. De toda maneira, haverá sempre uma margem de indecisão; a distinção não será origem de classificações seguras, o paradigma rangerá, o sentido será precário, revogável, reversível, o discurso será incompleto.

Ambos os termos se entrelaçam em alguns pontos, mas precisam ser singularizados em seu contexto, diferenciando aquele que traz em si uma leitura de conforto (prazer) e aquele que, por si, busca o desconforto (fruição), o desacomodar-se. Ao analisar a etimologia da palavra *fruição*, podemos perceber que o verbo fruir vem do latim *fruere*, por *fruí*, que significa “desfrutar, estar em posse de, gozar”.<sup>26</sup> Referindo-se à literatura, o gozo vinculado à fruição está ligado em aproveitar aquele momento para transformar a sua experiência.

Aproveitar uma leitura como forma de fruição vai ao encontro com o perder-se durante o texto, que pode, por ora, ser algo bom, como também uma leitura que cause incômodo e certo desconforto. Ler com fruição é um “[...] prazer brutal, imediato.” (BARTHES, 1987, p. 29). Para isso, não existe norma e nem regra, ela apenas deve ser aproveitada da forma como cabe naquele momento.

Promover leituras que causem apenas sentimentos de forma prazerosa, por muitas vezes, deixa o ato de ler e de se envolver com a história meramente identitário. Com isso, não trabalhamos com as crianças nada diferente daquilo que se espera. É preciso deixar-se surpreender pelo texto e tropeçar nele e no pensamento. Isso não significa que o prazer e a fruição não possam andar juntos durante um desfrute literário, mas cada um é capaz de operar questões diferentes. A fruição é ligada à perda, ao sentimento clandestino e ao não saber. Enquanto o prazer, por sua vez,

---

<sup>26</sup> Dicionário etimológico da língua portuguesa.

opera em agradar por meio do que já está dado. Essas questões diferentes podem estar contempladas na escolha dos materiais de leitura dentro do ambiente escolar.

A possibilidade de permissão e de acesso às crianças, fazendo com que, desde cedo, elas tenham contato com diferentes materiais escritos e, a partir deles, se mobilize uma atuação crítica, deve ser feita dentro do ambiente escolar. Não há como deixarmos que uma vida escolar se resuma a um único tipo de texto ou gênero literário. É preciso descobrir todas as possibilidades e, assim, poder compreender qual a que está intrínseca nos jogos de prazer e sentido para cada um. Isso está presente nos documentos que orientam o fazer pedagógico dentro das escolas. Afinal,

se o livro que lemos não nos desperta como um punho que nos golpeia no crânio, para que lemos? Para que nos faça felizes? Deus meu, também seríamos felizes se não tivéssemos livros, e poderíamos, se fosse necessário, escrever nós mesmo os livros que nos façam felizes. Mas o que devemos ter são esses livros que se precipitam como a má sorte e que nos perturbam profundamente, como a morte de alguém a quem amamos mais que a nós mesmos, como o suicídio. Um livro deve ser um pico de gelo que rompa o mar congelado que temos dentro. (STEINER, 1988, p. 101 *apud* DUARTE; VIER, 2019, p.10).

Com a citação mencionada, quero voltar o pensamento às práticas literárias previstas com o atual Programa *Conta Pra Mim*, que em nada levam a criança leitora a problematizar e que não a desestabilizam durante seu deleite. Além disso, ele questiona a utilização de livros que desacomodam, que não possuem finais felizes e principalmente, aqueles que não conhecemos.

Com isso, é preciso novamente questionarmos sobre a falta de políticas públicas que abasteçam as escolas com materiais de literatura diferentes. Se as crianças tiverem acesso apenas a esse tipo de leitura pobre, que não abre espaço para os questionamentos, de que forma poderemos problematizar esses assuntos? Como isso chega ao conhecimento dos professores? A pauta das formações continuadas contempla os documentos norteadores em sua mesmice, ou estão abertas à discussão para que o profissional, ao ler, compreenda que essa leitura, também contemplada pela fruição, não é somente aquela que acarreta o prazer? Afinal, como apontado por Barthes (1987, p. 19),

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária.

O que se percebe várias vezes ao longo da leitura dos documentos norteadores, principalmente os mais recentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, é que prazer e fruição aparecem como sinônimos, quando na verdade não são. Evidentemente que em muitas leituras ambos podem se complementar, mas cada um exerce seu papel nos sentidos do leitor, compreendendo assim, que

Prazer do texto, texto de prazer: estas expressões são ambíguas porque não há palavra francesa para cobrir ao mesmo tempo o prazer (o contentamento) e a fruição (o desvanecimento). O prazer é, portanto, aqui (e sem poder prevenir), ora extensivo à fruição, ora a ela oposto. (BARTHES, 1987, p. 27).

Há muitos fatores que envolvem o fazer literário dentro do ambiente escolar, mas é importante que o professor, estando ciente da diferença entre prazer e fruição e de que o fazer literário está imbricado na medida em que “[...] frui da consistência de seu ego (é seu prazer) e procura sua perda (é a sua fruição).” (BARTHES, 1987 p. 27), contemple essa dimensão na escolha e no planejamento de como se darão as experiências de leitura dentro do ambiente escolar. De acordo com o que é mencionado no Referencial Curricular Gaúcho

#### Quadro 11 – Trecho do Referencial Curricular Gaúcho

<b>RCG</b>	p.198	“Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artísticas-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.”
------------	-------	--

Fonte: Elaborado pela autora conforme texto do RCG (2020).

