

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Lidia de Oliveira Moreira

**A MEDIAÇÃO ESCOLAR NO PROGRAMA KIT LITERÁRIO DA PBH
E A EDUCAÇÃO ESTÉTICO LITERÁRIA DOS ALUNOS**

Belo Horizonte

2020

Lidia de Oliveira Moreira

**A MEDIAÇÃO ESCOLAR NO PROGRAMA KIT LITERÁRIO DA PBH
E A EDUCAÇÃO ESTÉTICO LITERÁRIA DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação e Formação Humana - da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes

Belo Horizonte

2020

*Às minhas amadas filhas Sophia e Julie
que suavizam o caminho da vida todos os dias com a poesia
das suas presenças e aos meus alunos queridos, razão principal
deste trabalho. Que os encantos da literatura tornem bela vossa jornada.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Jacy e Malzira, por todo apoio, cuidado constante com todo zelo e carinho não só de mim, mas de minhas filhas, o que foi condição primordial para a realização deste trabalho.

Agradeço às minhas filhas, Sophia e Julie, pela parceria incondicional, apoio emocional imprescindível em todos momentos em que eu quis desistir, pelos incentivos entusiasmados, e pela compreensão de minha ausência em vários momentos nestes três anos.

Agradeço ao Laurici, por ter sido o suporte financeiro da família, o que me deu tempo para estudar e pelos “toques” acadêmicos que contribuíram para o aprimoramento de minha argumentação.

Agradeço às minhas amigas, tão fundamentais na minha vida, minhas queridas Luluzinhas, Miriam, Carla, Gerusa, Flávia, Ana Paula e Cristiane, pelas constantes mensagens de incentivo, pelas tardes de papos com muito apoio, desabafo e torcida a meu favor.

Agradeço às entrevistadas que, tão gentilmente, cederam um pouco do seu tempo e atenção para contribuir de maneira tão rica para a minha pesquisa. Em especial à Viviane e ao Ricardo da GERBI, pela disposição em contribuir.

Agradeço ao meu orientador, professor Miguel, e ao Programa de Mestrado da UEMG pela paciência e compreensão com as particularidades e desafios de saúde que enfrentei ao longo desse processo.

Agradeço à saudosa professora Arminda que, com tanta alegria e dedicação, fomentou nos seus alunos de graduação em Pedagogia o apreço pela educação estética.

Agradeço aos meus colegas da turma XX do mestrado, pelo companheirismo e por compartilhar tanto conhecimento e empatia nos nossos dias juntos.

RESUMO

Este projeto teve como proposta realizar uma pesquisa qualitativa na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas de mediação com o kit literário da PBH, que vem sendo realizadas nas escolas no ensino fundamental, e as propostas da SMED e dos mediadores para essa política, buscando identificar ações voltadas para a formação dos alunos em uma perspectiva de promoção da educação da sensibilidade estética, da formação do gosto e da apreciação da literatura. Propusemos conhecer os desafios enfrentados pelos educadores que trabalham com essa perspectiva e investigar em que medida essas práticas têm contribuído para os processos de reconhecimento e valorização da literatura como arte humanizadora, convertendo o livro em objeto de desejo. Após uma ampla revisão de literatura sobre o tema da mediação literária em educação estética, para a realização deste estudo, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com profissionais responsáveis pelo kit em diferentes níveis de hierarquia. Além disso, foram consultados alguns documentos na GERBI que remetem ao kit literário e também publicações online no DOM, de editais e diretrizes. As análises se basearam no método hermenêutico de análise de conteúdo.

Palavras-chave: Kit literário PBH. Educação estética. Sensibilidade. Arte. Apreciação literária.

ABSTRACT

This project aimed to do a qualitative research about the Municipal Education Network of Belo Horizonte, with the aim of investigating pedagogical mediation practices with the literary kit of the PBH (city hall) that has been carried out in elementary schools and the propositions of the SMED (Municipal Secretary of Education) and mediators for that policy. Seeking to identify actions aimed at the training of students with the perspective of promoting education in aesthetic sensitivity, of taste-creation and literature appreciation. We proposed to get to know the challenges faced by educators that work with this perspective and investigate in which measure this practices has contributed for the processes of recognition and appreciation of literature as humanizing art, converting the book into object of desire. After a wide literature review about the theme of literature mediation in aesthetic education, for the realization of this study, it was made four semi-structured interviews with professionals responsible for the kit in different levels of hierarchy. Furthermore, some documents were consulted at the GERBI (Library Management) that refer to the literary kit and also online publications in the DOM (official diary of the municipality), of notices and guidelines. The analysis were based on the hermeneutic method of analysis of content.

Keywords: literary kit; aesthetic education, sensibility, art, literary appreciation.

LISTA DE SIGLAS

Ceale	Centro de alfabetização, leitura e escrita
DOM	Diário Oficial do Município EJA Educação de Jovens e Adultos
FAE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
GERBI	Gerencia de Bibliotecas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
RMEBH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 UMA POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BELO HORIZONTE: O PROGRAMA KIT LITERÁRIO	14
1.1 Dados e pressupostos básicos.....	14
1.2 O direito à literatura	18
2 A LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA.....	27
2.1 Breve panorama histórico.....	27
2.2 Discordâncias	35
3 EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....	54
3.1 O ideal racional.....	56
3.2 A Imaginação como educadora	64
3.3 Arte e ciência, imaginação e curiosidade.....	69
3.4 A mediação na Literatura como ponte para uma educação da sensibilidade.....	75
4 A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE E A MEDIAÇÃO DO KIT SEGUNDO OS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA	77
4.1 Metodologia.....	77
4.2 Algumas mulheres profissionais da PBH e a relação de cada uma com o Kit Literário	80
4.3 Os primeiros contatos.....	82
4.4 A história, os caminhos, a estrutura e as perspectivas futuras para a política do Kit Literário da PBH	86
4.5 A recepção e a distribuição do kit na escola na escola	92
4.6 O articulador de leitura, sua atuação e o papel na educação estético literária	97
4.7 A ponta do processo de mediação do kit literário na figura da professora de Língua Portuguesa.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS E APÊNDICES.....	112

INTRODUÇÃO

“Vocês dirão agora, sem dúvida, que eu estou sonhando. Mas não é verdade, o que eu vejo, o que eu ouço, o que sinto, o que eu penso e planejo. Tudo é rigorosamente real”. Edgar Allan Poe

O Programa Kit Literário da Secretaria Municipal de Educação (SMED), desenvolvido pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), segundo a própria secretaria, é uma política de democratização da leitura através da qual anualmente são distribuídas obras literárias de gêneros variados para alunos da rede própria e conveniada, como forma de garantir-lhes acesso à literatura em outros espaços além da escola, além de envolver a família no desenvolvimento das práticas de leitura literária, possibilitando a composição de uma biblioteca familiar. São beneficiados pelo programa alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da própria rede, além de alunos das creches conveniadas. Para compor os kits são selecionados anualmente mais de 100 títulos ao todo, distribuídos de acordo com as faixas etárias indicativas em relação ao ciclo de formação que será contemplado. O Programa foi vencedor do concurso nacional Melhores Programas de Incentivo à Leitura para Crianças e Jovens, promovido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), no ano de 2015, em anexo consta a definição da política.

Nos documentos da SMED disponíveis online que contém informações sobre o kit literário, tais como as motivações e os objetivos expressos pela Secretaria para o mesmo, encontra-se uma motivação de cunho estético literário para os alunos, com o envolvimento de suas famílias nos processos de leitura e apreciação, que inclui, segundo a própria Secretaria, “a ampliação do repertório cultural, estético e crítico dos alunos” (DOM, 3 fev. 2017). Nos anexos constam os critérios de seleção para os livros do Kit.

Por defender a presença da arte na formação humana e experienciar na literatura um fundamento artístico privilegiado, através de experiências relacionadas a minha vida pessoal, desde que me tornei professora da Rede Municipal de Belo Horizonte observo práticas leitoras de literatura no ambiente escolar. Práticas que priorizem a fruição, a educação da sensibilidade e que não minem as possibilidades do prazer literário em atividades ortográficas e gramaticais, de modo que a interação com o texto no ambiente escolar contribua para a educação estética do aluno. Portanto, os eixos artístico e estético da Literatura na escola sustentam esta dissertação.

Sendo assim, o objeto de interesse de minha pesquisa é a mediação pedagógica que os educadores do segundo ciclo da Educação Básica da Prefeitura de Belo Horizonte realizam com os alunos em relação ao Kit Literário da SMED, tendo em vista a educação da sensibilidade

através da leitura literária e também o que se faz que promove a literatura do kit a objeto de desejo.

O interesse por esta pesquisa nasceu da observação de que, apesar de alguns alunos demonstrarem empolgação ao receberem os livros novos, outros não fazem nenhuma questão e alguns livros acabam na lixeira da escola, quando não são “devolvidos” em forma de doação para a biblioteca. A partir de uma prática pedagógica pessoal e de observações informais levantou-se a hipótese de que quando essa literatura é oferecida como experiência de fruição, como leitura livre, contação de história e com a construção de debates e trabalhos criativos, o interesse dos estudantes pelo kit aumenta. Entretanto, ao ser utilizado como instrumento de alfabetização, quando o texto literário se torna um meio e é usado com o pressuposto da utilidade para um fim, no caso – a aquisição da habilidade de leitura - esse interesse cai. Ou também quando a mediação é pobre, tipo com o preenchimento de fichas de leitura maçantes e enfadonhas.

Consultando o site da intranet da PBH (Prefeitura de Belo Horizonte) e na prática cotidiana como professora, foi possível perceber que nos três anos que correspondem ao primeiro ciclo da Educação Básica há um número significativo de projetos pedagógicos que contemplam práticas lúdicas de leitura e apreciação literária. No entanto, esse número cai bastante no segundo ciclo, mesmo com o acesso a esse material do kit. Talvez porque nessa etapa os professores sintam uma pressão maior dos órgãos oficiais de educação para cumprirem a consolidação do processo de alfabetização e a literatura torna-se um instrumento, perdendo a perspectiva da educação literária para uma construção humana mais ampla, da apreciação da arte literária e constituição da sensibilidade.

Como professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, observo que muito além de um incentivo à leitura, do ponto de vista da alfabetização, efetivamente esse Programa parece ter o potencial de arejar as práticas docentes como potência afirmativa. Como um fundamento artístico que rompe, ainda que momentaneamente, com o círculo vicioso do utilitarismo do texto que atua em proveito de narrativas disciplinares da Pedagogia, como prática constante, onde a infância é separada de suas potencialidades criativas e imaginativas, e ingressa nos mecanismos de apreensão de saberes racionais e idealistas.

Historicamente, desde a criação da categoria literatura infanto-juvenil no século XVIII, ela sempre esteve à serviço da escola e de ideais pedagógicos de formação, de acordo com a visão de cada época, acerca do tipo de cidadão que se desejava formar na escola. A literatura infanto-juvenil esteve sujeita, durante séculos, a ideais moralizantes, e às visões de infância como uma etapa da vida em que prevalecem a frivolidade, a futilidade, a tolice. Dessa forma,

as escritas literárias para a infância e a juventude permaneceram por muito tempo pueris, vazias de sentidos, sem senso estético. Depois de muitos anos e de transformações significativas nos modos de produção e circulação, temos atualmente uma literatura infanto-juvenil que realmente faz justiça à expressão arte literária. Contudo, a mediação escolar parece não ter acompanhado a evolução das obras e muitas vezes se atem a didatismos e pedagogizações empobrecedoras da experiência estética.

O tema da educação estética vem interessando a filósofos, educadores, artistas e outros profissionais e teóricos desde a Grécia antiga, quando estética se tornou uma matéria de filosofia junto com a lógica e a ética. A educação estética, enquanto alfabetizadora dos sentidos, é fundamental para a formação do indivíduo na apreensão do sensível, em uma perspectiva política e intelectual, mas é delegada a segundo plano na preocupação pedagógica. Educar a sensibilidade é possibilitar experiências que despertem o encantamento com o mundo e sua diversidade. Aquele encantamento que se observa nos efeitos das histórias diante de uma literatura que promove a abertura para um saber sensível, estimulando o poder de transformar uma pessoa.

Para Vygotsky (2001), a literatura é uma experiência humana de projeção, capaz de transformações profundas dos modelos de vida estabelecidos, que instiga de forma crítica o interesse por elementos contextuais, a preocupação com a identidade e com o destino, atuando nos níveis psíquico e social como algo que exprime o homem e depois atua em sua formação. E atua de forma a promover os valores infantis para um quadro mais saudável de vida, arte e alegria.

Segundo Antônio Candido (2004), quanto mais acesso à literatura, mais possibilidades o indivíduo tem de compreender o mundo e seu contexto, atuando nele de forma consciente e crítica, pois oportuniza “enxergamentos” estéticos que ampliam o conhecimento e o autoconhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) afirmam que “[...] a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível”. O documento acrescenta que a flexibilidade e o acesso à experiência artística são fundamentais para que se estabeleça a criação, a postura crítica e o aprendizado, principalmente em uma época em que se prioriza o domínio da razão (razão instrumental).

O que tenho observado na escola, especialmente ao longo do segundo ciclo, no entanto, é um afastamento da motivação estética da literatura que compõe o Kit e do seu reconhecimento como objeto de apreciação e leitura não subordinada. Talvez por falta de uma clareza sobre a relevância da educação estética na formação, o livro acaba sendo muitas vezes utilizado

somente como mais um instrumento de alfabetização e depois é entregue ao aluno, sendo quase esgotada a possibilidade de fruição do mesmo, para ser levado para casa. Além disso, os alunos são desde cedo bombardeados com leituras para a apreensão de habilidades relacionadas à alfabetização, e perdem uma rica oportunidade de se familiarizar com o prazer da leitura. Desmotivados, alguns revelam uma depreciação do programa e um desinteresse pela literatura.

Considerando que o livro didático, ainda que muitas vezes rico em textos literários diversificados, tem como objetivo o uso desses textos para o ensino formal da Língua Portuguesa para o desenvolvimento de habilidades e conceitos linguísticos, relativiza e submete a educação estética do estudante à objetivos exteriores ao texto literário. Já o livro do Kit, como não vem comprometido com o ensino formal, torna-se um objeto estético que proporciona ao estudante funções comunicativas que levam à fruição, entendida como experiência estética que pode ser de perda, de conflito, de desconstrução, mas também de construção de novos saberes.

Para investigar tais questões, esta pesquisa se estrutura da seguinte maneira: no primeiro capítulo apresentamos alguns dados sobre o programa kit literário da PBH e também as diretrizes da política, de acordo com documentos oficiais da Secretaria de Educação. Essa parte é importante para a construção de um conhecimento básico sobre o nosso objeto de estudo, a fim de analisá-lo com mais clareza e maior isenção possível. Conhecer o objeto de estudo não pressupõe esgotá-lo, porque todo conhecimento é construído subjetivamente, mas é parte fundamental da pesquisa, pois na relação do ser cognoscente com o objeto cognoscível produz-se uma série de novos saberes que chamamos de conhecimento. Para isso, é preciso perceber que o objeto a ser conhecido possui dois aspectos: ele existe fora da mente humana, mas, por outro lado, pode ser entendido como a própria mente humana dando sentido à realidade. E aqui exploramos o kit literário do ponto de vista de um interesse subjetivo pela educação estética, mas construindo tal conhecimento a partir de um coletivo de vozes ouvidas ao longo do processo.

Na primeira parte do segundo capítulo a abordagem é acerca da histórica relação de codependência entre a produção literária para crianças e adolescentes e a escola no Brasil. Autores que pesquisam sobre o assunto de maneira criteriosa foram aventados neste trabalho, para construirmos o panorama geral onde se insere sociologicamente a política do kit literário. Essa reflexão contribui para entendermos que toda ação política é fruto de um contexto social e histórico e, portanto, carrega essas marcas em sua construção ideológica, em seus pressupostos e objetivos, expressos ou encobertos. Ou seja, nesse capítulo iniciamos com a contextualização histórica da política do Kit Literário. Na segunda parte do segundo capítulo a discussão é sobre o lugar da literatura dentro da instituição escolar atualmente, uma instituição

que tem centrado suas ações, na maioria dos casos, no poder disciplinar acima das ações pedagógicas. Para essa discussão, Adorno serve como embasamento em razão de sua construção teórica sólida acerca das instituições de controle dos corpos, entre elas, a escola. Finalmente, na última parte desse capítulo, uma abordagem em relação à formação dos professores e o pífio, senão ausente, empenho dos cursos de graduação na formação estética dos futuros educadores e a maneira como isso afeta sua sensibilidade e atuação. Autores como Magda Soares, Manuel de Barros e Deleuze fundamentam discussões sobre o que constitui os saberes escolares, para os quais os professores têm sido formados, e as nuances políticas por trás dessas definições.