Aqui, cabe voltar a problematizar as formações continuadas dos professores, pois, como mencionado por meio de alguns excertos retirados dos documentos norteadores, a literatura que busca a fruição também é contemplada por eles. Cabe ao profissional envolvido no fazer pedagógico ter conhecimento das variadas formas que a literatura é contemplada e, assim, buscar promover e incentivar momentos em que a leitura venha implicada em experiências. Para tanto, vale ressaltar a necessidade de políticas que possibilitem tal formação e materiais para isso.

Prazer e fruição não são a mesma coisa. Embora que em algumas questões possam estar ligados, cada um pode ser capaz de marcar efeitos diferentes no fazer literário. É necessário, também, possuir esse conhecimento para que se possa fazer

uma leitura dos documentos norteadores com lentes perceptíveis, que objetivem e prezem pela clareza ao seguir tais documentos.

O papel do professor vai além de apenas proporcionar e promover leituras que causem prazer, mas proporcionar também aquelas que desestabilizem e que promovam as inúmeras sensações que a prática literária é capaz. Na literatura presente no programa *Conta Pra Mim*, percebemos que a marca é apenas atender aos interesses da criança ou, de certa forma, catequizá-la para o mundo das boas maneiras. Aqui, cabe um dos papéis fundamentais de um professor, apresentar outros mundos para a criança e ser alicerce das práticas que permitem ir além.

## 5.2 LEITURA LITERÁRIA E DECODIFICAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Por meio da leitura dos documentos norteadores já citados na presente pesquisa, ao tentar encontrar maneiras pelas quais eram concebidos aspectos acerca da leitura e da literatura no ambiente escolar, por vezes me deparei com a aproximação do tema em relação à decodificação da língua escrita ou como um instrumento para ensinar algo. A literatura como forma mecânica e utilitarista está presente na grande maioria dos documentos, o que vai no caminho oposto daquilo que, de certa forma, estou tentando defender ao longo deste projeto de pesquisa.

Antes de apresentar as regularidades presentes nos documentos que sustentam a forma de conceber a literatura utilitarista, preciso esclarecer que, ao longo das leituras dos documentos norteadores (Lei de Diretrizes e Bases – versão de 1996, Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais), a leitura e literatura eram mencionadas como algo comum, não havendo separação ou diferença entre ambas. Todavia, a partir da Base Nacional Comum Curricular, somos capazes de acompanhar uma separação da literatura, concebida no documento como educação literária, e de leitura, vinculada à parte gramatical. O Referencial Curricular Gaúcho, também estudado durante a pesquisa, segue o padrão da BNCC.

### 5.2.1 (INU) utilidade literária

Para iniciar a apresentação dos contrapontos que nos mostram como a leitura está vinculada, por vezes, com a decodificação da língua escrita e não como uma

oportunidade de prazer e fruição, trago o seguinte excerto da Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 12 - Trecho da Base Nacional Comum Curricular

<b>BNCC</b>	p. 63	A língua tem duas dimensões: é oral e escrita. Assim, sua aprendizagem considera o contínuo entre oralidade e escrita: na alfabetização, em que o oral é representado por notações (letras e outros signos), nos usos sociais da língua oral e nos usos sociais da leitura e da escrita – nas práticas de letramento. A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam.”
-------------	-------	--

Fonte: Elaborado pela autora conforme texto da BNCC (2020).

Sabemos da importância da escola em ensinar inúmeros conteúdos gramaticais importantes para o sucesso da comunicação. Todavia, reproduzir modelos que concebem as práticas de leitura apenas para o ensino da língua oral e escrita reduz todas as esferas que a literatura, como arte e experiência, é capaz de promover.

Volto novamente a fazer referência à programas, como o *Conta Pra Mim*, que se utilizam da arte literária como forma de ensinar algo, como uma espécie de ferramenta, que, nesse caso, está ligada à disseminação das práticas de “boa conduta” a partir de uma perspectiva moralizadora.

A leitura vai para além de uma ponte para chegar a determinado assunto ou conteúdo em sala de aula. A redução do desfrute literário para um simples trabalho de caráter funcional da língua menospreza a pluralidade de sentidos de um livro e toda traquinagem que se poderia aproveitar.

Em suma, gostaria que um livro não se atribuísse a si mesmo essa condição de texto ao qual a pedagogia ou a crítica saberão reduzi-lo, mas que tivesse a desenvoltura de apresentar-se como discurso: simultaneamente batalha e arma, conjunturas e vestígios, encontro irregular e cena repetível. (FOUCAULT, 2005, p. viii *apud* AQUINO, 2011, p.643).

Com essa citação de Foucault, retomo uma das questões centrais da presente pesquisa: elencar a forma como alguns discursos se tornam verdade para constituir determinados modos de existência dentro do planejamento pedagógico. Discursos

que, nesse caso, estão presentes dentro dos documentos norteadores e que, por vezes, além de guiar, sustentam as formas como as práticas literárias ainda são reproduzidas no ambiente escolar.

Se, anteriormente, ao apresentar que os documentos norteadores também apresentam a fruição como algo fundamental para as práticas de leitura, questionei as maneiras como as formações continuadas eram realizadas, na perspectiva da decodificação isso precisa acontecer também. Por essa razão, se faz necessário que o professor tenha ciência de que a fruição pode estar presente nas suas práticas pedagógicas, sustentadas por documentos norteadores. Porém, me inquieta o fato de que nesses mesmos documentos, em muitos pontos, a leitura está apenas resumida ao uso da decodificação da língua escrita.

Com isso, trago novamente um excerto dos documentos, agora, dos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa, ao falar sobre as práticas escolares sem vida.