No terceiro capítulo, a discussão gira em torno das conceituações de educação estética, educação integral e sensibilidade, e faz um contraponto com o ideal racional do iluminismo. Finalmente, relaciona imaginação, ciência e conhecimento. Esses conceitos são fundamentais para a construção argumentativa, pois o objetivo principal é entender os caminhos para a educação estética através da literatura do kit literário da PBH. Paulo Freire é o principal autor no Brasil, e talvez no mundo, a discutir a educação integral e, baseados em alguns dos seus pensamentos, exploramos brevemente esse conceito. Em relação ao ideal racional, dialogamos com autores como Foucault, Kant e Horkheimer, que corroboram e criticam aspectos centrais da educação baseada na racionalidade como forma privilegiada de se obter conhecimento.

Sobre a importância da imaginação na educação, nos embasamos em autores como Vygotsky, Eduardo Galeano e Egan a fim de fundamentar a importância da imaginação para incorporar um conhecimento à vida. O saber sensível pressupõe que qualquer coisa que se aprenda é mais efetiva em gerar uma mudança de perspectiva, de leitura de mundo e um nível maior de criticidade se ele for apreendido emocionalmente, incorporado e ressignificado pelo sujeito. Na parte final do capítulo relacionamos a literatura à educação integral através de Antônio Candido e Egan, que apontam caminhos possíveis na combinação da arte literária e da educação estética.

No quarto capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa, embasada em Minayo e Dooley, apresentando os dados da pesquisa e as análises de cada entrevista para, finalmente, chegarmos à conclusão. Em paralelo à investigação acerca das razões da não atuação dos professores no processo de educação estética dos alunos, através do kit literário, cabe levantar hipóteses de estratégias que os mobilizem no sentido de reconhecer a importância da mesma e atuar com esse objetivo, correspondendo à possibilidade oferecida pela SMED com esse programa.

Estudos que procuram entender como a literatura tem sido apresentada aos alunos nas escolas (RAMOS; ZANOLLA, 2012; OFFIAL, 2012) têm contribuído para a construção de práticas mediadoras que realmente desenvolvam nos estudantes o interesse estético e o gosto pelas obras literárias. Embora não existam fórmulas que garantam a utilização do Kit Literário ou da literatura infantil, em geral, com os alunos de maneira não instrumentalizada, essa pesquisa se soma aos esforços teóricos e pedagógicos que contribuem para a ampliação de uma reflexão relacionada à mediação possível para uma educação estética através da literatura, a ser levada para a rede municipal de ensino de Belo Horizonte e mesmo a outros educadores em outras redes, intensificando, assim, o diálogo sobre a temática.

1 UMA POLÍTICA DE DISTRIBUIÇÃO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BELO HORIZONTE: O PROGRAMA KIT LITERÁRIO

“Se os homens fizeram o que pensaram, sonharam bem antes de o realizar; e se o conseguiram foi porque o sonharam sonhos que ninguém queria acreditar”

(Poema anônimo, apud Traça, O fio da memória, 1992)

1.1 Dados e pressupostos básicos

A Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), por meio de sua Secretaria de Educação (SMED), mantém, desde 2003, uma política de distribuição de livros de literatura para seus estudantes. Cada um recebe dois títulos, exceto os da educação infantil, que recebem um livro e um brinquedo. Excepcionalmente, no ano de 2008 foi entregue uma caixa contendo cinco livros para cada estudante de até 2 anos e 11 meses e uma caixa com dez livros para cada estudante da PBH das demais faixas etárias. O objetivo dessa política é democratizar o acesso a esse bem cultural, tanto para os alunos quanto para seus familiares, contribuindo, assim, para a formação de leitores literários. Essa política ficou conhecida na rede como Kit Literário da PBH.

Na composição dos kits, são selecionados cerca de 100 títulos diferentes, distribuídos da seguinte maneira: 8 no kit de Educação Infantil – 2 a 5 anos; 20 no kit do 1º ciclo; 20 no kit do 2º ciclo; 20 no kit do 3º ciclo e 12 no kit da EJA. A distribuição dos títulos nos kits é feita de maneira aleatória, com o objetivo de diversificar as obras disponíveis para cada sala de aula e os alunos poderem realizar trocas e empréstimos entre si, garantindo a variedade de leituras.

Segundo a Gerência de Recursos Materiais da Educação (GERMA-ED) da SMED, entre os anos de 2004 e 2016 foram adquiridos 7.041.529 exemplares de livros, totalizando um investimento de R\$ 88.440.625,02 na política do Kit Literário¹. Desde a sua implementação, a cada ano, cerca de 188.400 estudantes são beneficiados com esse programa. Para a seleção do acervo que compõe o kit a cada ano, a SMED toma como referência os critérios estético-literários do PNBE, do Governo Federal, com algumas adaptações. Além da diversidade de gêneros textuais (poemas, contos, crônicas, romances, cordel, livros de imagens, histórias em quadrinhos, etc.), a seleção se baseia na adequação temática para cada faixa etária, na qualidade literária e na qualidade do projeto gráfico-editorial.

¹ Por causa da Pandemia, e consequentemente o cancelamento temporário das atividades na SMED, não foi possível acessar dados mais atuais sobre o Kit neste momento.

Anualmente, com a publicação no Diário Oficial do Município (DOM) de portaria que torna público e regulamenta os critérios de execução da política do kit literário, inicia-se o processo de seleção das obras. Cada editora pode inscrever até dez títulos, que são analisados e selecionados por uma comissão composta por professores, bibliotecários e outros profissionais da SMED, da Fundação Municipal de Cultura e consultores especialistas em literatura. Depois de feita a seleção dos títulos que irão compor os kits, começa o processo licitatório para a aquisição, seguido pela compra e toda a complexa parte logística que abrange o recebimento, a mixagem, a montagem das caixas, a embalagem e a distribuição nas escolas.

Desde 2010 a SMED produz catálogos com resenhas das obras a fim de apresentá-las à comunidade escolar. O primeiro catálogo, intitulado “De livros e vivências tecidas: acervos literários dos kits escolares”, registrava também uma parte da história dessa política com dados e informações, além de uma lista de todos os livros selecionados desde 2004, e resenhas dos acervos de 2010 e 2011.

O Programa de Bibliotecas, atualmente Gerência de Bibliotecas (GERBI) da SMED, promove desde 2009 duas ações de incentivo à divulgação, dinamização e leitura do kit literário: o projeto de intervenção teatral em diversos espaços da cidade e o encontro com escritores.

Sob a coordenação da professora Emília Nicolai Curto² e em parceria com o Centro Cultural da Universidade Federal de Minas Gerais (CCUFMG), o Projeto de Intervenção Teatral, que acontece desde 2009, tem como proposta criar grupos teatrais de rua e de palco compostos por alunos e profissionais das bibliotecas da PBH que produzem espetáculos a partir dos acervos do kit literário e fazem apresentações em espaços públicos da cidade, incluindo escolas municipais. O projeto pretende incentivar as muitas leituras possíveis e reflexões acerca da leitura como possibilidade de ampliação do repertório cultural dos estudantes, além de ser um instrumento a mais na busca pela valorização do ato de ler, no contexto de uma cidade que procura a democratização de seus espaços.

O Encontro com Escritores, criado em 2010, é outra ação que tem como alicerce a política do kit literário. Possui o objetivo central de incentivar a leitura literária, divulgando e potencializando a interação com as obras do kit. Essa ação pretende aproximar os estudantes da biblioteca e colocá-los em contato direto com a produção artística, através de seus criadores. Assim, promover visitas de autores das obras do kit literário a escolas da rede municipal possui a intenção de dessacralizar essa figura tão distante do mundo dos estudantes. Autores

² Emília Nicolai Curto é professora de Arte da RMEBH, graduada em Belas Artes e especialista em Políticas Públicas para a juventude.

renomados nacional e internacionalmente já visitaram escolas da RMEBH através dessa ação, entre eles: Ana Terra, Leo Cunha, Jean-Yves Loude, Sônia Rosa e outros.

Considera-se importante registrar que, tendo em vista o cenário nacional, em termos de marcos legais, o Kit Literário foi criado no mesmo período em que foi promulgada a Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro. Dessa Lei, merecem ser destacados os itens I e V do art. 1º, os quais preconizam: “I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro” e “V - promover e incentivar o hábito da leitura”. Outro aspecto da Lei, que deve ser ressaltado, é o Art. 13, que afirma que cabe ao Poder Executivo criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, ampliando os já existentes e implementando novos programas, isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas.

A fim de se obter dados históricos sobre a política de distribuição de livros da PBH, realizou-se uma pesquisa exaustiva no Diário Oficial do Município (DOM), por ser considerada uma fonte confiável de informação. Destaca-se que o DOM, instituído pela Lei nº 9.492 de 18 de janeiro de 2008, é destinado à publicação e à divulgação de atos e ações dos Poderes Executivo e Legislativo do município de BH. Assim, de acordo com as informações publicadas no DOM, em 2004, primeiro ano de distribuição dos kits escolares, a PBH entregou 100.000 kits aos estudantes da Educação Infantil e do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental da RMEBH. Nesse ano, além dos dois livros literários, os alunos também receberam duas revistas em quadrinhos.

Um aspecto que chama atenção é que para a constituição do Kit Escolar 2009, pela primeira vez, as editoras e distribuidoras passam a ser convidadas a também sugerirem títulos de seus catálogos para a composição dos acervos literários. Isso fica explícito na edição do DOM do dia 13 de março de 2008. Contudo, verifica-se que, no dia 26 de junho de 2008, foi publicada a primeira portaria, regulamentando o processo de seleção dos livros literários do Kit Escolar da PBH. De acordo com informações colhidas por meio de sondagens com servidores da SMED, a explicação para essa medida se deve ao fato de determinadas editoras terem se sentido prejudicadas no processo de envio de suas sugestões, por não terem tido acesso a essa informação em tempo hábil para apresentar suas indicações. Dessa maneira, essas editoras solicitaram a reabertura do prazo para apresentação de suas obras, para também obterem o direito de participar do processo de seleção. Essa situação levou a SMED a estabelecer um processo de aquisição dos livros mais transparente, com trâmites de publicidade que atendam às leis que regulamentam a compra de itens por órgãos públicos, uma vez que envolve diretamente recursos públicos.

Assim, tendo em vista que essa forma mais qualificada de realizar a seleção dos livros – com publicação de portaria regulamentando todo o processo – passou a vigorar somente a partir de 2008, com a escolha dos livros que compuseram o Kit Literário 2009, e que os livros selecionados para compor os acervos de 2007 e 2008 foram sugeridos pela comunidade escolar, considera-se importante investigar, para fins de registro histórico, como o processo de seleção dos livros do Kit Literário acontecia antes desse período, visto que a própria SMED não possui informações registradas nos arquivos a respeito desse tema. Entendemos que essa lacuna lança a possibilidade de novas pesquisas acadêmicas sobre os acervos literários do Kit Escolar da PBH.

Neste momento, do ponto de vista do processo de seleção de acervos literários, torna-se propícia uma reflexão sobre os aspectos que constituem a instituição literária na formação do leitor. Segundo Paulino:

Mesmo quando negados, tanto a escola, com seus rituais e seus mediadores de leitura, às vezes inadequados, quanto o mercado, com a transformação das artes em mercadorias encomendadas, propagandeadas, patrocinadas, vendidas e compradas, compõem a instituição literária, no nível da produção e no de sua recepção concreta. (PAULINO, 2007, p. 146)

Ou seja, a seleção dos acervos literários dos kits escolares da PBH não é totalmente independente. Esse processo sofre influências externas, pois é realizado a partir dos títulos que as editoras julgam pertinentes aos perfis estudantis atendidos pela política. Porém, é preciso considerar que esse movimento ocorre em “via de mão dupla”, uma vez que a seleção de um ano influencia o tipo de material que as editoras enviam no ano seguinte. Essa maneira de aquisição dos livros reforça a tese que defendemos mais adiante, no presente trabalho, de que a literatura infantil e a escola mantêm uma codependência desde a produção até a distribuição.

A metodologia de trabalho utilizada pela SMED para a seleção dos livros é desenvolvida por meio de reuniões periódicas com os membros da comissão. Nos primeiros encontros são apresentadas as instruções sobre o processo de seleção e a ficha avaliativa, instrumento que serve de referência para a análise das obras. Ocorre também a entrega dos lotes de livros aos avaliadores, responsáveis pela análise das obras e pela decisão coletiva sobre quais livros farão parte do Kit. Os critérios, publicados a partir de 2012, são explicitados na portaria que regulamenta o processo e, como já foi citado, devem contemplar as três dimensões avaliativas: projeto gráfico-editorial, qualidade textual e adequação temática.

1.2 O direito à literatura

As políticas públicas de distribuição de literatura, semelhantes ao Kit Literário, estão fundamentadas teoricamente no argumento de que a literatura é um direito humano, essencial ao processo de humanização, como toda arte. Além de um instrumento privilegiado de instrução e educação, como aparato intelectual e afetivo. Antônio Candido é um autor que defendeu essa ideia entusiasticamente durante toda a sua vida e, baseando-se nele, traremos argumentos que apoiam essa defesa e depois um diálogo com aspectos da legislação brasileira, para, ao final abordarmos rapidamente algumas ideias contrastantes.

Primeiramente, ele destaca o que são os direitos humanos, aqueles ligados à alimentação, moradia, vestuário, instrução, saúde, liberdade individual, amparo da justiça pública, resistência à opressão, bem como direito à crença, opinião, lazer. Esses são bens que asseguram a sobrevivência física e também a integridade intelectual. Nesse contexto, Candido indaga: e por que não o direito à arte e à literatura?

Segundo o autor, a literatura possui um tipo de função psicológica que é a primeira que nos ocorre quando pensamos no papel da mesma. Uma necessidade universal de ficção e fantasia, que aparece invariavelmente no ser humano, encontra na produção e na fruição da literatura uma satisfação de seus anseios, como indivíduo e como grupo, que para ele é parte das necessidades mais elementares da espécie. Nenhum ser humano escapa dessa necessidade, segundo o autor, o primitivo e o civilizado, a criança e o adulto, o instruído e o analfabeto, todos precisam escapar da realidade através da arte, da fantasia. Em suas palavras:

A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os contos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romancesada. (CANDIDO, 2004, p. 84)

A literatura para Candido é: fundamentalmente, forma que transforma o caos em cosmos, organizando, por meio da palavra, os mundos; forma de conhecimento difuso e mesmo inconsciente de si, do outro e das coisas; forma que expressa intencionalidades ideológicas de indivíduos ou grupos. No artigo “O direito à literatura” (2004), o autor faz importantes reflexões sobre a sociedade contemporânea, usando argumentos que demonstram a barbárie em que

vivemos mesmo após todos os avanços tecnológicos que interferem nos modos de vida, mas que não foram capazes de alterar as injustiças sociais³.

Segundo o crítico literário brasileiro, existe uma contradição no fato de termos, teoricamente, alcançado o máximo da civilização, com acesso a tecnologias e produzindo bens materiais suficientes para tornar real uma sociedade mais justa, mas isso não acontece. Ele, então, aposta numa cultura que transforme a nossa forma de vida e em uma sociedade mais democrática, em que os direitos humanos sejam garantidos, pois, em sua opinião, estamos em um momento histórico em que é possível, ainda que hipoteticamente, solucionar as grandes injustiças que nos assolam.

No texto, estabelece-se que a cultura tem diferentes níveis – erudito, popular, de massa – e uma humanização plena é a que dá direito a acessar sua variedade. A crítica de Candido sublinha a dificuldade de acesso dos pobres ao erudito. Faltam-lhes oportunidades para poder acedê-la e, com isso, tomar consciência de sua situação política para transformá-la. A grande literatura é universal e seu poder de esclarecimento pela forma eficaz e pertinente, liberta, por isso ela é um direito humanizador que não deve ser negado, conclui-se.