#### Quadro 13 – Trecho dos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa

<b>PCN Língua Portuguesa</b>	p. 24/25	A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.”
------------------------------	----------	---

Fonte: Elaborado pela autora conforme texto do PCN (2020).

As demandas sociais fazem parte da constituição do currículo e compreender o papel da escola dentro desse espaço social é algo importante. Entretanto, o uso

social da língua, seja ela oral ou escrita, não pode engessar as práticas de leitura apenas em um acesso às formas de melhor comunicação. Como nos mostra o documento acima, uma educação comprometida vai muito além da transmissão de conhecimentos. Por isso, se faz necessário problematizar apontamentos como o da Base Nacional Comum Curricular apresentado no gráfico abaixo.

Quadro 14 – Trecho da Base Nacional Comum Curricular

<b>BNCC</b>	p. 64	A leitura é objeto historicamente reconhecido de aprendizagem em Língua Portuguesa. Se, para os outros componentes curriculares, ela é instrumento, em Língua Portuguesa é tema central. O eixo Leitura compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los.
-------------	-------	--

Fonte: Elaborado pela autora conforme texto da BNCC (2020).

Mas, então, qual o papel da leitura e o que ela representa no contexto escolar para além do que nos mostra os documentos norteadores? Compreendo que a leitura é algo complexo que, como já exemplificado nesta pesquisa, tem inúmeras nuances importantes a serem trabalhadas. Precisamos, ao voltar a atenção aos documentos norteadores, fazer uma espécie de comparação, compreendendo que, para além da decodificação dos símbolos, precisamos deixar a inteireza da leitura sem que se espere nada em troca.

Essa não é uma forma de negar que a leitura é um instrumento para a aprendizagem do caráter funcional da língua, mas é a compreensão de ela não é somente isso. Assim, devemos balancear um trabalho que traga a leitura dos diversos sentidos ao encontro da leitura auxiliar no processo de comunicação. Afinal, o ensino da gramática<sup>27</sup> nas práticas de leitura como decodificação de um código escrito também é importante. Mas qual a força para as práticas de fruição na escola, quando esses documentos valorizam somente uma relação pragmática e instrumental com a leitura e não valoram a potência da leitura literária?

Por isso, se faz preciso destacar o quanto a leitura literária não aparece claramente na BNCC nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que reduz as práticas de leitura à decodificação. As habilidades apresentadas no eixo são

<sup>27</sup> Quando me refiro a gramática, estou abordando a gramática tradicional, conforme apresentada nos documentos norteadores analisados.

mínimas e, na grande maioria, estão vinculadas ao reconhecimento de gêneros textuais durante seu processo, o que fica ainda mais acentuado entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental. Aquino (2011, p. 649) já fazia referência ao engessamento desse tipo de práticas: “A função examinatória das práticas escriturais escolares afigura-se como um dos pilares do servilismo reproducionista típico da escola moderna”. Tais práticas, incluindo na discussão as práticas de leitura, poderiam promover uma descentralização pedagógica desse enquadramento, que visa apenas reproduzir e não reformular as práticas de leitura e escrita a fim de dar sentido e vida as mesmas.

Todavia, no mesmo documento se tem uma enorme preocupação, na etapa da Educação Infantil, ao fazer referência à transição da Educação Infantil, na qual a contação de histórias é compreendida como algo importantíssimo, sendo, inclusive, mencionado na BNCC. O questionamento que paira é justamente a radical mudança dessa etapa para os primeiros anos do Ensino Fundamental, parecendo, por vezes, que cada etapa trata de um conceito diferente de criança, de infância e, também, da força da leitura literária.

Na Educação Infantil acompanhamos uma perspectiva que respeita e que compreende a individualidade e a importância nos processos. Enquanto nos Anos Iniciais vemos um declínio para uma proposta mecanicista e utilitária. Com essa lacuna na transição, é de se questionar, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a forma como o eixo leitura é compreendido na BNCC. Afinal, para ela, pouco importa de que forma e o que as crianças estão lendo, desde que estejam exercendo o “hábito” da leitura.

Assim, é fundamental que os sentidos gerados por meio das práticas de leitura não contemplem a mesmice e a pobreza literária. É preciso ir além e procurar entre os ditos nos documentos algo que auxilie no processo da decodificação da língua, mas que não a contemple somente nessa perspectiva. Deve-se, também, utilizar as lentes que compreendem o que é a leitura e a literatura em sua potência de vida e de pensamento para poder compreender o espaço que elas podem cumprir dentro de determinadas ações.

Tem de se estar à altura das palavras que digo e que me dizem. E, sobretudo, tem de se fazer continuamente com que essas palavras destroem a façam explodir as palavras preexistentes. Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado,

permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro. (LARROSA, 2001, p. 40 *apud* AQUINO, 2011, p. 648).

Se os documentos norteadores já mencionados apresentam os processos de leitura como arte e fruição, mas também como decodificação da língua escrita, cabe ao professor ao realizar a leitura destes documentos, planejar um trabalho que contemple a literatura nestas dimensões. Somente com um trabalho pedagógico responsável, que poderemos fazer com que o sujeito se reinvente, e assim, estaremos também questionando as formas como se constituem.

O planejamento, partindo de uma proposta problematizadora sobre as práticas literárias pode ser, como nos traz Aquino (2011, p. 646), “[...] uma faca de gumes afiados, cujo manuseio exige pronunciada destreza”. É compreender o espaço que cada uma, seja a leitura por arte e fruição, seja numa perspectiva de decodificação da língua escrita e, assim, problematizar práticas que sustentem ambas as formas como a leitura está contemplada nos documentos norteadores.

Não nos resta elencar qual a melhor forma do trabalho com o literário, apenas compreender que ela pode ser utilizada como ferramenta para o trabalho pedagógico, mas não deve ficar nisso. Literatura é arte e vai além do ensinar algo a alguém, por isso

Qualquer verdadeiro problema deve ter uma solução, pois pertencemos a escola de um mestre que só pergunta a partir das respostas inteiramente escritas em seu caderno, o mundo é nossa sala de aula. Ínfimas crenças... Mas quais? A tirania de uma vontade boa, a obrigação de pensar “em comum” com os outros, o domínio do modelo pedagógico e, sobretudo a exclusão da tolice, eis toda vilania moral do pensamento, da qual seria fácil, sem dúvida decifrar o jogo em nossa sociedade. É preciso nos libertarmos disso. (FOUCAULT, 2005, p. 242-243 *apud* RIBEIRO, 2014, p. 222).

É preciso se libertar de práticas sustentadas em uma única proposta utilitarista e pragmática, que parece ser o tom que os últimos documentos, tais como a BNCC vem assumindo. A escola como instituição formadora não deve apenas aceitar os discursos prontos sem problematizar as inferências deles no seu ambiente. É preciso ter a delicadeza de acompanhar o aluno, entendendo que um trabalho digno com as práticas de leitura precisa entender que “[...] a presença do caráter estético e sensível da literatura tem o dom da fazer desmoronar todo um discurso prescritivo, instituído no currículo escolar vigente” (FISCHER; SILVA, 2018, p. 3). Isso é, novamente, ir além do que está dado.

## 5.2.2 A Formação não Exclui a Comunicação, mas não se Esgota Nela

Podemos pensar que há uma diferença crucial entre ensinar a identificar os gêneros textuais por si mesmos, como finalidade última, ou operar com eles, misturando-os e borrando-os para produzir, como finalidade, exercícios de problematização, de leitura, de escrita e de fruição.

Com as formações decorrentes do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>28</sup>, acompanhamos a ascensão de práticas de leitura conhecidas como leitura deleite, ao entendimento de que

[...] a leitura deleite, compreendida pelo PNAIC como importante estratégia formativa, constituiu-se como prática permanente, como momento de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. Trata-se de ler para se divertir, sentir prazer, refletir sobre a vida, sem, no entanto, excluir situações em que se conversa sobre os textos, como fruição e ampliação de saberes (BRASIL, 2012b, p. 29 *apud* VELOSO, 2017, p. 406).

Assim, fruição e ampliação de saberes caminham juntas durante o processo de leitura deleite, exemplificando, novamente, que ambas as ações têm seu significado no processo pedagógico. O que procuro aqui é justamente contrapor a importância da fruição e da decodificação se entrelaçarem durante alguns momentos no fazer pedagógico, não apenas sendo voltadas para a compreensão, seja de gêneros textuais ou de regras gramaticais, conforme apresentado no excerto do Referencial Curricular Gaúcho, que consta no Quadro 15.

Quadro 15 – Trecho do Referencial Curricular Gaúcho

RCG	p.285	Realizar a leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais, consolidar a leitura de textos do cotidiano, com autonomia, de diferentes gêneros textuais, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características do portador da linguagem e do sistema escrita, de modo a aperfeiçoar a proficiência leitora.
-----	-------	--

Fonte: Elaborado pela autora conforme texto da BNCC (2020).

Muito além de aperfeiçoar a proficiência leitora, podemos, na escola, promover práticas de leitura para aperfeiçoar um gosto pelo literário. Com isso, busca-se o prazer em ler e acompanhar uma história, seja por meio de uma narrativa oral ou

<sup>28</sup> O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foram formações voltadas à professores, afim de garantir à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), sobre alfabetizar todas as crianças até no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental.

escrita, poesia ou crônica, individual ou coletiva. Ou seja, ler sem necessitar provar nada a ninguém, compreendendo que a arte da leitura promove experiências singulares e que não são possíveis de mensurar. Volto a fazer referência a quando Manoel de Barros (2006) nos diz que não há como medirmos a importância de algo com medidas convencionais, mas, sim, com o encantamento que aquilo nos produz.

Se as práticas literárias escolares continuarem reproduzindo apenas o interesse da decodificação, sem questionar como também é contemplada a fruição nos documentos, continuaremos somente tentando melhorar a comunicação gramatical, o que é importante, mas não é tudo. É preciso trocar essas práticas de um professor que faz apenas perguntas para ouvir respostas certas, para um “leitorfessor” capaz de promover as dúvidas, de criar experiências e de ampliar o conceito da leitura como formação. Assim,

A experiência literária como matéria de arte abre um espaço de contestação e resistência em meio às relações formais de ensino e aprendizagem, permitindo que uma linguagem-devir promova práticas de leitura e escrita diferentes da exegese do texto. A relação com o texto aqui deixa de realizar-se no lugar de domínio ou apreensão, protagonizando comumente na sala de aula, para assumir a forma de tecido – trama que se entrelaça e enreda o sujeito na textura de sua teia (BARTHES; BENJAMIN, 2010, *apud* FISCHER; SILVA, 2018, p. 8).

Por isso, o acompanhamento da leitura como forma de melhoramento da comunicação oral e escrita é importante. Contudo, as práticas que entrelaçam a leitura precisam ir além disso. Assim como não se pode sistematizar um ano letivo inteiro numa perspectiva única de fruição, não podemos barrar os processos de leitura (e nesse caso também de escrita) em uma simples decodificação da língua escrita ou uma ferramenta para ensinar novos conteúdos.