Segundo o crítico, a literatura se manifesta universalmente através do ser humano, e em todos os tempos com função e papel humanizador. Candido destaca que chama de literatura, nesse texto, tudo aquilo que tem toque poético, ficcional ou dramático nos mais distintos níveis de uma sociedade, em todas as culturas. A literatura tem importância equivalente às formas evidentes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Por isso, as sociedades criam suas manifestações literárias em decorrência de suas crenças, suas normas, fortalecendo sua existência e atuação. Antônio Candido salienta ainda:

[...] Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, p. 113)

Por meio de mensagens orais ou visuais, de maneira curta e simples ou de maneira complexa e ampla, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante, mesmo após a ascensão das modalidades de comunicação centradas nas imagens e a reconfiguração da comunicação apoiada em novas técnicas. As novas tecnologias como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, sem

³ O artigo em questão foi originalmente apresentado em um contexto sociopolítico diferente do atual, em 1988, em um curso organizado pela Comissão de Justiça e Paz, da Arquidiocese de São Paulo, e depois (1989), foi publicado no livro *Direitos Humanos – um debate necessário* organizado por Antônio Carlos Ribeiro Fester. A versão consultada para o presente trabalho está no livro “O direito à literatura” de Antônio Candido.

falar no bombardeio incessante da publicidade, não impedem que continuemos nos apoiando em elementos de ficção, e em geral, fazendo referências à linguagem literária. Segundo Candido:

[...]ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas. (CANDIDO, 1972, p. 84)

Toda literatura é uma forma de expressão da sociedade. As palavras nos conduzem a fazer diversas reflexões, a percorrer mundos desconhecidos ou pouco explorados e desenvolver a capacidade de analisar o nosso contexto criticamente. Além disso, a leitura também possibilita uma enorme variedade de ideias e inúmeros benefícios para nós, leitores. Nesse sentido, o direito à literatura é uma necessidade social justamente porque colabora para a formação da cidadania. Segundo ele, o equilíbrio social se apoia também na literatura:

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 104)

Por meio de histórias, os livros conseguem ensinar sobre relações intra e interpessoais, autoconhecimento e empatia, por exemplo. Assim, a leitura deixa de ser uma distração para se tornar um instrumento de formação pessoal e intelectual. Por ter participação ativa na construção de habilidades sociais, a literatura tem sua parcela de contribuição em moldar a personalidade de cada pessoa a partir de estímulos, histórias e pensamentos diversos. Isto é, com base na sua inserção em uma realidade literária, o leitor consegue absorver conhecimentos e formular, sob a sua percepção e por meio do desenrolar dos fatos na obra, o seu conceito de “certo e errado” ou “justo e injusto”. Dessa forma, passa a discernir quais atitudes recrimina e quais exalta, entre outros aspectos que estão diretamente relacionados à formação da personalidade.

Desfrutar desse direito é importante, pois a leitura crítica do texto literário propicia a ampliação e/ou transformação dos conceitos já construídos, uma vez que o ato de ler é um processo de interação entre escritor e leitor por meio da linguagem escrita, processo que é formado por sujeitos com vivências e leituras de mundo diferentes, até contrastantes. Nesse sentido, experienciar a literatura é uma forma de desenvolver melhor compreensão do mundo, do “outro” e de si mesmo.

Como a literatura humaniza? Tal questão é respondida a partir de uma ênfase no poder emancipatório da leitura e do conhecimento, que se abre em uma ampla enumeração que contempla desde o fomento da criticidade até o cultivo do bom humor. A literatura nos melhoraria. Em suma, o que humaniza é a forma, a qual, por sua vez, também é critério de valor das obras.

No entanto, ainda não se deve esquecer que as críticas que se possa fazer à crença otimista no progresso humano, determinadas pelo acesso ao conhecimento, não são esquecidas por Candido, que, em outro momento de suas reflexões, também compreende a ação humanizadora da literatura de modo mais incontrolado, não necessariamente edificante, como o intuito da tradição escolar defende. A literatura, diz ele, é como uma aventura expondo a tudo quanto o humano pode contraditoriamente desejar e temer.

A literatura, então, segundo o autor, não corrompe e nem edifica, mas humaniza ao trazer livremente em si o que denominamos de bem e de mal. E humaniza por que nos faz vivenciar diferentes realidades e situações. Ela atua em nós como uma espécie de conhecimento porque resulta de um aprendizado, como se fosse um tipo de instrução. A humanização, ainda de acordo com Antônio Candido, é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 1989, p. 117).

Defende ainda o fato de que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1989), e por essas razões, a literatura está relacionada também à luta pelos direitos humanos. Em suma, o que o renomado sociólogo e crítico literário brasileiro defende é que a luta por direitos humanos abrange um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. É por isso, portanto, que uma sociedade que seja de fato justa “pressupõe o respeito pelos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (p. 126).

Do ponto de vista legal, a Lei n. 13.696 de 12 de julho de 2018, publicada originalmente no portal da Câmara dos Deputados, instituiu a Política Nacional de Leitura e Escrita. No art. 2º está explícita a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e

às bibliotecas. A Lei reconhece a leitura e a escrita como direito de todos. Também trata da criação de políticas de estímulo à leitura, a fim de possibilitar o exercício pleno da cidadania e promover a construção de uma sociedade mais justa. Já no art. 3º estão claros os objetivos dessa publicação, que são, por exemplo:

- I – Democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;
- II – Fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;
- III – valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas.

Vale conferir, também, o que nos diz a Base Nacional Comum Curricular, quando descreve os objetivos dos campos que devem ser explorados no ensino de Língua Portuguesa, o Campo artístico-literário:

- [...] Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:
- Da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
 - Da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;

Apesar de seu reconhecimento no Legislativo, o direito à leitura literária também precisa ser uma responsabilidade social. Enquanto parte da sociedade, é importante que nos responsabilizemos. Além disso, que façamos a nossa contribuição para a construção de um caminho mais fácil e prazeroso ao acesso à literatura. Dessa forma, cada pessoa que se dispõe a incentivar a leitura estará colaborando para o crescimento de um país mais digno, democrático e igualitário. É importante ressaltar que, assim como ações individuais podem contribuir para a disseminação da leitura, é fundamental que as instituições de ensino tenham participação nesse contexto da vida de crianças e jovens. Dessa forma, as políticas de distribuição de literatura, como a política do Kit literário da PBH, devem ser defendidas pela sociedade.

O direito à literatura deve ser colocado em prática desde os princípios da socialização em casa e na escola. Para isso, os políticos e profissionais da educação podem cumprir seu papel no incentivo, a partir da estruturação de um acervo bem planejado e que atenda às necessidades da comunidade.

Antoine Compagnon, professor de literatura francesa no Collège de France, Paris, e professor de francês e literatura comparada na Columbia University, Nova York, é um dos principais estudiosos contemporâneos de literatura e diverge de Antônio Candido acerca dos cânones e do que chamarei aqui de alta literatura, como instrumentos privilegiados de humanização. Segundo o autor, esses livros serviram às classes dominantes para demarcar os papéis sociais de segregação. Em seu livro *“Literatura para quê”*, ele discorre sobre o papel reservado às minorias tanto na produção como na representação dos personagens da literatura clássica e também do que se considera a “boa” literatura atualmente que, segundo ele, ocupa sempre um lugar subalterno.

A cultura erudita seria um construto político-ideológico de determinadas instituições que legitimariam certas obras afinadas aos interesses de grupos hegemônicos, em detrimento de outras manifestações culturais. O valor intrínseco e universal da cultura erudita vem sendo questionado pelo relativismo cultural que defende o respeito pela manifestação da diversidade como valor maior.

Hoje, vivemos a desconstrução das grandes narrativas em prol de outra forma de narrar o passado, fundamentada na crítica aos totalitarismos que podem ser vistos na relação entre metrópole e colônia, branco e negro, mulher e homem etc. Processo crítico necessário e salutar, mas que em muitos momentos pode identificar a narrativa de avaliação superior de determinadas obras literárias somente como um resultado de instâncias político-ideológicas, relativizando todo valor estético. Aqui, a lógica identitária de negar o outro para ser, manifesta-se, para além ou abaixo dos limites da crítica, flertando com o fascismo.

Por outro lado, Compagnon também avalia que a literatura está em baixa nas novas gerações, perdendo espaço para manifestações culturais imagéticas. Ele sugere que devemos compreender que a literatura cuja sobrevivência se encontra em risco não é senão aquela que podemos designar de canônica, erudita. O mercado de livros, em geral, vai muito bem, com expansão de oferta e consumo. No Brasil, hoje, se lê muito mais que ontem. Todavia, em relação a determinado segmento literário, tradicionalmente frequentador das antologias escolares e da deferência da crítica especializada, é que a resistência mais se observa. São as altas literaturas que se encontram em baixa.

Carlos Reis, quando aborda a crise das Humanidades no cenário contemporâneo, aponta para uma alteração do regime de leituras. Para o crítico português, tal crise, que se pode observar na marginalização da letra em prol de uma cultura centrada na imagem, gera uma transformação no valor e função das Humanidades, posto que um novo regime comunicativo se estabelece pelo predomínio das novas mídias na experiência cotidiana:

Desse outro regime de leitura direi que igualmente “não tem nada a ver com o que ontem” estávamos a ler; e pouco tem a ver com os mecanismos que cultivávamos, com os suportes materiais – livros, revistas, fascículos – de que dispúnhamos, com as técnicas e com a indústria que os produziram e sobretudo com as práticas sociais que por algum tempo (pouco tempo, afinal) legitimaram a existência econômica e cultural daqueles suportes materiais e dos rituais de leitura que induziam (REIS, 2007, p. 81).

Imagens, porém, segundo ele, produzem dispersão porque pelo seu bombardeio incessante não há demora na avaliação mais criteriosa dos seus significados. Ao mesmo tempo, observa-se uma tendência para facilitar a comunicação de conteúdos por meio de imagens, posto que se sabe dos limites do leitor atual para elaborar reflexivamente assuntos de maior complexidade. Os novos produtos para atender esse perfil de leitor marcam-se pela leveza, simplicidade e apelo gratificante, ou seja, uma literatura pueril. São características que podemos ver desde em matérias jornalísticas até nos livros didáticos. Todavia, lembra Reis, essa simplificação da linguagem ocorre com a legitimação de modelos autoritários de regulação do comportamento das massas. No auge dos meios de comunicação, a circulação imagética se presta muito facilmente a fazer desavisados aderirem à defesa dos interesses que não são os seus.

Mas, como oferecer oportunidade de ampliação das capacidades de leitura na cultura imagocêntrica se o caráter disperso das imagens inibe a concentração para a compreensão de textos de maior complexidade, como os literários ou filosóficos? Nesse sentido, compreende-se mais uma vez a importância das políticas que garantem o acesso ao texto literário como direito humano, bem como a necessidade de reflexão acerca das formas de mediação mais eficazes na construção do gosto e da sensibilidade artística.

Precisamos situar também as condições sociopolíticas em que a questão dos direitos humanos hoje se põe, para depois refletir sobre a função crítica e afetiva da literatura enquanto elaboração da memória. São esses aspectos que gostaria de tratar agora, ao retomar a leitura do texto de Candido.

Primeiramente, em um plano de comparação histórica, a esperança brasileira com a redemocratização hoje se tornou novamente a frustração com a “desdemocratização”. Estamos vendo as instituições do Estado junto com setores do capital financeiro mobilizarem-se sobretudo para a aprovação de políticas contracionistas, perda de direitos e alienação da soberania popular. Junto com esse ambiente de “pausa democrática”, como em muitos outros lugares do mundo, o discurso fascista ganha evidência novamente. As políticas do estado de bem-estar social são vistas como empecilhos ao bom funcionamento da economia neoliberal. No Brasil, políticas neoliberais são implantadas produzindo uma devastação acelerada em um

quadro de desigualdade que mal se começava a alterar, ao mesmo tempo em que o apoio estatal à ciência e tecnologia promete minguar a cada ano

Treze seriam os constituintes que – não necessariamente coesos, mas capazes de se compor – caracterizariam a emergência do fascismo. Um deles, abordado por Eco, trata rapidamente da língua desse regime totalitário: ela é simples, com uma sintaxe primária e vocabulário reduzido. Eco a compara ao *newspeech* da distopia 1984, de George Orwell, traduzido por novilíngua em Português. No romance, essa língua criada a partir do inglês para substituir o próprio inglês se pautava pela diminuição do alcance semântico e sintático da comunicação, a fim de impossibilitar a liberdade de pensamento e propiciar seu controle. Conclui Eco que:

Todos os textos escolares nazistas ou fascistas baseavam-se em um léxico pobre e em uma sintaxe elementar, com o fim de limitar os instrumentos para um raciocínio complexo e crítico. Devemos, porém, estar prontos a identificar outras formas de novilíngua, mesmo quando tomam a forma inocente de um talk-show popular (ECO, 2000, p. 50).

Controlar a memória dos homens é controlar seu futuro, por que lhes impede de contrapor outros mundos ao mundo que têm. Controla-se o passado controlando a língua, pois ao substituir o inglês pela novilíngua, todo conhecimento produzido por aquele deixará de ser. A literatura do passado terá sido destruída, inteirinha. Chaucer, Shakespeare, Milton, Byron – só existirão em versões Novilíngua - não apenas transformados em algo diferente, mas como obras contraditórias ao que eram. “Todo mecanismo do pensamento será diferente. Com efeito, não haverá pensamento, como hoje o entendemos. Ortodoxia quer dizer não pensar [...]” (ORWELL, 1996).

Os modos pelos quais as obras são lidas não são os mesmos ao longo do tempo e compreender isso compete ao papel verdadeiramente formativo, e não dogmático, que o cânone deve assumir. A realização estética maior não é mensurada para Candido apenas pela imanência da linguagem, mas também pela capacidade de explicação do mundo social em que se manifestou. Isso porque, para ele, o critério valorativo das obras é tanto estético quanto político, o que implica entender a forma literária sempre na interface com a dimensão histórico-social: a grande obra nos ajuda a emancipar da realidade opressora, esclarecendo-a.

Assegurar o direito à literatura, ou a literatura como direito - sobretudo na escola pública onde atingimos as camadas mais empobrecidas da sociedade - é também um posicionamento contra o preconceito segundo o qual as minorias que não puderam historicamente participar das formas requintadas de cultura são sempre incapazes de apreciá-las – o que não é verdade. As

classes dominantes são frequentemente desprovidas da percepção estética e interesse real pela arte e literatura ao seu dispor, e muitos dos seus segmentos as exibem como troféu por mera demarcação artificial de superioridade intelectual, por que este ou aquele autor está na moda, porque dá prestígio gostar deste ou daquele pintor. Os exemplos que temos de interações bem mediadas de quando as crianças das classes mais baixas recebem os bens culturais mais altos, mostram que o que há mesmo é espoliação, privação de bens artísticos que fazem falta e deveriam estar ao alcance de todos como um direito.

Portanto, a luta pelos direitos humanos, que defende Antônio Candido, e que também se defende neste trabalho, abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação perversa, como se, do ponto de vista cultural, a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade mais justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, à fruição, acesso à arte e à literatura em todas as modalidades e em todos os níveis como um direito inalienável.

2 A LITERATURA INFANTO-JUVENIL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

“Assim a lenda se escorre, a entrar na realidade. E a fecundá-la decorre. Em baixo, a vida, metade de nada, morre.” (Fernando Pessoa, Os castelos, Primeiro/Ulisses.)

2.1 Breve panorama histórico

Na Antiguidade, mais especificamente na Idade Média, as crianças, como as compreendemos hoje, não tinham um tratamento especial da sociedade, eram consideradas apenas adultos menores e habitavam por muito pouco tempo a casa dos pais. Kohan (2005) afirma que os filósofos gregos clássicos davam singular importância à educação, e Platão talvez tenha feito o primeiro registro que conhecemos de uma caracterização específica da infância, situando-a em uma problemática política.

Segundo o filósofo era necessária uma educação que canalizasse melhor a natureza dos jovens para evitar a degradação cultural e social da *pólis* (cidade). Mas as palavras usadas na época para se referir às crianças eram muito difusas e abrangiam diversas idades, inclusive até as mulheres eram denominadas com o mesmo sentido de criança, até o matrimônio. As pessoas não sabiam sua data de nascimento e as idades não eram conhecidas a rigor, não fazendo parte da identidade dos sujeitos ao longo de todo o período medieval. O próprio termo “infância”, como caracterização da primeira etapa da vida, só surgiu no século XIII e, etimologicamente com origem no *Latim*, significa uma negação “*in fantis*”, ou seja, sem fala, aquele que não sabe falar.

Tão logo fossem julgadas capazes de prover-se fisicamente, o que acontecia, segundo Ariés (1981), quando eram desmamadas aos seis ou sete anos, as crianças eram jogadas no mundo laboral adulto, assumindo longas jornadas de trabalho cotidianamente junto aos pais e frequentando a vida noturna, ou eram enviadas para a casa de amigos nobres ou de algum mestre de ofício para que aprendessem uma profissão. Não existia uma escola pensada para a infância e tampouco produtos culturais próprios. Em algum momento difuso entre a metade do século XVII e o século XVIII, ainda segundo Ariés, a família começa gradualmente a se organizar em torno das crianças, dando-lhes uma importância nova. A nova organização do Estado, a partir da industrialização, reforçava tais sentimentos, pois se interessava cada vez mais em formar o caráter da criança, tendo em vista o futuro trabalhador.

A revolução industrial fez ascender o ideal de família burguesa nuclear, baseado no capital e no ganho privado. No meio desse modelo familiar, forjado economicamente, surge o conceito de infância, e com ele o reconhecimento das características próprias da criança, que demandavam uma educação específica e produtos culturais específicos. Para concretizar essa nova e idealizada forma de produção econômica e organização social, a escola e a literatura infanto-juvenil foram criadas, e se voltavam para uma educação normativa, com o objetivo de formar o futuro cidadão para que soubesse se comportar na sociedade burguesa de acordo com a posição social que herdava de sua família, ao nascer.

Assim, a valorização da infância gerou uma maior “união familiar” com o objetivo de garantir a integridade dos bens que deveriam ser preservados e multiplicados quando o sujeito se tornasse um adulto. Já para os pobres, a educação escolar não era uma realidade, salvo raras exceções, essas crianças eram treinadas em ofícios que os habilitavam a servir aos burgueses, ou seja, forneciam mão de obra. Portanto, a escola deveria ser completamente disciplinar e receber o suporte de uma literatura infantil inventada para reforçar os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança, a contenção no uso do seu corpo e a manipulação de suas emoções.

Essa escola inventada para educar crianças, segundo os moldes dos ideais burgueses, negou-se ao reconhecimento dos interesses infantis e ao trabalho com a realidade do mundo infantil, sem compreender que a criança imagina determinado objeto antes de conhecê-lo – diferente do modo como o adulto o conhece. Voltava-se, então, a um ensino enquadrado ao ordenamento social da época, cujo foco era somente a imposição de normas, condutas e preceitos, que pudessem fazer da criança, futuro cidadão, limitado aos objetivos daquele período de transição entre o medieval e o industrial. A literatura infantil, entendida como instrumento escolar, possuía a finalidade única de moldar a criança de acordo com os valores vigentes na sociedade. Naturalmente, as reais necessidades de fantasia da criança e suas expressões espontâneas eram ignoradas e reprovadas.

No Brasil Colônia, a literatura demarcou espaço na educação formal desde as primeiras escolas jesuítas, fundadas no século XVI. Estudar literatura significava adquirir e desenvolver erudição, um valor muito apreciado na época. Quanto mais acesso à literatura, acreditava-se que melhor o aluno desenvolveria o bem ler e o bem escrever. Como não existia ainda uma produção literária nacional, os clássicos europeus eram os apêndices educativos usados nas escolas, pregando um ideal de homem civilizado, cristão, disciplinado, trabalhador e obediente, nos moldes do velho continente. Exponentes notáveis dos mais variados ramos da ciência absorveram os conhecimentos na metodologia jesuítica, entre eles: Cervantes, Vieira,

Bernardes, Montesquieu, Voltaire, Molière, Descartes, Galileu, Bossuet, Fontenelle, Berthollet, Gregório de Matos, Cláudio M. da Costa, Alvarenga Peixoto, Caldas Barbosa etc.

As formas mais marcantes da educação literária eram: poesia devota, teatro pedagógico baseado em passagens da Bíblia e documentos sobre os avanços e dificuldades na catequese dos nativos. A catequização foi amplamente posta em prática com o objetivo de docilizar os nativos e prepará-los para a construção de uma nova sociedade. A educação formal, no entanto, era restrita a pouquíssimas pessoas, entre nativos e colonizadores, que fossem avaliados como potenciais homens de valor para a sociedade da época. A educação não era voltada para crianças, mas para jovens, e a literatura infantil não estava presente ainda, no país.

No período do Brasil República essa visão educacional predominou durante muito tempo, apesar de a escola ter se aberto paulatinamente para os menores, o texto literário infanto-juvenil não era muito presente, e quando era, não se convertia em objeto de reflexão e debate. Não havia pensamento crítico quanto a sua qualidade literária e estética, era apenas um instrumento que deveria servir ao ideal civilizatório dos estudantes.

Para as crianças eram adaptados os contos de Perrault, Robinson Crusoé e La Fontaine e, posteriormente, no século XIX foram introduzidas com grande sucesso as histórias dos irmãos Grimm. Essas histórias, contos e poesias eram instrumentos escolares muito desconexos da realidade nacional, eram importados da Europa na língua oficial portuguesa de Portugal, então existia uma distância semântica em relação aos estudantes do Brasil, sem contar a distância de contexto das narrativas. Ainda eram pedagogizadas de maneira a sempre sobrepor os ideais morais e disciplinares ao conteúdo lúdico e estético da literatura.

Com a fundação da Imprensa Régia, em 1801, surgiram as primeiras produções nacionais e também traduções e adaptações. Mas essas ainda eram bastante esporádicas. Nos anos próximos a proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações, ascendia um ideal de modernização nacional que influenciou de forma decisiva os investimentos na criação de um mercado nacional, na industrialização, na urbanização e em políticas que favorecessem a crescente classe média produtora e consumidora de arte. Em decorrência dessa acelerada urbanização, gestou-se as massas urbanas, aptas a consumir produtos industrializados e que foram se configurando em segmentos diversificados, fazendo a produção literária alcançar uma variedade não vista antes em terras tupiniquins. Proliferavam sofisticadas revistas femininas e romances. Enfim, em 1905 foi impressa a primeira revista infantil em quadrinhos produzida nacionalmente – *O tico-tico*, de Luís Bartolomeu de Sousa e Silva.

Nesse cenário onde a Literatura infanto-juvenil ainda era tratada como material didático e totalmente comprometida com a educação escolar, ela se torna o suporte privilegiado de transformação da mentalidade da infância rural, para um novo modelo de infância – a urbana. Surgiram autores preocupados com a adequação do material produzido para os estudantes do Brasil. Silvio Romero (1978), em 1880, documentou que, até então, a literatura nacional escolar era “como clavas a esmagar o senso estético, embrutecer o raciocínio e estragar o caráter”.

Desde a década de 20, se intensificou o espírito nacionalista em ascensão no Brasil que, influenciado por movimentos nacionalistas europeus, fazia crescer de forma inquietante a necessidade de se estabelecer uma produção cultural relevante em várias frentes, e com forte idealização estética, dentre elas a literatura infanto-juvenil, que se estabelecia também dentro de um projeto nacionalista para a educação. Em 1921, Monteiro Lobato lança o primeiro texto narrativo para crianças, intitulado *Narizinho Arrebitado*. Caracterizado na capa como “livro de leitura para as segundas séries”, foi anunciado como “um novo livro escolar aprovado pelo governo de São Paulo” e, segundo o próprio autor, correspondia a uma necessidade de as escolas brasileiras em possuir textos que interessassem às crianças.

Foram necessárias ainda algumas décadas para se consumir o projeto de produção nacional da literatura infanto-juvenil, mas os anos de 30, 40 e 50 foram prolíficos no crescimento do número de autores e obras dedicadas às crianças e adolescentes junto ao crescimento da ideia dos intelectuais e políticos sobre a necessidade de modernização cultural e intelectual do país.

Monteiro Lobato foi o grande precursor da literatura infanto-juvenil no Brasil, mas sua obra só se expandiu de maneira relevante por todo o território nacional na década de 50. Ele revolucionou o setor com histórias ricas em imaginação, ludicidade e, apesar das intencionalidades educativas alheias à intencionalidade literária, enriqueceu o segmento agregando ao ensino das disciplinas, histórias que consideravam as formas próprias de se expressar das crianças. O universo infantil, criado por Monteiro Lobato, com *O Sítio do pica-pau amarelo* e seus personagens maravilhosos: Emília - uma boneca falante; Visconti – um sabugo de milho cientista; Narizinho e Pedrinho – duas crianças muito ativas e curiosas; e outros, encantou crianças e adultos e se tornou um sucesso. Monteiro Lobato abriu caminhos para uma literatura brasileira verdadeiramente infanto-juvenil que ousava expressar as fantasias e interpretações de mundo propriamente infantis.

Contudo, é preciso lembrar que, além de autor, ele trabalhou como empresário, fundou editoras e foi um grande estrategista editorial para garantir o sucesso de sua obra. Marisa Lajolo (1996) faz uma observação de que ele introduziu inventividade à literatura infanto-juvenil, mas

não com a lógica da dependência escola-mercado editorial, em razão de não haver maturidade social e mercadológica para tal. Assim, apesar do crescimento do consumo de artes na classe média, esse fenômeno ainda não atingira o mercado editorial para crianças e os livros infantis eram produzidos para a escola.

As décadas de 60 e 70 ficaram marcadas pelo crescimento acelerado do investimento político na modernização da sociedade brasileira e pela multiplicação dos capitais em cultura. A escola se expandiu consideravelmente e a literatura infanto-juvenil se beneficiou das condições de produção, circulação e consumo de bens culturais que cresceram muito, impulsionados pelo ideal de revitalização do país. Condicionada ao projeto de aceleração da industrialização, a literatura infanto-juvenil cresceu em número e circulação, mas ainda seguia submetida ao Estado, à família e à escola, e às metas desses. Apesar disso, a criança passou a ser integrada às histórias como parte importante da sociedade e protagonista de aventuras e emoções, mas a família e a escola tinham a palavra final sobre qualquer escolha infantil, pois, como adultos, eram, portanto, fortes para garantir sua sobrevivência e detentores de certo conhecimento e sabedoria.

Contextualizando, essas tendências contemporâneas da nossa literatura infantil se basearam na sociedade brasileira dos anos 60 e 70 que, através do golpe militar de 64, estreitou e atualizou a dependência do país ao mundo ocidental capitalista. A década de 60 foi o aprofundamento dos governos autoritários que se voltava para a consolidação dos interesses da burguesia.

Na década de 70, então, um novo modelo educacional se consolida, profissionalizante e tecnicista. O milagre econômico brasileiro da época - que se deu basicamente pelo estímulo às importações e pela alta vertiginosa da Bolsa - beneficiou apenas uma pequena parcela da população, a mais abastada, a burguesia. Grande parte do povo sofria com o arrocho salarial e a pauperização da classe média. Um clima de insatisfação geral contra o governo crescia e, no meio disso, muitos artistas, escritores e intelectuais começaram a produzir obras de protesto.

A literatura infanto-juvenil não fugiu ao movimento e, assim, surgiam de vários estados do país escritores que denunciavam de maneira lúdica, em narrativa ou poesia, a fome, a falta de liberdade, convocando a uma crítica à lógica burguesa. A literatura infanto-juvenil ganhou em diversidade temática e abordagem estética.

Para se compreender melhor os caminhos da literatura infantil, há que se observar as ideologias educacionais implicadas em cada momento histórico e quais valores foram privilegiados nos textos infantis:

[...] até a década de 1960, valores como o enaltecimento à pátria, à família, obediência e respeito aos mais velhos, noções de higiene, etc. eram intensamente presentes na produção destinada à criança. Após o processo de renovação da literatura para criança, que no Brasil ocorreu a partir dos anos 1970 [...], outros valores emergem, como, por exemplo, ser crítico em relação ao modo de ser da classe dominante, ser criativo, ser bastante informado, ser contestador das regras tradicionalmente estabelecidas, entre outros. (FERREIRA, 2002, p. 79)

Zilberman e Lajolo em *Um Brasil para crianças* (1986), analisam a questão da dependência mútua que se desenvolveu nacionalmente entre a escola e a produção e circulação da literatura infanto-juvenil. Apresentam um amplo estudo acerca do tema e argumentam que em grande medida permanece assim até aos dias de hoje. O que, segundo as autoras, se deve ao fato de que a escola é o maior consumidor nacional desse produto cultural. Anualmente, são milhões de reais em contratos fechados com editoras, em literatura infanto-juvenil. A destinação escolar dos livros faz com que as editoras se apoiem nas escolas para legitimar a sua produção e arregimentar leitores/consumidores e, dessa maneira, a produção literária nacional destinada a crianças e jovens permanece adequada à mediação institucional.

A partir da análise dessas questões, fica claro o papel crucial da escola no produto final que se obtém da literatura infanto-juvenil produzida nacionalmente. Borelli (1996), por outro lado, cita que o amadurecimento alcançado pelo setor literário para crianças e jovens a partir dos anos 70, possibilitou reconhecida qualidade estética e passou a reivindicar autonomia e status artístico. Então, nasce um movimento de dupla força: autonomia autoral x modos de produção próprios da indústria editorial.

A partir desse conflito de forças, as editoras passaram a tentar encontrar um “caminho do meio” e, ainda segundo Borelli, isso acontece da seguinte maneira: depois que um texto é selecionado internamente, é encaminhado para a leitura crítica externa, a qual é feita por professores e colaboradores que são contratados pelas editoras para elaborar pareceres e relatórios críticos. Dessa forma, a escola, através dos leitores-críticos, continua a intervir indiretamente no processo de produção do livro infanto-juvenil, buscando minimizar riscos e assegurar as melhores condições de circulação e recepção das obras junto ao seu público alvo – talvez menos os jovens leitores e mais os professores mediadores. Ainda assim, o processo dá uma abertura maior à criação do escritor, o que elevou bastante a qualidade estética dos livros (BORELLI, 1996).

Atualmente, essa relação – Literatura e Escola – é amplamente debatida e estudada tanto por professores da Letras, como da Pedagogia e outras áreas afins. Parece que há um consenso entre os pesquisadores em reconhecer a profunda ligação que se estabeleceu desde sempre, aqui no Brasil, entre ambas. Segundo Graça Paulino e Rildo Cosson, na apresentação do livro

Leitura literária: a mediação escolar (2004), a escola como principal instituição responsável pela formação do leitor, pela transmissão da herança cultural e como fomentadora de novas expressões culturais, tem ainda um papel determinante tanto na circulação como na produção literária para crianças e adolescentes. Na escola e na Universidade acontece grande parte da legitimação ou da refutação das obras literárias que entram em cena constantemente. Sobretudo quando se fala em literatura infantil ou infanto-juvenil, desde sua origem na metade do século XVIII, a escola é determinante na escolha do que vai permanecer no imaginário popular e no mercado, que pode talvez até se tornar um clássico, e o que vai ser considerado efêmero e descartado, influenciando o mercado editorial.

A concepção pedagógica de cada época influenciava de maneira determinante os livros produzidos para os estudantes. Em *Modernidade e constituição do campo da literatura infantil e juvenil no Brasil*, Machado afirma que durante séculos “transcorriam na escola a modorra e a mesmice de edições, inúmeras vezes reimpressas, especialmente de contos selecionados para crianças, imbuídos de inculcar mensagens edificantes” (MACHADO, 2004).

Como no tempo anterior à década de 50 e mais algum tempo posterior, o principal objetivo da educação no Brasil era “civilizar” a população, e a literatura usada para reforçar esse objetivo era muito moralizante. Categorias especificamente pedagógicas como histórias aplicadas à correção de hábitos defeituosos, instruções, educação moral e cívica, contos de cunho religioso e versos sobre higiene pessoal, se misturavam a gêneros literários com fábulas, contos maravilhosos, aventuras, dentre outros. O objetivo era reforçar como a criança ou jovem devia se comportar durante a vida adulta, no trabalho, na família, enfim, no meio da sociedade burguesa.