Dessa forma, como exemplifica a questão da leitura deleite, o ler pode abrir espaço para a discussão ou para a ampliação dos saberes. Entretanto, ficar somente nessa perspectiva não fomenta discussões para ampliar conhecimentos de mundo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 6.1 SORTE A MINHA NÃO SER MAIS A MESMA

Ao findar esta pesquisa é necessário retomar algumas problemáticas que muitas vezes mencionei durante a escrita. Sempre me questioneei sobre como as práticas literárias eram concebidas no contexto escolar, pois acreditava que a leitura seria, em muitos casos, sinônimo de avaliação. Afinal, tudo precisa ter um “pra quê” neste mundo corrido no qual vivemos. Entretanto, poder acompanhar que os documentos norteadores para o currículo dos Anos Iniciais compreendiam e encaravam a literatura como fruição me deixou aliviada.

Possuímos, sim, algo que, como a escola, sustente e nos defenda das práticas mecânicas. Porém, precisamos, enquanto professores, realizar a leitura dos documentos e não nos contentarmos com respostas prontas ou, na pior das hipóteses, perguntas sem respostas.

Quando me refiro a essas respostas prontas, falo do lugar de professora em relação aos documentos orientadores. Ao longo de todo o ano passado, realizei formações, no município em que trabalho, referentes à implementação da BNCC em 2020. Foram necessários vários dias após o horário de trabalho, fora as formações realizadas em sábados e as atividades extras. Após tudo isso, eu acreditava que tinha conhecimento suficiente sobre a BNCC, pois havia dedicado um ano inteiro para seu estudo.

Entretanto, esse estudo que me refiro veio de formações prontas, nas quais eu era apenas uma ouvinte e recebia, de algum palestrante, modelos de como “trabalhar” com a BNCC. Ao iniciar o estudo desse documento e dos demais com um olhar atento, as concepções sobre leitura e as formas de como atendê-la no currículo me fizeram enxergar a BNCC de outra forma.

Precisamos ir além daquilo que nos está dado e fixar nosso olhar mais atentamente aos documentos que orientam nossas práticas escolares. A BNCC lida pela Daniela pesquisadora me apresentou um mundo completamente diferente da BNCC “acompanhada” da Daniela professora.

Por isso, concluo esta pesquisa com a sensação de que as dúvidas que me cercavam no início foram substituídas por dúvidas e questionamentos diferentes. Questionar a forma como as verdades estão dadas faz com que um professor busque

incansavelmente o reaprender. No caso que apresentei, ao fazer comparativos com as formações de professores que vivenciei, penso que se a problemática do meu trabalho de conclusão tivesse sido diferente, talvez eu nunca tivesse tido o tempo e o cuidado de ler atentamente os documentos que conduzem a minha prática pedagógica.

Ao falar de uma pesquisa sobre leitura e literatura, isso precisa ficar evidente. Ao defender que ambas provocam diferentes sensações e experiências para quem lê, devo ter a ciência de que, como professora, não posso apenas me contentar com as respostas prontas e que não me fazem pensar, pois, como nos traz Larrosa, “[...] tomar a sério a leitura como formação pode ser, me parece, um modo de quebrar essas fronteiras e um modo de afirmar a potência formativa e transformativa (produtiva) da imaginação.” (LARROSA *apud* VEIGA NETO, 2007, p. 132). Aceitar a verdade dita por outros, sem provocar meu pensamento, também não está em questão.

No decorrer das análises documentais, pude perceber que o achismo não cabe dentro do campo educacional. Eu achava que a avaliação era algo importante quando falávamos de leitura, mas lendo e acompanhando os documentos pude perceber que a avaliação poucas vezes era referida e que questões muito mais abrangente se faziam presentes dentro deles.

A leitura por fruição é contemplada nos documentos, mas, ao mesmo tempo que se fala sobre ela, percebemos como a questão da decodificação e o fato de tudo ter que ter uma serventia faz com que os processos que envolvam prazer e fruição sejam colocados em segundo plano. Afinal, precisamos dar conta de várias coisas dentro da sala de aula e, por isso, a fruição muitas vezes fica para depois.

Acredito, ainda, ser de extrema importância desvencilharmos nosso pensamento de práticas que sirvam para algo e defender uma leitura capaz, que não cobre e que não espere. Mais do que isso, não podemos deixar que práticas de leitura atravessadas por formas de condutas moralizantes entrem nos espaços escolares sem que nós, professores, questionemos sobre isso.

O lugar do literário dentro e fora da escola é livre. Não deve haver cobranças por decodificações e, muito menos, inibir o espaço para fruir. É preciso que os discursos de certo e errado não tomem conta da inteireza presente na boniteza literária. Todavia, nem sempre foi assim que pensei, pois não tinha olhos de estrelas para pode enxergar a literatura. Tudo que me passou constituiu a professora e

pesquisadora que estou neste findar. Não estou pronta e espero nunca estar, afinal, qual seria o papel da educação se não me transformar?

O amor pelas letras me torna indolente e faz com que negligencie meu corpo. Carregado em liteira, desloco-me fisicamente sem me fatigar. Vantajosas para o estudo? Vou dizer-te como. Não me afastei de minhas leituras por elas. Do meu ponto de vista, considero-as indispensáveis: primeiro, para evitar que me contente comigo mesmo; segundo, porque me permitem, após ter conhecimentos das pesquisas dos outros, pode avaliar as descobertas já feitas e refletir sobre as que ainda estão por fazer. A leitura alimenta o espírito fatigado pelo estudo sem, contudo, deixá-lo de lado. (SÊNECA, 2011, p. 80).