Zilberman (2003), entende que os ideais burgueses estavam diretamente ligados à expansão da indústria e que, por isso, foi imposto um aperfeiçoamento do ensino escolar por meio de uma pedagogia controladora, para cumprir as expectativas burguesas nos novos modos e meios de produção. Ao nascer, a criança tinha a própria história pré-escrita pela família e, para alcançar sucesso, deveria passar, etapa por etapa, pelos moldes impostos que a tornassem o adulto idealizado nos modos de ser, pensar e fazer dos familiares que a trouxeram ao mundo

Os hábitos, costumes e padrões da sociedade deviam ser seguidos. Dessa maneira, a escola e a literatura preocuparam-se, a princípio, com as expectativas do adulto em relação à criança que seria futuro adulto e que, em razão disso, devia comportar-se a sua imagem e semelhança. Ainda não estava reconhecido nem o imaginário, nem o lúdico infantil.

Nesse aspecto muita coisa mudou, em 1968 foi criada a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) com o objetivo de divulgar a produção brasileira de livros de

qualidade para crianças e jovens, além de promover a leitura e a educação através dos livros como direito e valor básico de cidadania.

Atualmente, os livros infantis estão cada vez mais sensíveis às particularidades da infância em sua forma peculiar de entender e expressar o mundo, contando inclusive com muitas crianças autoras. A literatura infanto-juvenil deixou de ser pueril e superficial nos temas e passou a tratar de assuntos mais próximos da realidade, como morte, separação, amizades, aventuras, meio ambiente, curiosidades, problemas sociais - como a pobreza, a marginalização, a discriminação e a violência, dentre outros - de maneira apropriada à infância, com ludicidade e com preocupação estética, na maioria das vezes. Outro aspecto importante que pode ser analisado em outros estudos é a evolução gráfica e as ilustrações dos livros que são uma verdadeira arte e, carregadas de sentido, são parte indissociável da composição literária infanto-juvenil.

Alguns autores, como Carlos Drummond de Andrade, não veem sentido nessa categorização da literatura por faixa etária, determinando que o que chamamos de literatura infantil ou infanto-juvenil é uma divisão superficial, pois a boa arte não pode ser separada por público específico. Na década de 40, o escritor formulou a seguinte reflexão:

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado — porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (DRUMMOND, 1979, p. 220)

No presente trabalho consideramos demarcar essa divisão, ainda que nos pareça um tanto superficial também, para fins pragmáticos de abordagem histórica, por que observamos que a literatura dirigida a crianças e jovens tem uma trajetória diferente da literatura convencionalmente aceita como literatura de adultos. Entretanto, cabe aprofundar e explorar, em outro momento, a perspectiva da não divisão etária da literatura como arte humana.

Um fenômeno que abalou de maneira significativa o papel crucial da escola na concepção e distribuição literária foi a globalização dos produtos culturais. Os meios de comunicação, e a democratização dos seus usos e acessos, não proporcionou uma disseminação igualitária das diversas culturas. Alguns centros econômicos sobrepõem a sua produção cultural. A produção literária infanto-juvenil teve alguns exemplos notáveis desse fenômeno.

Nas últimas três décadas, principalmente, a mídia - através do cinema, de desenhos e filmes infantis na televisão - passou a ocupar lugar de grande destaque no papel de divulgadores de literatura infanto-juvenil internacional, fazendo emergir fenômenos de sucesso mundial como as sagas Harry Potter e Senhor dos anéis, impulsionando o setor e criando um verdadeiro frisson entre as crianças e adolescentes. Muitos livros para crianças, que se consagraram como clássicos em um passado recente, não tiveram no papel principal de divulgador a escola, à princípio, embora tenham sido posteriormente absorvidos e destrinchados de maneira pedagógica pela mesma, na maioria dos casos.

Para finalizar esse pequeno apanhado histórico sobre a relação entre escola e literatura infanto-juvenil, é importante ressaltar que, na última década, além da escola e das mídias tradicionais, as redes sociais se tornaram grandes influenciadoras do mercado editorial. Através de blog's e canais, influenciadores digitais e *youtubers* ditam tendências em leituras, sobretudo em relação às crianças. Uma pesquisa recente, realizada pelo Instituto Pró-livro, constatou que entre os 10 livros mais vendidos no Brasil em 2016 estavam produções de celebridades virtuais. Ainda assim, e apesar dessas novas formas de comunicação e divulgação, a escola ainda detém o status de principal meio de inserção da literatura infanto-juvenil na vida de crianças e jovens no país.

Essas mudanças ocorridas no conteúdo, na distribuição e na abordagem estético-literária dos livros infanto-juvenis, não representaram necessariamente uma mudança na mediação escolar que acontece dentro de sala de aula ou dentro da biblioteca escolar. A partir desse ponto, faremos algumas considerações em relação a essa mediação, com o suporte de pesquisadores da área, abordando práticas cristalizadas, tendências, e inovações na abordagem da leitura literária dentro dos muros da escola.

2.2 Discordâncias

Para discutir o uso da literatura dentro da instituição escolar atualmente, vamos nos remeter às relações que se estabelecem nesse ambiente, aos seus rituais e o que se coloca como objetivo constante e primordial – a disciplina. Também vamos considerar a formação estético-literária dos professores.

A literatura é concebida como um espaço privilegiado para a imaginação, a inventividade, a criatividade, a originalidade, a liberdade, a subversão [...]. Como não poderia, então, seduzir adolescentes, sedentos de espaço para o novo, para a criação, para a irreverência? Além disso, a leitura propicia ao leitor que signifique a si mesmo a partir da experiência posta

pela ficção, como já observado. Por outro lado: como pode a escola dar conta da subversão e da irreverência que se manifesta com e através da arte literária?

Essa característica tão marcante na narrativa, de atuar de maneira indiscriminada na vida, não é um privilégio da obra, mas elemento inerente à literatura, que ocorre de maneira mais ou menos intensa em todos os textos artísticos. Para Huizinga:

[...] a poiesis é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criado no espírito, no qual as coisas possuem uma fé uma fu inteiramente diferente da que apresentam na “vida comum”, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade. (HUIZINGA, 1993, p. 133).

Para o autor, a poiesis – aqui entendida como criação que se manifesta na literatura – apoia-se na lógica “do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso”, elementos do plano primitivo e originário do ser humano, “a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário” (HUIZINGA, 1993).

Já mencionamos que a construção literária, entendida como artística, encerra uma seriedade e é produtora de conhecimento. A discussão sobre que tipo de conhecimento é gerado pela literatura e as formas como esse processo de conhecer ocorrem em cada indivíduo ainda estão abertas. Contudo, podemos afirmar, baseando-nos em Antônio Candido, por exemplo, que “[...] a leitura da obra permite aos leitores conhecer – ou reconhecer – aspectos sociais, culturais e econômicos do contexto referido’. Para Bordini e Aguiar:

[...] a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15).

Nessa perspectiva, o texto literário possibilita ao leitor vivenciar contextos diferentes do seu, reconstruídos, nesse caso, pela palavra e pela ilustração. Essas experiências ampliam a compreensão do mundo, do outro e de si mesmo, ou seja, geram não só conhecimento, mas autoconhecimento. Segundo Cosson:

[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2006, p. 17).

A partir da década de oitenta, outras discussões do campo literário surgiram. Passou-se a questionar o texto como recurso utilitário e a apropriar-se dele como discurso estético. Mas a prática utilitária de obras literárias ainda é percebida em muitas de nossas escolas, segundo pesquisa desenvolvida por Neitzel de 2005 a 2006. Segundo a autora, os problemas encontrados são o pouco uso da literatura de forma frutiva; o restrito acesso dos livros aos alunos; e docentes com pouca diversidade de leitura “Contra-pondo-se à fruição que o livro é capaz de causar, a escola aborda a literatura unicamente como fonte de saber, tornando-a pesada e difícil” (NEITZEL, 2005). No entanto:

Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. (DUARTE JR., 2001, p. 171).

Porque ainda persiste na escola a aplicação utilitária, apesar de tantos estudos e pesquisas demonstrando o valor pedagógico e as vantagens formativas da literatura para a educação estética, bem como o suporte fundamental da educação estética para uma formação integral? Que tipo de resistência o saber literário desperta? Para essa discussão podemos nos basear no filósofo Michael Foucault, segundo o qual o objetivo fundamental da escola não é exatamente a qualidade de ensino ou a elaboração de meios que facilitem o aprendizado. Essa afirmação acarreta indagações e incertezas sobre o funcionamento da instituição escolar. Para esclarecer essas questões e fornecer elementos para uma análise dessa realidade, Foucault se apresenta como principal referência teórica, possibilitando a compreensão das relações presentes no cotidiano escolar. Segundo ele, nas relações de poder contidas nesse ambiente, o “poder disciplinar” demonstra toda sua eficácia. Os mecanismos componentes desse poder são os responsáveis pela afirmação de um sistema de vigilância/punição que move toda a “engrenagem” educacional.

Delimitando o que significa “poder”, para Foucault, podemos dizer que o poder é algo que funciona no estabelecimento de relações, por intermédio de uma rede de dispositivos da qual ninguém escapa. O poder não é algo que se possui, mas é algo que se exerce através de técnicas e táticas. Para ele, o poder não é uma coisa negativa, mas é produtivo e essencial, pois do exercício do poder depende toda a dinâmica de funcionamento da sociedade civilizada, tanto na vida pública como na privada.

O poder disciplinar é uma forma de manifestação moderna de poder que surgiu no ocidente, no século XVIII, depois da queda histórica do poder soberano que anteriormente era

exercido nos governos autoritários da Europa. O poder disciplinar ocorre entre indivíduos como estratégia pedagógica e é delimitado pelas normas, não mais apoiado no castigo físico, no suplício, na força bruta, mas no sentimento de vigilância. O corpo agora é dominado de maneira mais sutil. As ordens são acatadas e obedecidas com medo da punição simbolizada pela perda de um bem, de um direito, ou pela privação de um privilégio, de um status, da liberdade.

O objetivo do poder disciplinar, para Foucault, é a docilização dos corpos ou, em outras palavras, a formação de corpos dóceis, que seriam os corpos de indivíduos obedientes, adequados ao sistema produtivo e que oferecem mão-de-obra eficaz, contribuindo para o desenvolvimento econômico da sociedade. A formação desses indivíduos através do poder disciplinar utiliza instrumentos como o controle dos espaços e dos tempos, por exemplo, como acontece nas prisões e nas escolas.

Um dos pontos cruciais na construção da teoria do poder em Foucault é a relação entre o poder e o saber. Segundo o autor, o exercício do poder gera saberes e a aquisição de alguns saberes gera poder. Foucault preocupou-se em analisar o surgimento dos saberes situando-os como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica, ou seja, como dispositivos de poder. Nessa ordem de entendimento, é “o poder-saber seus processos e as lutas que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (FOUCAULT, 2005). Podemos concluir, então, que a escola é o lugar privilegiado onde se destacam tanto as tensões, como as alianças entre poder e saber, uma vez que é nessa instituição onde se apresentam oficialmente os saberes considerados importantes para a formação e os irrelevantes, sendo todos eles submetidos aos ideais disciplinares.

Desde o planejamento didático, financeiro, pedagógico, e até mesmo os comunicados, o discurso disciplinar permeia os diálogos. Essa questão, de nitidez até certo ponto enfática, sobrepõe-se a todas as outras problemáticas do cotidiano escolar, constituindo-se um desafio e uma preocupação essencialmente explícita.

Nas discussões sobre o universo escolar, a fala predominante não se baseia no processo educacional em si - ações pedagógicas, melhorias nos programas, materiais didáticos, projetos educativos etc - mas sim na questão disciplinar. Esse é o viés de Foucault em relação à escola, pensar mais nos aspectos de sua constituição como instituição moldada pelo poder disciplinar, do que nos aspectos didáticos, pedagógicos, metodológicos, ou melhor, observar a própria configuração de um saber pedagógico pela ótica do poder disciplinar que caracteriza a escola sob uma acepção moderna.

A disciplina torna-se o grande alvo a ser alcançado e a responsável em manter o nível de aprendizado em um patamar aceitável. Segundo essa perspectiva, é através da disciplina dos

alunos e dos professores que o sistema educativo se engrena. Manter o professor em um regime disciplinar como de operários fabris, produzindo em todo o tempo designado e impondo ao aluno seu poder como forma de utilizar o tempo com o máximo de proveito, torna-se o objetivo almejado. A relação hierárquica no ambiente escolar revela como a disciplina dociliza os corpos e os coage em uma constante utilização.

Foucault (2003) oferece referências que permitem “[...] captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações. Lá onde se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais [...]”, e por consequência, analisar a escola como lugar onde o poder disciplinar produz saber, se mantém, é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar, em uma relação hierárquica.

Exercer pressão constante sobre os alunos para que todos deem atenção aos estudos, façam as tarefas e respeitem as normas, é parte de um sistema punitivo com função normalizadora. O normal se estabelece como princípio de coerção e com ele o poder de regulamentação. Nas reuniões da diretoria com professores, o centro das discussões é elaborar meios ou mecanismos para que os alunos estudem de maneira disciplinar e, assim, cumpram a programação anual.

De acordo com Foucault (1977), “[...] o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprio a um organismo.” O horário esgotado, e totalmente utilizado, requer do professor um controle bastante rígido. A configuração espacial - como já apresentado - permite esse controle, um olhar disciplinador e consistente. Mas não basta apenas o cumprimento do horário por parte dos professores e alunos, “[...] procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo que possa perturbar, distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil [...]” (FOUCAULT, 1977).

O poder público, através das secretarias, fiscaliza se a diretoria escolar cumpre as leis e normas de maneira eficiente e obediente, a diretoria fiscaliza se o professor está utilizando o tempo de maneira proveitosa e esse fiscaliza o aluno para que cumpra sua tarefa. Como o autor ainda declara, o “[...] edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar [...]” (FOUCAULT, 1977).

Nessa perspectiva, a vigilância se efetiva na escola com a presença do diretor, dos vice-diretores, da supervisão pedagógica, da orientação educacional, dos professores e, finalmente, dos alunos. Essa hierarquia fundamenta um controle, “[...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 1977).

São inúmeros os exemplos que caberiam nessas colocações. No cotidiano escolar esses fatos permeiam a maioria das relações. Nesse sentido, constatada a transgressão à norma, a penalidade é uma consequência lógica.

[...] trata-se ao mesmo tempo de tomar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1977, p. 159).

O receio dos alunos quanto às sanções que irão sofrer, caso infringjam às normas, demonstra a eficácia das penalidades e o funcionamento da engrenagem do sistema punitivo. Essas punições são expressas através de suspensões, expulsões, reunião com os pais, redução nas notas, mudança de classe e, dependendo da gravidade, ocorrência policial.

Essas formas de punição fazem parte de um sistema duplo que Foucault chama de “gratificação-sanção”⁴. Esse sistema consiste em tornar operante a correção dos alunos no tocante às relações em sala de aula. O professor deve utilizar mais gratificações do que sanções, pois os infratores serão incitados a procurar mais as recompensas e se afastarem das penalidades, garantindo que os comportamentos se inclinem na busca por gratificações e reconhecimento.

De maneira geral, pode-se afirmar que na escola o poder disciplinar torna-se natural e legítimo. A construção de um saber qualitativo na educação, de ações e projetos pedagógicos, é sobreposta pelo caráter disciplinar das escolas. O educar significa ensinar, qualificar, esclarecer; mas também, disciplinar, vigiar, punir. Havendo, então, uma tensão entre essas duas facetas, que, por exemplo, seria observável quando se pensa no ensino da literatura.

A contribuição de Foucault é fundamental para o entendimento dessas questões presentes na escola, pois é a partir dela que a realidade efetiva se clareia e as relações de poder cotidianas ganham seu devido status. A escola passa, então, a ser vista como um observatório político, um aparelho que permite o controle perpétuo de seus componentes, através dos diretores, dos professores, dos funcionários e dos próprios alunos. A escola e suas técnicas disciplinares fazem com que os indivíduos aceitem o poder de punir e de serem punidos. Nessa perspectiva, o poder disciplinar conquista um lugar privilegiado nos discursos e nas ações, sendo a principal personagem das relações que compõem o universo escolar.

⁴ A penalidade disciplinar qualifica os comportamentos e desempenhos segundo dois valores opostos: o bom e o mau. Diferente da punição da justiça, que é feita pela separação do proibido, esse é um sistema duplo de gratificação-sanção. De forma positiva, a penalidade disciplinar tem como objetivo intervir no comportamento do indivíduo avaliando-o e modificando-o paulatinamente.

No início dessa seção falamos sobre o poder da arte de subverter, de fazer questionar o que está estabelecido, de ensinar e, depois das considerações feitas com base em Foucault - que apontam para um comprometimento da instituição escolar muito maior com a disciplina do que com o ensino - podemos elaborar algumas conclusões sobre as razões da arte ser delegada a um papel menor nas escolas.