Reencontrei o amor pelas letras ao cursar a Atividade Acadêmica de Literatura Infante-Juvenil, pois, por meio da escuta de materiais literários significativos, acompanhados de discussões pertinentes, pude, de certa forma, refazer minhas perguntas, questionando sobre as práticas literárias que, até então, me estavam dadas.

Com isso, poder iniciar uma leitura mais profunda e investigar como as tais práticas literárias estavam amparadas nos documentos norteadores, me auxiliou muito a interrogar uma leitura mais atenta a esses documentos, que muitas vezes não são lidos por aqueles que se encontram dentro da escola.

Por meio da leitura dos materiais empíricos, pude perceber o quanto a falta de políticas públicas voltadas aos reais problemas sociais, neste caso, principalmente aqueles que promovem o acesso aos bens culturais, escancara ainda mais a lacuna entre aqueles (poucos) que têm acesso, contra aqueles que estão à mercê de migalhas oriundas dos planos de governo. Outro aspecto importante que precisa ser destacado, é a necessidade de governantes que possuam conhecimentos mínimos para compreender a importância que a promoção do acesso aos bens culturais tem para a construção de uma sociedade melhor.

Dessa forma, compreendo, também, que a função de um “leitorfessor” no decorrer da vida escolar de uma criança se faz cada vez mais necessária. Ele não serve apenas para indicar caminhos e mostrar a riqueza do desfrute literário, mas para auxiliar essa criança a pensar e a refletir sobre todas as “verdades” imbricadas na constituição de determinados modos de existência. Assim, acredito que a cada página lida ou escrita e, principalmente, em cada reflexão que fiz, fui me reformulando enquanto “leitorfessora”.

As questões sobre a decodificação da língua escrita, bem como sobre a fruição, estão contempladas nos documentos norteadores. Assim, fazer essa leitura atenta me fez enxergar outras miudezas presentes nesses documentos. Claro que filtrar e problematizar tudo que ali está dado como pronto gera trabalho e custa tempo, mas, enquanto professores, não podemos aceitar o caminho da não problematização. Por isso, “[...] existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir.” (FOUCAULT, 1994, p. 13). Pensar diferente e ter a humildade de poder reformular aquilo que antes acreditava ser a única verdade, me fez abrir olhos, mente e coração no decorrer desta pesquisa.

Para que eu possa findar esta experiência com a alegria e a surpresa de não ser mais a mesma, não poderia deixar de concluir um trabalho sobre literatura sem que meus escritos se fizessem aqui presentes. Encerro, então, com um misto de conto e com um poema sobre como se deu a experiência de transformações e de não ser mais a mesma.

*E assim eu começo, ou termino. Ainda não sei bem.*

*Ainda não sei bem como farei com o tempo “livre” após o findar desta pesquisa. Ainda não sei bem como encarar que, junto com o fim da pesquisa, vem o fim da caminhada universitária da graduação.*

*Será que este conto será de tristeza, ou apenas uma alegria disfarçada em lágrimas durante sua escrita. Ainda não sei bem.*

*Ainda não sei bem como encarar o final dos ciclos. Mas e quais ciclos?*

*O ciclo vivido durante esta pesquisa foi tão intenso, cheio de provocações, choros e alegrias. Vivemos todos um ano tão intenso, com o medo da morte tão presente.*

*Ainda não sei bem o que fazer com todas as dúvidas e incertezas que surgiram durante a pesquisa. Também não sei muito bem como devo continuar. Sim, eu preciso continuar. Há muita coisa que despertou em mim durante este processo, eu apenas preciso de tempo para colocar tudo no lugar.*

*Minha mãe sempre diz que quando as galinhas começam a cacarejar é sinal de ovo. Quem me acompanhou durante este processo de escrita, acompanhou com ele as galinhas que nunca paravam e a ovelha que insistia em berrar toda vez que decidia me concentrar para esta escrita.*

*Escrevo, aqui, com lágrimas encharcando meu teclado, por não saber o que fazer com este final.*

*Voltando para as galinhas, talvez esta metáfora me auxilie. Elas cacarejavam e muito. É sinal de ovo! Ovo é sinal de vida. Aqui nasce uma escrita e, com ela, uma estudante capaz de se ver como pesquisadora. Um recomeço. Eu sei que não termina aqui, mas ainda não sei bem onde termina.*

*Ah, o tempo! Se fez tão longo e muitas vezes tão curto durante este processo. Para falar a verdade, eu ainda não sei bem como isso tudo passou tão rápido.*

*Certamente, a Daniela que iniciou esta pesquisa ficou perdida durante alguma das inúmeras páginas que leu, pois, mesmo não sabendo muito bem como termina, sei bem que não sou mais a mesma.*

*Não ser mais a mesma muitas vezes me trouxe tanto medo. Ver que minhas opiniões, ideias e entendimento se transformaram durante este ano, me mostraram que eu não posso ter o controle de tudo o tempo todo.*

*Assim como problematizar uma literatura utilitarista, questiono-me sobre a forma utilitária que muitas vezes eu encarei este trabalho.*

*Não! Não é só para terminar um ciclo, ele apenas é uma nova oportunidade que tive de poder reVER as coisas.*

*Eu não sei bem...*

*Será que alguém sabe?*

*Será que alguém sabe me dizer como será o dia de amanhã? Como irei “ocupar” meus dias sem tanta coisa para ler? Nem acabou e eu já sinto saudade disso.*

*Eu não sei bem onde foi que encontrei esta paixão por estudar, aprender e escrever. Mas eu sei que hoje, isso faz parte de quem eu sou.*

*Será que é clichê usar o trecho da música... “Foi pouco tempo mais valeu...vivi cada segundo”?*

*Valeu cada lágrima, sejam elas de tristeza ou de alegria. Valeu cada amizade que fiz, as preocupações de deixei de ter. Valeu a pena ter tentando tanta coisa antes de decidir que seria professora.*

*Eu não sei bem quando decidi por isso, nem quando me enxerguei como pesquisadora. Mas o que eu sei bem, é que hoje eu sou e que isso é apenas o começo.*

*Lidar com sonhos, com planos. Eu não sei bem como fazer isso, afinal, são tantas expectativas por um futuro que ninguém sabe bem.*

*Hoje estou aqui, terminando.*

*O barulho da motosserra do vizinho me mostra que posso podar aquilo que sei que não ajuda meu crescimento. E que se o solo for fértil, irá brotar de novo.*

*Ah, tantas metáforas que já não sei mais qual o caminho que estou seguindo durante este conto.*

*Eu vou brotar. Tantas e tantas vezes que forem necessárias.*

*Não acaba aqui!*

*Mas eu não sei bem como acaba.*

*Enquanto lá fora as galinhas gritam*

*Os pássaros cantam*

*A vida acontece*

*Eu percebo que estou aqui*

*Tentando dar vida a uma escrita.*

*Entre suspiros, choros e tensão*

*Vejo a vida passar, vidas findar.*

*O que será mesmo um trabalho de conclusão?*

*O fim que eu não sei bem explicar?*

*Ao perceber que o fim chegou*

*Me questiono e fico a pensar*

*Onde aquela Daniela do início ficou?*

*Entre uma linha e outra*

*Por vezes me perdi*

*Por vezes me achei*

*E por vezes dancei*

*Bailei de me esbaldar*

*Me encantei, me irritei*

*Mas como assim?*

*O que será da leitura e da escrita*

*Se sempre dela esperarmos um fim?*

*Eu não sei bem!*

*A única coisa que sei*

*É que eu faria tudo novamente*

*Tentaria encontrar todas as respostas*

*Continuaria com muitas perguntas*

*Pois além de uma leitorfessora*

*Sou uma sonhadora*

*Utópico?*

*Um tanto quanto...*

*Mas a vida é isso*

*E entre sonhos, utopias e fruições*

*Eu não sei bem como continuar...*

*Mas continuo!*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leonardo Pinto de; **O conceito foucaultiano de literatura**. Filosofia Unisinos. Unisinos - Set/dez, 2008.

ANDRADE, Danilo. **Políticas públicas: o que são e para que existem**. Politize, 2016. Disponível em: <https://www.politize.com.br/politicas-publicas/>. Acesso em 15 mai. 2020.

AQUINO, Julio Groppa. **A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641 – 656, set./dez, 2011.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BONAT, Ana Paula Goulart, SILVEIRA, Leonardo Lemos. **A abordagem de uma metodologia de exploração de leituras de literatura infantil com alunos dos anos iniciais**. Revista Thema, Pelotas, v. 14, n. 4, p. 279-284, 2017. Disponível em: [ht-tp://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/464/698](http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/464/698). Acesso em 11 abr. 2020.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm) . Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta Pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. - Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. PORTARIA Nº 421, DE 23 DE ABRIL DE 2020. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. 24 abr 2020, Edição: 78. Seção: 1. Página: 181.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

CAMINI, Patrícia. **O governo da aprendizagem da leitura e da escrita na escola: disciplina e controle.** Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 19, n. 7/8, p. 653-663, jul./ago. 2009.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas.** São Paulo: Martin Claret, 2007. Título original em inglês: Alice's Adventures in Wonderland (1866).

CECHINEL, André. **Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino.** Cad. Pesqui. [online]. 2018, vol. 48, n. 167, p.356-373. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144850>. Acesso em 07 abr. 2020.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86216, 2019. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0002-6620-3447>. Acesso em 11 abr. 2020.

CHAGAS, Liliane Maria de Moura, DOMINGUES, Chirley. A literatura na alfabetização: a formação da criança leitora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 77-95, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p7.7/31211>. Acesso em 07 abr. 2020.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educ. Real.** [online]. 2018, vol. 43, n. 4, p.1477-1497, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2175-623675138>. Acesso em 12 abr. 2020.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** – 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CUNHA, Antônio Geraldo da. 1924-1999. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa-** 4.ed. revista pela nova ortografia. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DUARTE, M.L, & VIER, S. **Quando ler é criar: princípios para planejar vivências literárias na escola.** Itinerarius Reflectionis, 2019.

FALCÃO, Adriana. **Mania de explicação.** 2ªed. São Paulo : Salamandra, 2013.

FISCHER, Roas Maria Bueno; SILVA Tatielle Rita Souza da. Literatura e formação: o prazer do texto entre as margens do sistema escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018-230097>. Acesso em 07 abr 2020.

FOCHI, Paulo, BAPTISTA, Mônica. **Alfabetização na Educação Infantil? O que o PNLD 2022 tem a ver com isso?.** YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DFjzKfp5B3k>. Acesso em 09 maio 2020.

FORTES, Marina. **CONTA PRA MIM: CAMINHO PARA O HOMESCHOOLING E A DESVALORIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA.** Quindim, 2020. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/conta-para-mim/>. Acesso em 23 set 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1994. (v. 2).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987

GOÉS, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens – 3. Ed. – São Paulo: Paulinas, 2009.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço** Tradução de Enio aulo Giachini. 2ª ed. ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HILLESHEM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **Literatura infantil e a produção de uma 'outra' infância**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.210-216, 2009.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista online de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n.1, p.61-84, 2019. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/11947/8076>. Acesso em 14 maio 2020.