A arte desde sempre tem a prerrogativa de superar/romper tradições, regras e costumes pré-estabelecidos. Uma obra de arte é subversiva quando confronta as verdades vigentes. Frequentemente, o objetivo de algumas obras de arte, inclusive, é apenas rivalizar com conceitos ou fazer oposição à arte considerada reacionária. Atitudes como a do artista Marcel Duchamp, com "A Fonte" - que elevou um mictório à categoria de arte (entre outros objetos do dia-a-dia) - permitiram romper com o conceito simples de "mostrar o belo" e com os critérios que justificavam essa premissa. Duchamp se encontra nas vanguardas artísticas do início do século XX.

O que ocorre com a arte literária não é diferente. Os artistas passam a criar contextos dentro dos quais o objeto "livro" funciona como ideia. Assim, cria-se um espaço extra cotidiano, onde até mesmo os limites da autoridade são questionados. O que contrasta com o ideal escolar de disciplina, muitas vezes. A criança, tal como o cientista, produz um acesso novo no real que cria, inventa. O acesso ao novo se dá no desconhecido, no não vivido, no não experimentado. Entre o real e o inventado há de se perder para se achar. Larrosa (2003) afirma que "o estudante, para estudar, precisa encontrar um lugar para se perder".

Não é incomum observar os professores rejeitarem trabalhar com aulas de artes, principalmente os que não têm essa formação específica. A própria imagem de uma aula de artes, com materiais como tintas, pincéis, papéis, lápis de colorir e outros itens espalhados aleatoriamente pela sala, causa um verdadeiro pavor. O cenário denominado por muitos profissionais escolares como "perda do controle", é um cenário de livre criação e estímulos sensoriais. Qualquer coisa que fuja da "normalidade" das cadeiras enfileiradas, dos alunos sentados e atentos de maneira dócil, é considerada descontrolado e, portanto, deve ser evitado a qualquer custo.

A experiência com a literatura não chega a ser tão radical nessa perspectiva do cenário da sala de aula. Espera-se, no máximo, alunos sentados aleatoriamente no chão em uma contação de histórias, mas essa pequena perturbação pode preceder outras maiores, como o questionamento. A literatura abre portas e incentiva o questionamento de ideias e comportamentos pré-estabelecidos, e não há nada que apavore mais os profissionais da escola do que um aluno ou professor que questione com pertinência e propriedade os seus modelos tão

seguros, tão estabelecidos, tão aceitos, tão inquestionáveis. Uma aula de contato com a arte, e de livre criação, assusta aos professores, mas fascina as mentes infantis, ávidas por experiências.

A arte literária especificamente, apresenta um universo de possibilidades educativas, estimula a imaginação, apresenta o contraditório de forma lúdica e construtiva, encoraja o questionamento e a abertura para o novo, e proporciona uma experiência de encantamento, sendo “o fascínio que acorda a inteligência” (ALVES, 2011). O conhecimento surge sempre do desafio, do desconhecido, da estranheza, da perturbação, “Pena que se diga muito sobre a ciência de construir navios e nada sobre o fascínio de navegar” (Ibidem).

Em relação às outras artes, mesmo na escola, a literatura, enquanto uma arte, ainda goza de um estatuto mais privilegiado se comparada aos outros gêneros como a música, a pintura, a dança, entre outras. Talvez isso ocorra devido ao fato de que seu material é a escrita, é a linguagem escrita que possui uma centralidade na escola, tendo em vista que a formação de um público de leitor está na base do humanismo moderno.

Mas, e o poder da arte literária de ensinar, de impactar? Arte e ciência provêm da mesma fonte, aquela das primeiras simbolizações emergentes da experiência emocional primária, a partir da sensorialidade. “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (Deleuze, 1987).

Esse aprender que ocorre no processual, é sempre imprevisível, foge do controle programado pelo professor, transborda em experiências singulares-múltiplas. Transpõe o reconhecimento. Sugere mais que uma explicação dos fatos, propondo a vivência deles para o conhecimento. Viver é conhecer, experimentar, dobrar-se sobre si mesmo. Manoel de Barros (2008) conta que o que sua namorada “via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas” (p. 103). Despraticar regras é um exercício poderoso.

Uma questão que se apresenta ao analisarmos o tratamento da arte na escola se refere à formação e aos hábitos culturais dos professores. No Brasil, as atividades e objetos culturais como shows, cinema, teatro e livros têm um custo elevado para a realidade econômica da classe baixa. Nesse contexto, a escola pública assume um importante papel no sentido de possibilitar o acesso a variadas formas de expressão cultural, em especial no campo da arte. Sendo que os professores são mediadores dessa relação. De forma que a leitura de um livro de literatura, a frequência a salas de cinema e teatro, a ida a museus e a espetáculos musicais e de dança; formam um repertório capaz de enriquecer o currículo escolar e a vida do estudante que não

teria acesso a esses bens de outra maneira. A formação cultural é entendida aqui como aspecto fundamental na educação. Entendemos formação cultural como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura - como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real - concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, etc.) e na literatura (NOGUEIRA, 2008). Por ser processo, trata-se de ação longitudinal e, além disso, cumulativa.

Sacristán afirma, sem tergiversar, que “se os professores não podem dar o que não têm, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos para poderem dar cultura” (1996), referindo-se à necessidade de o professor ampliar seus referenciais estéticos, frequentando diferentes espaços culturais, e não se limitando ao eterno caminho entre a casa e o trabalho.

Alguns professores entrevistados para este trabalho declaram, por exemplo, que embora dominem seus conteúdos disciplinares, não se sentem capazes de alargar as experiências de seus alunos, exatamente por que têm suas próprias experiências muito restritas: não leem obras literárias, não vão ao cinema, ao teatro, a concertos. Outros, no entanto, apesar de muitas vezes lutarem contra situações bastante adversas, conversavam a respeito de assuntos variados: filmes que haviam assistido, algum novo álbum musical que ouviram, o último livro lido, uma visita ao museu.

Nos professores do primeiro grupo percebe-se uma limitação clara, no sentido de estabelecer com os alunos uma ligação para além do conteúdo da sala de aula: falhavam naquilo que defendemos como fundamental no ofício de professor, que é a ampliação do universo cultural do aluno, o estímulo a estar aberto às diferentes leituras da realidade possibilitadas pela Arte e pela Literatura. Como suas próprias experiências estéticas eram limitadas, seus recursos didático-pedagógicos também eram restritos, o que se refletia em sua prática pedagógica.

Já nos professores do segundo grupo, nota-se um repertório mais rico, sendo comuns as referências a filmes, peças de teatro, músicas, livros, enfim, ao mundo da cultura, em suas aulas. Por conseguinte, seus alunos também eram motivados a frequentar esses espaços e a estabelecer relações entre essas leituras e os conteúdos escolares. Nessas salas de aula, percebia-se um movimento instigador, estimulante, no qual o interesse pela herança cultural da humanidade ficava manifesto.

Portanto, nesta pesquisa, através das entrevistas, procuramos abordar essas experiências estéticas e revelar como se tornam fundantes de uma outra prática docente, em defesa do fato de que a formação cultural possibilita aos profissionais da escola uma prática que, por ser portadora e criadora de cultura, é plural e transformadora.

A educação é uma ação planetária desenvolvida pelos humanos para os humanos, com a finalidade de perpetuar as experiências que proporcionam bem-estar, felicidade e prazer.

Nesse contexto, o belo, o bom e o prazeroso, se caracterizam como metas a serem alcançadas e se mostram como focos que são compartilhados entre os membros do grupo. A estética e a ética, de certa forma, reúnem esses aspectos tão importantes e relevantes para a vida com dignidade. Nessa perspectiva de criação humana, cabe destacar que, em todo momento da história dos grupos humanos, destacaram-se pessoas que foram capazes de reunir e sistematizar os anseios e as respostas construídas pelo grupo social e, com elas, a sociedade avançou na superação de dificuldades e no acúmulo de recursos que viabilizam melhorias para a vida.

Poder-se-ia afirmar, então, que o professor está imerso na cultura: os apelos visuais, sonoros e corporais estão por toda parte, especialmente veiculados pelos grandes meios de comunicação de massa. Por que, então, insistir na ideia de que a formação cultural dos professores ainda é incipiente e precisa ser incrementada? Porque é preciso estarmos alertas quanto ao processo de coisificação da arte, isto é, sua incorporação pela indústria cultural. É nesse processo de mercantilização que se retira o potencial transformador da arte. Segundo Pucci (1994) “a arte introduz a dimensão do novo, do subjetivo, do arriscado, do ambíguo, qualidades não tão bem vistas pelos planejadores da Razão Instrumental”.

Já a indústria cultural, transformada em sensível instrumento de controle social, confere aos produtos culturais um ar de semelhança, de homogeneização, de coisificação. É importante afirmar que o potencial de transformação da arte é intrínseco a sua própria natureza, não estando restrito a um discurso que se quer engajado. Também é importante distinguir as produções artísticas verdadeiramente populares daquelas produzidas pela indústria cultural, tendo em vista, prioritariamente, o lucro comercial ou o controle ideológico das massas, acima de qualquer preocupação com a qualidade estética.

Apesar de a Indústria Cultural ser um fator primordial na formação da consciência coletiva nas sociedades massificadas, nem de longe seus produtos são artísticos. Isso porque esses produtos não mais representam um tipo de classe (dominantes e dominados), sendo exclusivamente dependentes do mercado, o que permite compreender de que forma age esse nicho. Oferece produtos que promovem uma satisfação compensatória e efêmera que agrada aos indivíduos. Impõe-se sobre esses, submetendo-os a seu monopólio e tornando-os acríticos, já que seus produtos são adquiridos consensualmente.

Ocultando as lutas de classes, a Indústria Cultural apresenta-se como poder de dominação e difusão de uma cultura de subserviência. Ela torna-se o guia que orienta os indivíduos em um mundo caótico e que, por isso, desativa ou desarticula qualquer revolta contra seu sistema. Isso quer dizer que a pseudo felicidade ou satisfação promovida pela Indústria Cultural acaba por enfraquecer ou impedir qualquer mobilização crítica que, de alguma forma,

esteja fora do papel principal da arte. Ela transforma os indivíduos em seu objeto e não permite a formação de uma autonomia consciente.

Englobando a sociedade como um todo, com um pequeno número de exceções, é quase impossível romper com tal sistema produtivo. Aqueles que se submetem a esse modelo de indústria nada mais fazem do que falar de modo diferente a mesma coisa. Porém, uma certa crítica ainda pode ser vista naqueles que fomentam um tipo de arte que produz efeitos estéticos fora da padronização oferecida pela indústria. Mesmo assim, é uma tentativa que fica à margem do sistema, porque não agrada àquelas consciências acostumadas com um modelo estandardizado.

Para Adorno e Horkheimer, a Indústria Cultural distingue-se de cultura de massa. Essa é oriunda do povo, de suas regionalizações, costumes e sem a pretensão de ser comercializada, enquanto que aquela possui padrões que sempre se repetem com a finalidade de formar uma estética ou percepção comum voltada ao consumismo.

Assim, segundo a visão dos autores, é praticamente impossível fugir desse modelo, mas deveríamos buscar fontes alternativas de arte e de produção cultural que, mesmo utilizadas pela indústria, promovessem um mínimo de conscientização.

Levando em conta essa diferença, podemos dizer que na análise dos próprios profissionais da escola, falta-lhes experiências estéticas que enriqueçam sua prática. Uma constatação que lança luz sobre a resistência que a literatura encontra na escola como arte fruitiva, mas não como manual de instruções, seja para a alfabetização ou para o ensino de hábitos e ideias consideradas moralmente corretas, valorizadas socialmente.

Considerando que os professores atuais são ex alunos de uma escola básica que também não lhes proporcionou experiências estéticas significativas, poderíamos esperar que essa educação da sensibilidade acontecesse em sua preparação para a docência, na Universidade. Entretanto, raramente se concretiza nessa fase formativa, sendo encaminhados para as escolas profissionais quase tão sem bagagem artístico-cultural quanto seus estudantes.

Trazer esses dois aspectos analisados nesta seção: a disciplina como objetivo primordial da escola e a baixa carga cultural dos professores; é fundamental para a reflexão acerca da resistência que as artes encontram no ambiente escolar. O primeiro esclarece como a arte, com seu potencial revolucionário, acaba “atrapalhando” a rotina escolar pautada na disciplinarização e docilização dos corpos, segundo Foucault, tornando pedagógica a relação com a arte na escola, como uma maneira de normatizar o que é latente subversão. O segundo aspecto revela como um processo formativo que ignora experiências estéticas e se estende até a educação superior acaba por formar professores que ressentem a educação da sensibilidade e não se

sentem capazes de proporcionar aos seus estudantes o que eles mesmos não experimentaram, mesmo com instrumentos disponíveis, como é o caso do programa Kit Literário da PBH, que oferece os livros mas não a formação necessária. Adia-se, assim, mais um pouco a alegria de saborear o conhecimento/saber, da escola como produtora do pensamento que, quando formulado, ressoa em risos. O riso como potencial deformador, desmascarador e revolucionário.

Tendo em mente o histórico da literatura infanto-juvenil e sua ligação fundamental com a educação escolar, e considerando ainda a própria natureza educacional da linguagem que é a matéria prima da literatura, faremos uma exploração de formas de mediação que, do ponto de vista de alguns professores e também da coordenação do projeto kit literário da PBH, não retirem da leitura literária a possibilidade do prazer, mantendo o compromisso do saber que todo conhecimento exige.

Como diz Magda Soares, no texto *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, (1999), atualmente, quando ouvimos o termo “escolarização”, em geral interpretamos negativamente quando ele se refere a conceitos como conhecimento, arte, literatura, cultura, etc. No entanto, a escolarização da criança não é vista como algo negativo, pelo contrário. Por que, então, a escolarização das produções humanas em cultura e ciência é considerada negativa e a escolarização do ser humano não? A própria autora pondera que, desde que a escola foi criada, necessariamente foi constituído um conjunto de “saberes escolares” que tomaram forma de matérias, disciplinas, programas, se adequando a um espaço/tempo de aprendizagem e, para “caber” dentro dessa instituição, eles são muitas vezes mutilados em sua complexidade e riqueza. Essa simplificação faz com que muitos críticos deem uma conotação negativa para a escolarização desses conteúdos e produções humanas.

Segundo as proposições de Foucault, podemos observar que “escola como dispositivo” e “dispositivo de escolarização” são duas coisas distintas, na medida em que a escola, para Foucault, não é um dos elementos que compõem a rede que ele denomina dispositivo, da mesma forma que a prisão não é o dispositivo, mas o aprisionamento. Queremos dizer com isso que, dentro do contexto da nossa pesquisa, podemos problematizar a educação escolar relativa ao trato pedagógico com a literatura não apenas na História, como já foi tematizado, com base nas ideias sobre a pedagogia. Ou ainda apenas baseados em ênfases nas práticas escolares relativas ao ensino da literatura. Contudo, também ressignificar o objeto mediação no ensino literário, aplicado à política do Kit literário da PBH, analisando-o pelo viés do “dispositivo de escolarização”. O que seria isso? Ao seguirmos a orientação metodológica foucaultiana, podemos afirmar que a escolarização é o dispositivo, uma rede heterogênea de elementos que

dá visibilidade e ocultamento nas formas discursivas e não-discursivas. É uma estratégia inscrita em jogos de poder⁵, ligada a configurações de saber que deles nascem e também os condicionam; enfim, a escolarização como estratégia de poder.

Talvez precisássemos falar de uma história da escolarização, de forma que apreendêssemos não a “escola como dispositivo”, mas o “dispositivo de escolarização”. Entre outras coisas, isso nos permitiria, mediante a algumas analogias, pensar as relações que a partir de determinado contexto histórico se estabeleceram, por exemplo, entre literatura, mediação e escola. Não é nosso objetivo no presente trabalho aprofundar a discussão em Foucault, e em sua ideia de escola ou escolarização como dispositivo, ou na ideia dos jogos de poder. Apenas o citamos aqui para provocar o pensamento acerca da diferença entre a atuação social da escola e a escolarização das produções humanas como forma de poder e disciplinarização. Como ficou demarcado no subtítulo anterior desse capítulo - que a literatura infanto-juvenil desde sua origem esteve à serviço da escola e de seu poder disciplinar - julgamos importante enfatizar essa diferença, já que defenderemos a continuidade da escola como propagadora da cultura literária, mas também esperamos provocar uma reflexão sobre “maneiras adequadas”, segundo Magda Soares, de fazer a escolarização dela.