JESUS, Carolina Maria de, 1914-1977. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. – 10, ed. – São Paulo: Ática, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. Ed., 11ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2015.

LAGO, Davi. **Retratos da Leitura no Brasil**. G1, 06 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2019/01/06/retratos-da-leitura-no-brasil.ghtml>. Acesso em 21 maio 2020.

LARROSA, Jorge. **Abecedário**. Transcrição do vídeo Abecedário. Maria Alice Gouvêa Campesato, 2017.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Tradução Fernando Coelho – 1 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, Jorge. **Nietzche e a Educação**. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarisse. **Aprendendo a Viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

GLOBO. **Livros didáticos atuais são 'lixo', e governo vai 'suavizar' linguagem a partir de 2021**. G1. Brasília, 03 de jan 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/-politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em 22 maio de 2020.

MAINARDES, Jeferson. **A abordagem do ciclo de políticas**: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. v. 12, n. 16, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em 11 maio 2020.

MAINARDES, Jeferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MEIRELES, Cecília, 1901-1964. **O Menino Azul** – 3. Ed. – São Paulo: Global, 2013.

OLEGARIO, Fabiane; MUNHOZ, Angelica Vier. Escrita ensaística: fragmentos menores. **Fractal, Rev. Psicol.** [online]. 2014, vol. 26, n.1, p.155-164. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100012>. Acesso em: 30 jun. 2020

OLIVEIRA, Ana Paula Fonseca de **O hibridismo e a expansão das narrativas no livro-objeto infantil contemporâneo** / Ana Paula Fonseca de Oliveira; orientadora: Vera Lúcia Nojima; co-orientador: Frederico Braida. – 2017.

OLIVEIRA, Antonio Deusivam de; PRADOS, Rosália Maria Netto. **Políticas públicas para o livro, leitura, literatura e biblioteca no Brasil**. Información, Cultura Y Sociedad, (32), 99-112. Disponível em: <https://doi.org/10.34096/ics.i32.1311>. Acesso em: 08 abr. 2020.

OLIVEIRA, Shismênia. MEC lança programa “Conta pra Mim” para incentivar a leitura para crianças no ambiente familiar, 05 dezembro de 2019. Acesso em: 24 set 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/83281-mec-lanca-programa-counta-para-mim-para-incentivar-a-leitura-de-criancas-no-ambiente-familiar>.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto; tradução Luiz Carlos Bombassaro. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>>. Acesso em: 14 abril 2020.

PORTO, Jose Renato Sant’Anna. Uma analítica do poder para as políticas públicas: Foucault e a contribuição da Anthropology of Public Policy. **Estud. Soc. e Agric.**, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 2, 2014, p. 360-385.

QUINTANA, Mario. **Baú dos espantos**, Porto Alegre: Editora Globo.1986.

RIBEIRO, Cintya Regina. "Pensamento do fora", conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educ. Pesqui.** [online]. 2011, vol. 37, n. 3, p.613-628. ISSN 1517-9702. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S15-17-97022011000300011>. Aceso em 11 abr. 2020.

RIBEIRO, Cintya Regina. "Práticas de pensamento" e o debate curricular: contribuições a partir de Foucault-Cortázar. **Pro-Posições** [online]. 2014, v. 25, n. 1, p.219-237. ISSN 1980-6248. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-730720-14000100012>. Acesso em 11 abr. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Porto Alegre, 2018.

ROSE, Nikolas. “Como se deve fazer a história do eu”. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, 2001, p. 33-57.

SANTANA, Marilene Alves de; PIETRI, Emerson. Os discursos sobre o literário em documentos de referência curricular produzidos na segunda metade do século XX no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 689-706, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/santana-pietri.pdf>. Acesso em 23 abr. 2020.

SCHULER, Betina. Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si. In: SCHULER, Betina, MATOS, Sônia Regina da Luz, CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). **Cadernos de nota 6: Experimentações de escrita, leitura e imagem a escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/DOISA, 2014. (Coleção Escreleituras).

SENECA, **Aprendendo a Viver**/ Lúcio ANNEO Sêneca: tradução de Lúcia Sá Rabelo. - Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 224p.

SOUSA, Narayana Fernandes de. O Ciclo de políticas públicas de Stephen Ball e a análise de políticas públicas curriculares: contextualizando a geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 43-57, 2014.

VALENTE, Rubens. Políticas do livro - **Conta outra: Funcionários do MEC recontam contos de fadas em coleção coordenada por discípulo de Olavo de Carvalho**. Folha de São Paulo. 19 de setembro de 2020. Quatro cinco um. Acesso em 23 set 2020. Disponível em: [https://quatrocincoum.folha.uol.com.br/br/noticias-politicas-do-livro/conta-outra?fbclid=IwAR1p87nN1q83oH6bH\\_4Y3WfJkGCwDrKNT-hJnTEMnZC5W9I81rrUd0-U6oog](https://quatrocincoum.folha.uol.com.br/br/noticias-politicas-do-livro/conta-outra?fbclid=IwAR1p87nN1q83oH6bH_4Y3WfJkGCwDrKNT-hJnTEMnZC5W9I81rrUd0-U6oog).

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Mara Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. ETD – Educ. Tem. Digital, Campinas, v.12, n.1, p. 147-166, 2010.

Veloso, G. M., Lélis, Úrsula A. de, & Almeida, C. B. (2017). **Leitura deleite como ancoragem para mudanças pedagógicas no âmbito do PNAIC**. Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, 404–421.

Yamada, Kobi. **O que você faz com uma ideia?** 1ª edição – Editora Voozinho – 2016.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 17. Ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003. – (Coleção literatura em minha casa ; v. 3. Novela)