Como a literatura infanto-juvenil já nasceu como produto escolar, não poderia escapar totalmente dessa aplicação. Em nosso país, a escola ainda é o principal, algumas vezes o único, meio de acesso da população mais empobrecida aos bens culturais, portanto, consideramos que a literatura na escola é algo a ser defendido. Mas a escolarização não precisa ser empobrecedora da experiência. De acordo com Magda Soares, podemos pensar como seria uma escolarização em que a literatura não seja um mero suporte didático, em que as intenções e objetivos da leitura literária não sejam alheias à formação literária da criança, com uma mediação que não diminua o potencial da literatura na educação da sensibilidade. E, de acordo com Foucault, é pensar nos dispositivos de escolarização e em maneiras de fazer um cotidiano escolar que valorize a formação estética e amplie a atuação da escola para além do poder disciplinar, sobretudo em relação aos conteúdos de arte.

Pode-se questionar qual é a razão para defendermos a ideia de que o discurso didático esvazia o potencial estético do texto literário, ao que podemos responder que nos apoiamos em autores como Anne Marie Chartier, que escreve que “as definições, classificações, o ensino de

⁵ Baseando-se em Horkheimer pode-se afirmar que jogos de poder são comportamentos estratégicos que fazem com que uns tentem determinar a conduta dos outros, ao que os outros tentam responder não deixando sua conduta ser determinada ou determinando em troca a conduta dos outros - e os estados de dominação, que são o que geralmente se chama de poder.

regras morais e de regras gramaticais deformam o leitor ou o afastam definitivamente da literatura” (2007), isso porque a relação que se estabelece não o empenha em uma atitude estética, que é a disponibilidade para os efeitos que uma obra de arte pode produzir na percepção. E, sem atitude estético não há experiência estética ou educação da sensibilidade.

A possibilidade da experiência sensível vai na direção oposta da criação do corpo disciplinado, porque ela pressupõe ousar, questionar, desviar, criar novas interpretações e novas atitudes. Vygotsky, em *Psicologia da Arte* (1999), defende que a criança, mais que o adulto, tem uma disponibilidade para a experimentação, mas a escolarização pressupõe, desde que a escola nos moldes atuais foi inventada, o exercício do poder disciplinar sobre o corpo da criança que retira dela a potência lúdica e artística.

Muitas vezes, então, o kit tem se tornado apenas um suporte de alfabetização, ainda que esse não seja o objetivo pensado para o programa. Alguns profissionais da escola reclamam da falta de clareza nas orientações da SMED acerca do trabalho com o kit, o que, segundo eles, dificulta a construção de práticas mediadoras criativas e instigantes.

Feitas as considerações acima, abordaremos a seguir algumas práticas comuns de mediação da leitura literária do Kit Literário da PBH, levantadas em observações cotidianas em uma escola da PBH. As práticas mediadoras mais recorrentes em relação ao kit, no segundo ciclo - além do uso dele como reforço na apreensão de habilidades em leitura e escrita - nos últimos anos são: preenchimento de fichas literárias, contação das histórias em sala ou na biblioteca, reprodução de desenhos do livro para colorir, desenhos livres sobre a história e leitura silenciosa. Poucas vezes houve a construção de uma pasta ou algo semelhante, com trabalhos artísticos variados baseados nas histórias. A seguir, faremos uma breve consideração acerca de cada uma dessas ferramentas pedagógicas, sob à luz de alguns autores.

As fichas literárias, no ensino fundamental, podem ser um recurso extremamente útil para a identificação de gêneros e autores, além de um guia de opiniões acerca das obras, dentre outras coisas. Apesar de não termos muitas análises de especialistas acerca do assunto, parece ser senso comum nas escolas que a produção da ficha pode se tornar um recurso extremamente chato e desinteressante, minando o interesse pela leitura. O problema apontado por alguns professores é que ficar preenchendo um papel como nome do autor, nome da editora, opinião acerca da obra, baseada em respostas diretas - sim e não, e uma questão do tipo “copie aqui a parte que você mais gostou” - é exatamente o oposto do estímulo sensível e lúdico que acreditamos ser necessário para uma experiência estética. As fichas literárias desse tipo podem ser incentivadas como meio de chamar atenção para informações básicas que nem sempre são consideradas pelas crianças, mas devem ser um recurso entre outros mais experimentais.

A contação de histórias é um momento muito prazeroso para os alunos. É bastante incomum deparar-se com uma criança que demonstre por palavras, ou por comportamento, que não goste de participar da hora de ouvir histórias. Alguns interagem mais outros menos, e apresentam diferentes níveis de concentração, mas cada uma na sua peculiaridade demonstra gosto por essa atividade. Se a pessoa responsável pela contação é criativa no uso de recursos para enriquecer a imaginação, ainda mais alegria demonstram os alunos.

Essa é uma das práticas mais remotas da humanidade, de que se tem registro e, além de ser uma maneira de confraternizar e compartilhar experiências, é uma forma de transmitir valores e regras morais, assimilar condutas próprias ao convívio social, estimular as emoções, enfim, são várias experiências que se pode ter com a prática da contação de histórias. Com o passar dos anos, o ato de contar histórias se tornou também, em muitas civilizações, uma forma de preservar a cultura e compartilhar conhecimentos com as novas gerações. Existem apontamentos acerca do papel da contação de histórias até mesmo no processo evolutivo da humanidade.

Por meio dela, as crianças podem começar a desenvolver a imaginação, a criatividade, o gosto pela leitura e pela linguagem, criando uma empatia entre os personagens. A contação de histórias desperta na criança a sensibilidade e o lúdico, características muito importantes para seu desenvolvimento. Já faz algum tempo que os profissionais das escolas compreenderam que esta técnica é poderosa na educação de seus alunos. É no lúdico que a criança desenvolve criatividade e senso crítico. Contar histórias é excelente ferramenta para ajudar as crianças na observação, reflexão e memória

Apesar de toda sua importância histórica e de todos os benefícios da contação de histórias como recurso no ensino de literatura, Menezes, no livro *Do poder da palavra* (1995), aponta que é preciso estar atento a alguns cuidados como: considerar a adequação de uma história à faixa etária e condição social do público; e a relação da capacidade cognitiva com a complexidade da história. O planejamento e a organização da atividade devem ser pensados para evitar qualquer inadequação. Outro apontamento que se pode fazer é que ao final da contação os alunos devem ser estimulados a debater as ideias, os recursos linguísticos, e suas impressões acerca da história, como maneira de enriquecer a experiência. Por fim, consideramos que, por mais rica e adequada que uma ferramenta pedagógica seja, deve ser empregada com moderação, pois o excesso tira o poder de impressionar e de surpreender, diminuindo também o gosto pela atividade.

Colorir desenhos já prontos é uma das atividades lúdicas que parece estar entre as mais depreciadas pelos estudantes. No segundo ciclo, as crianças, em geral, não têm mais

concentração e interesse suficientes para passar vários minutos colorindo um desenho. Com poucas exceções, a maioria das crianças se sente muito aborrecida quando submetidas a atividades de colorir. Alguns autores defendem que colorir é importante para desenvolver na criança a noção de regras, estimular a criatividade, treinar as capacidades motoras e aliviar o estresse, sendo utilizada no senso comum, atualmente, a palavra “terapia” para designar tal atividade. O famoso psiquiatra Carl Gustav Jung, diz no livro *A prática da psicoterapia*: “Os pacientes que tenham talento para a pintura ou o desenho podem expressar seus afetos por meio de imagens. Importa menos uma descrição tecnicamente ou esteticamente satisfatória, do que deixar campo livre à fantasia, e que tudo se faça do melhor modo possível” (JUNG, 2009, p. 168).

Na sequência do texto, o autor defende que a criação do próprio conteúdo põe em prática a imaginação ativa, que seria a verdadeira ferramenta terapêutica, a elaboração estética de sua bagagem psíquica, e indica que colorir uma forma previamente estruturada não seria terapêutico. O que interessa nesse trabalho, no entanto, é analisar a prática mediadora do colorir como estratégia de ensino da apreciação da literatura do Kit Literário, sobre a qual ouviremos alguns profissionais futuramente, mesmo considerando importante o que esse autor fala sobre o assunto, uma vez que nos últimos anos disseminou-se socialmente, de forma não elaborada cientificamente, as potencialidades terapêuticas do colorir, fazendo explodir, inclusive, a venda de livros de colorir para adultos e crianças.

Talvez pelo excesso de estímulo sensorial que as crianças vivenciam nos dias de hoje desde muito pequenas, através das novas tecnologias, a atividade de colorir tenha se tornado enfadonha, mas não se deve ignorar os benefícios que ela possa oferecer. De maneira muito mais enfática, no entanto, baseando-se em Jung, as crianças devem ser incentivadas a produzir os próprios desenhos. Do ponto de vista do ensino da apreciação da arte literária, não encontramos nenhum autor que faça essa correlação entre colorir e aprender com literatura. O que nos parece é que é mais uma atividade desconectada do sentido literário.

Desenhar ou pintar é uma prática que traz à tona formas de perceber a realidade e representá-la, da mesma forma que a literatura, diferenciando-se apenas pelo tipo de linguagem. De acordo com Perondi (2001), os desenhos podem ser inspirados por circunstâncias não previsíveis, porém, frequentemente, eles se relacionam aos acontecimentos próximos ou às circunstâncias similares às experiências já vividas. Reforçando o que diz o autor acima, muitas crianças desenharam no dia-a-dia o que lhes chama a atenção por apresentar aspectos relevantes em sua vivência familiar, escolar ou social.

Derdyk (1994) declara que o desenho é uma forma de criar explicações, hipóteses e teorias para a compreensão da realidade; um meio utilizado pela criança para reinventar o mundo, desenvolvendo suas capacidades intelectivas e projetivas ao expressar-se graficamente. A autora também conceitua o desenho como uma atividade lúdica, onde o aspecto operacional (funcionamento físico, temporal, espacial, as regras) se une ao imaginário (projetar, pensar, idealizar situações).

Os desenhos e pinturas infantis, quando relacionados à literatura, segundo Paula (2001), revelam informações sobre as ideias, conhecimentos, sentimentos e fantasias da criança mescladas à história, se houver um trabalho sistemático com a literatura infantil. As representações elaboradas no desenho ou montagens transformavam-se em uma síntese de aprendizagens, comunicando opiniões e sentimentos relacionados às histórias contadas, a partir da significação dada pela criança as suas figurações, por meio da linguagem. De acordo com Derdyk (1994), a expressão verbal e o desenho interagem como linguagens, recriando as significações das figuras, por meio de um jogo entre o real e o imaginário. Por vezes, a vontade de comunicar levará a criança a inventar uma escrita fictícia no desenho, como observa no mundo adulto, dando a ele uma função prática.

Ao vincular elementos ou momentos da obra literária a seus referenciais de vida e as suas emoções, a criança pode manifestar no desenho, ou em outras produções artísticas, a cognição e a afetividade envolvidas nessa relação, demonstrando que incorporou as novas descobertas a seus referenciais de mundo. A elaboração da pasta de trabalho sempre deve ser precedida de questionamentos e troca de opiniões que mobilizem sistemas de ideias para a construção de textos e permitam a prática da reflexão e da crítica sobre situações e comportamentos revelados na obra. Dessa forma, o desenho se torna um grande aliado da literatura na construção de saberes sensíveis de valores éticos e estéticos.

A expansão da produção de impressos (como jornais, romances, revistas, almanaques) e o surgimento de um novo público leitor, formado a partir da expansão dos sistemas públicos de ensino, favoreceram, no século XIX, a difusão da leitura silenciosa e solitária. Por meio dela, era possível ler mais, em menos tempo, ou seja, era possível ler de maneira extensiva. Ao mesmo tempo, esse modo de ler foi, muitas vezes, associado à superficialidade, à rapidez, à avidez, ao vício. Por permitir o contato direto entre o leitor e o texto e favorecer a livre interpretação, foi acusado de perigoso. As mulheres e os indivíduos de meios populares foram particularmente objeto de preocupação: como poderiam ler sem controle, sem um guia autorizado que lhes dissesse quais eram as boas e as más leituras? Como evitar que os livros se tornassem fontes de devaneios, de frivolidades, de ideias subversivas?

Talvez por também compartilhar dessas preocupações, a escola demorou a incorporar em suas práticas cotidianas a leitura silenciosa. Foi somente com o movimento da Escola Nova, em meados do século XX, que ela se tornou recomendada por educadores. Para os escolanovistas, esse modo de ler permitia uma postura mais ativa e crítica do leitor diante do texto, visto que dispensava a mediação de um terceiro – em geral, o professor – na tarefa de interpretação do que era lido.

Esse tipo de atividade é interessante para que os alunos, além de formularem hipóteses sobre o conteúdo, possam imaginar sentidos que ainda são secretos. Cohen e Mauffrey (1983) fizeram um estudo sobre a leitura silenciosa e, em sua opinião, ela é eficaz, pois o acesso ao significado das palavras é conquistado diretamente a partir da representação mental da imagem gráfica e não por interposição da imagem acústica, como aqueles leitores que, mesmo sem ter aprendido a falar uma determinada língua, conseguem, apesar disso, compreender textos escritos, unicamente a partir dos estímulos visuais.

A leitura silenciosa também é um ótimo recurso para aquela criança que não tem confiança de ler em voz alta por timidez ou falta de habilidade linguística, pois não a expõe à situação vexatória e, estando cercada dos companheiros de escola, ela ainda pode compartilhar suas impressões do texto, mas mantendo o controle sobre a sua experiência.

Guimarães Rosa já dizia: do silêncio fizeram-se as palavras. Na literatura, esses silêncios reverberam significativamente naqueles textos que não dizem tudo de um modo óbvio, mas abrem espaço para o diálogo com o leitor. Habitam, por exemplo, os livros-álbum, nos quais o texto e a imagem têm uma relação intrínseca. Nessas obras, o silêncio é pré-requisito. São desafiadoras porque pedem uma mediação mais silenciosa, sem tanta fala do adulto, mas são uma excelente oportunidade de permitir que as crianças tenham essa vivência formadora. Nem todo leitor gosta de se deparar com esses espaços em branco porque podem ser angustiantes mesmo. Mas a angústia faz parte da experiência leitora silenciosa e pode levar a lugares pouco visitados por nós. Daí vem outra necessidade: a de nos silenciarmos após a leitura, sem precisar prestar contas, convencer o outro a ler também ou elaborar rapidamente alguma interpretação do que se leu.

Um tempo de leitura livre, não é um tempo de estudo. A interação literatura e escola pode ser estimulante e fecunda, sem excesso de didatismos, com uso adequado do texto literário, sem fragmentação, deslocamento, manipulação do conteúdo e subordinação ao jugo escolar. O leitor precisa ser estimulado, instigado pelo texto, ele precisa aprender a dialogar com o que lê para produzir sentido. Acreditamos que a literatura do Kit é um marco na vida dos alunos da PBH no que se refere à aquisição de bens culturais e, se houver a mediação adequada,

pode ser também um marco na educação da sensibilidade, na construção de valores éticos e estéticos dessas crianças.

3 EDUCAÇÃO ESTÉTICA

“Vai, vai, vai, disse o pássaro. O gênero humano não pode suportar tanta realidade. O tempo passado e o tempo futuro, o que poderia ter sido e o que foi, convergem para um só fim, que é sempre presente.” (T.S. Eliot, Burnt Norton)

Este capítulo trata de esclarecer o que estamos defendendo neste trabalho, chamando de educação estética ou educação da sensibilidade. A educação pautada no saber sensível é aquela que considera a existência de processos formativos que se encontram além do inteligível, além daquilo que pode ser traduzido em fórmulas, conceitos e esquemas. É uma educação que leva em conta o sentir, junto ao conhecer.

Nesta parte, vamos argumentar a favor do corpo como possibilidade vivencial e perceptiva, primordial para a educação do indivíduo imerso na cultura, enfatizando a importância que essa relação - conhecimento e sensibilidade - tem para contribuir com uma educação mais integral e significativa, que leva em consideração a sensibilidade humana. Também sobre o papel fundamental da imaginação na educação, como forma primária de interpretação da realidade. A definição de saber sensível que vamos usar é que esse saber é aquilo que nos permite interpretar o mundo e interagir com ele através das impressões no nosso corpo, nos nossos sentidos, nas nossas fantasias e sentimentos, quando adotamos uma postura de experimentação com a vida.

Não defende-se aqui que a educação racionalizada deve ser delegada a segundo plano na escola, não negamos a didatização dos conteúdos, a memorização e a preparação útil para o mercado de trabalho, mas defendemos que a educação pautada no saber sensível precisa ser também contemplada em uma perspectiva de educação mais integral que leva em consideração inúmeros aspectos do processo ensino-aprendizagem, como o meio social dos alunos, suas vivências, seu contexto familiar e as diferentes possibilidades que cada um percebe e sente na sua interação única com o mundo.

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Esse tipo de educação deve se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

A Educação Integral é uma proposta contemporânea porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo. É inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas

múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas; mais do que uma busca pela igualdade de acesso à educação integral promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Como concepção, a proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral. O Estado como agente responsável pela escola pública tem o papel de fomentar políticas e garantir recursos que contribuam para o alcance desses objetivos.

Uma proposta de Educação Integral confere centralidade ao estudante. Isso significa que todas as dimensões do projeto pedagógico (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos) são construídas, permanentemente avaliadas e reorientadas a partir do contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, e perspectivas de futuro dos estudantes. É fundamental, então, que os educadores construam autonomia para reconhecer as demandas dos alunos, as oportunidades que se colocam no processo de ensino-aprendizagem e para construir estratégias coerentes. Tudo isso é oposto aos ideais de controle e disciplinarização de uma escola empenhada na massificação para o mercado de trabalho, como exposto anteriormente, segundo análise de Foucault.

Além disso, a Educação Integral reconhece as crianças e os jovens como sujeitos de direito, atores sociais com expressão e linguagens singulares. São criadores e produtores de culturas próprias construídas na interação com seus próprios pares e no intercâmbio entre idades e gerações. Propostas de Educação Integral oportunizam tempo e espaço para a livre criação de suas culturas, valorizando e reconhecendo saberes, fazeres e sentimentos expressados por meio do universo simbólico e artístico. O brincar, o fazer artístico e o apreciar são entendidos como potência educadora e não apenas como ferramentas para o aprendizado escolar. Manifestações plurais e diversas de jovens são oportunidades de expressão e posicionamento diante das questões da vida, das relações e da comunidade.

Para a educação integral é fundamental que a questão da multidimensionalidade dos sujeitos esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem,

garantindo interações e estratégias que apontem para o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural.

O desenvolvimento integral é, portanto, o elemento central da proposta formativa da Educação Integral. Isso significa que os conteúdos disciplinares se articulam aos saberes dos alunos e comunidades, dialogam com diferentes linguagens e compõem experiências formativas que envolvem e integram o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e códigos socioculturais. Além disso, são também elementos curriculares na Educação Integral, as formas de gestão e organização da instituição (escola, organização social ou projeto), sua relação com o território, a rede de agentes envolvidos, as práticas pedagógicas, a formação de educadores e as estratégias de avaliação. A escola que Foucault descreveu, não tem papel na Educação Integral, então, é necessário um novo modelo de educação que possibilite a construção de diferentes projetos de instituição escolar, onde a disciplina não seja mais o objetivo principal, mas sim a formação humana.

3.1 O ideal racional

O iluminismo trouxe para a educação uma nova versão de ideal racional, e a razão como pressuposto essencial para se chegar à verdade e à sabedoria. A civilização ocidental absorveu essa forma de interpretar e estruturou-se socialmente sobre esse ideal, com a educação servindo à instauração de um comportamento mais intelectualizado diante da antiga realidade mitológica. Essa cientifização do conhecimento trouxe inúmeros avanços sociais e elevou a vida humana a um outro patamar em vários aspectos, como por exemplo no tratamento de doenças, que ressignificou a perspectiva de vida. A relação com o espaço e o tempo delimitados através de tecnologias cada vez mais avançadas, a maneira de transitar pelo planeta e até fora dele com os avanços dos meios de transporte, enfim, transformaram a vida de maneira positiva. Entretanto, aos poucos essa interpretação racional da realidade foi se tornando a única aceitável e, se houveram tantos ganhos, acabamos por ter perdas também. O ideal iluminista que levaria à autonomia de pensamento, segundo Kant, foi suprimido por uma racionalidade instrumental⁶ que subjogou outras possibilidades formativas.

⁶ É conferido a Max Horkheimer o uso do termo “razão instrumental”. Segundo Horkheimer, há dois elementos que compõem a razão instrumental: o ego abstrato, que compreende a tentativa do ser humano em tornar tudo o que existe em meios para a conquista de algo para si mesmo, e a natureza vazia, que se trata do objeto a ser dominado e possui somente tal finalidade. Do mesmo modo que a razão subjetiva, a razão instrumental tem por objetivo a autopreservação, sendo essa a única finalidade dela.

Razão é uma noção que pode referir-se a diferentes questões. Dessa vez, importa centrarmos-nos em sua acepção enquanto capacidade de pensar, elaborar conceitos e chegar a conclusões através da atividade mental. Instrumental, por sua vez, é aquilo que está relacionado a um instrumento. Esse termo, (instrumento) faz menção àquilo que serve para alguma coisa, que é útil ou que tem um fim.

Todas estas ideias permitem-nos abordar a definição de razão instrumental. Quando o ser humano procura adaptar-se ao meio para satisfazer as suas necessidades, recorre à razão instrumental. Trata-se da estrutura de pensamento que privilegia a utilidade da ação e que considera os objetos como meios para alcançar um determinado fim. A razão instrumental baseia-se na ideia de utilidade. Indo por esta linha de pensamento, o valor das coisas está naquilo para que servem. Se uma coisa não servir para nada (não tiver utilidade), carece de valor na perspectiva da razão instrumental.

Para exemplificar isso, na razão instrumental, além do objetivismo, há o constante uso da cientificidade também. A exemplo disso podemos citar quando a ciência passa do seu objetivo de conhecimento para ser ferramenta de poder e de domínio, como, por exemplo, a criação de gases tóxicos utilizados em guerras.

Quem quer que ainda seja capaz de lançar um olhar crítico ao mundo contemporâneo não poderá certamente deixar de se surpreender ao comparar os resultados do processo histórico da modernidade com o projeto que se pode inferir das pretensões de nossos ancestrais fundadores. Os meios racionais constituem os procedimentos de conhecimento da realidade em todos os seus aspectos. Conhecer emancipa porque o conhecimento traz consigo o domínio da realidade, da submissão ao senhorio sobre a natureza. É, pois, a trajetória que caracteriza a passagem do arcaico ao moderno, da superioridade do mundo exterior à superioridade de um sujeito livre que se situa perante o mundo na posição de um senhor. Firma-se, assim, um poder indefinido de exploração intelectual da realidade, que tem como consequência inerente o domínio técnico da natureza.

Nada mais óbvio do que a constatação de que a razão é fator de progresso. O que caracteriza o avanço histórico da modernidade é sobretudo o desenvolvimento da ciência e da técnica. A compreensão mais aprofundada do processo, no entanto, exige que se pergunte pelo tipo de racionalidade que exercida nesse progresso. Dominar a natureza é apropriar-se, pelo conhecimento, dos meios que permitam colocá-la em harmonia com as finalidades humanas.

Como seres racionais que somos, espera-se que nos privemos da nossa privilegiada possibilidade de sentir, no que se refere à construção do conhecimento, porque ela pode nos conduzir a um caminho obscuro diante do saber claro e distinto, proposto pelo pensamento

racional (DESCARTES, 2001). Saber esse que tornou o mundo uma máquina, na qual as pessoas são apenas minúsculas engrenagens que diferem umas das outras geralmente por meio de números nos documentos, nos endereços, etc. Temos regras claras para serem cumpridas nas etapas da nossa educação e, assim, atingir resultados que atendam a objetivos mensuráveis. Aprendemos que na escola não devemos sentir, imaginar ou sonhar, pois o conhecimento racional e útil para a vida não inclui essas emoções. Assim, vamos desenvolvendo vergonha de ser o que realmente somos: seres humanos sensíveis. Segundo Schiller, acontece um embotamento do sensível. A ciência serve como um discurso de poder que na razão foi instrumentalizada.

Como efeito do domínio dessa racionalidade instrumental, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em geral, o conhecimento é apresentado às crianças como um tipo particular de discurso, que se caracteriza pela neutralidade e se baseia em uma atitude de certeza. As crianças são avaliadas por sua participação ou capacidade de responder corretamente a questionários. Elas ficam de tal modo presas à “resposta certa” que, quando questionadas sobre algum assunto, estão condicionadas à procurar a resposta em comportamentos gestuais da professora ou dos colegas, modificando suas ideias a partir de um sinal não verbal. Segundo a pesquisadora Sheila Alves de Almeida (2018), o saber que tem sido reproduzido pela instituição escolar é um saber que a criança precisa devolver com uma resposta certa. As crianças, raramente, são convidadas a experimentar, argumentar ou justificar suas próprias ideias. Assim, a escola distorce a linguagem científica ao apresentá-la a partir de tarefas sem que a criança se conscientize de suas singularidades, dificuldades e potencialidades. A escola distorce o saber científico de modo que ele perde o seu constitutivo caráter experimental. O aprender serve para ser aplicado, como é o ideal da razão instrumental, mas nesses níveis mais básicos sua aplicabilidade é absurdamente abstrata e infértil.

A educação escolar na maioria das vezes nega o sentir como forma de apreensão do mundo. O pensamento ocidental alimentou a crença de que o conhecimento verdadeiro é produto da racionalidade, como foi apresentado anteriormente, e o saber constituiu-se com a instrumentalização da ciência, em um filtro para julgar a vida em termos de certo e errado e não para interpretá-la. Aprendemos que se aplicarmos os métodos e procedimentos corretos podemos garantir a relação causa e efeito, que levam a resultados e determinações previsíveis. Desaprendemos a valorizar a imprevisibilidade que é inerente à condição humana, somos desencorajados a produzir novas interpretações, a nos ajustar de diferentes maneiras às inúmeras situações.

Santin (1992) salienta que o modo moderno de produção do conhecimento, baseado na cientificidade que leva ao enfrentamento entre o estudante e o objeto, a leitura e a matemática, não podem, de forma alguma, decifrar a totalidade da linguagem humana, da corporeidade e da sensibilidade. Para o autor, o conhecimento, para ser significativo, deve ocorrer de maneira que possa ser incorporado pelo aluno, ou seja, deve ser vivido, sentido no corpo, refletido nas emoções do sujeito. Esse tipo de conhecimento é construído levando em conta a história de cada um e as peculiaridades interpretativas que nascem dela. A racionalidade como pressuposto para o conhecimento tornou possível o esclarecimento em muitos aspectos, mas (geralmente) deixou para trás a formação do gosto, da compreensão plural.

Essa educação que instrumentaliza o conhecimento e ignora o sensível trata de um contínuo apagamento da expressividade, e isso é entendido à luz do estudo de Michel Foucault, já citado anteriormente, em “Vigiar e Punir”, onde o corpo do indivíduo é encerrado em certos cenários educativos (escola, exército, hospital, prisão e a própria família) sob o apagamento da tendência para a singularidade e a expressividade do corpo. É uma ideia predominante na educação voltada ao mercado, de que é necessário controlar ou eliminar a sensibilidade, para se obter corpos funcionais (GIL, 2001).

Como os corpos, os textos literários partilham a condição da singularidade, esse ir e vir no tempo e no espaço, mas podem separar-se dos seus autores como marcas, rastros que levam à glorificação (ou não) do criador. Encerram uma história de sensações, de experiências e “nenhuma criação existe sem experiência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992), sem uma responsabilidade e um confronto com, e para com, os outros. Como diz Silvina Rodrigues Lopes:

[...] nesse abandono da cognição pura e simples, o que não quer dizer da sua recusa, consiste a fundação da literatura, uma prática da escrita que não se subordina à identificação do singular com o particular, mas onde o desejo de o salvar ou inventar traz consigo a necessidade de passar para além do desejável e do indesejável (LOPES, 1994, p. 137).

De acordo com Derrida (1973), a literatura caracteriza-se por um duplo movimento. Um, que tende para a universalização, construindo a memória e a identidade cultural de um povo, sempre atualizando ou revitalizando a memória sem nunca a deixar ser um arquivo morto; outro, que indica sempre a singularidade de um acontecimento, de uma experiência do autor e do leitor, de uma paixão, um lugar onde a razão se perde perante a construção de ficções, por vezes, para além dos limites imagináveis. Essas duas faces da literatura fazem com que, no seu seio, a razão entre em crise - porque cada movimento anula o outro, isto é, a universalização -

a criação da memória, impeça a inscrição das singularidades enquanto acontecimentos impossíveis de se acumularem em um arquivo.

O que é, portanto, a literatura? É um corpo gigante e disforme que se constrói lentamente, segundo planos que se comunicam e conceitos travando combates de forças. Um corpo onde coabitam tradição e inovação, realidade e invenção, o concreto e o sonho, a objetividade e a subjetividade, real e ficção, verdade e mentira, a ordem e a experiência, o fora e o dentro. Examinemos a experiência pois cremos que esta implica e abre o campo para a intervenção de outras componentes, tais como o jogo e a invenção, para além de estar intimamente ligada ao corpo.

Ora, a arte (como a literatura, a poesia, a arte plástica, a música, e até mesmo a body art) como linha de fuga, de desterritorialização, é um processo de se deixar de ter um rosto. Um modo, segundo Deleuze-Guattari e Gil, de se escapar a uma individuação social, a um estatuto, é uma possibilidade de devir-outro. A arte permite regressar, ou ressuscitar, os vários devires guardados em nós, potencializar a vida e alcançar “as regiões do a-significante, do a-subjetivo e do sem-rosto”

Mas então como é que o corpo entra em relação com a literatura? Que importância tem o corpo na literatura? Como é que se educa o corpo com a literatura? Por que razão dissemos o corpo, a literatura e a arte como mediadora da educação estética? Não é a literatura uma arte? Sim, a literatura é arte, é um corpo que integra vários corpos (corpo da língua, corpos ausentes de autores e leitores, etc.). Tomamos a literatura – de momento pela necessidade de a questionarmos, bem como o corpo – como uma coisa que se destaca, que se desprende do corpo. Temos apresentado também o corpo como um lugar onde o exterior e o interior estão interminavelmente em comunicação. Pensamos, todavia, que é ainda necessário explanar este corpo, para entendermos esta premissa da arte, de como ela se faz e como dela se despertam as possibilidades do corpo e que surgem na literatura.

O corpo é coberto de traços da subjetividade do indivíduo. Todas as suas emoções, sensações, afetos e percepções são uma tradução expressiva realizada por gestos, movimentos, sons e tiques. Se o interior, que é a psiquê, é um espaço de inscrição que passa para o exterior, é preciso ver que o próprio exterior é também espaço de inscrição. O espaço interior é o papel poroso que permite comunicar com o exterior, é o que permite falar de um “espaço psíquico”, talvez outro muro branco-buraco negro, onde se escrevem as significâncias e subjetivações do que se diz ser o inconsciente.

A comunicação faz-se, acima de tudo, por um acordo de ritmos afetivos entre as pessoas, por concordâncias e choques e filtragem de significâncias, por esboçar o corpo do outro no

nosso, o que pode despertar um devir-outro. Portanto, os nossos sentidos e a nossa psique, em contínua comunicação, produzem o corpo de que temos vindo a falar. Mas este é também um corpo que nunca é acabado, pronto, uma vez que cada experiência, cada acontecimento, cada comunicação, etc., se inscreve como marca do outro em nós. A nossa identidade é diferenciada/diferida pelos rastros dos outros, o nosso espaço interno é povoado pelos outros. Não há qualquer objetividade na construção do nosso corpo, já que ele se compõe através das nossas percepções, o que significa que toda a percepção do corpo do outro é subjetiva. Quando percebemos, realizamos um agenciamento de sensações e forças e, exatamente por essa razão, não é possível nos separarmos do objeto observado. Somos atravessados pelos olhos, pela pele, pelo nariz por milhares de determinantes subjetivas.

Deleuze e Guattari disseram, “A obra de arte é um ser de sensações, e nada mais: existe em si” (1992). Encontramos, nessa frase, a noção da mediação da arte entre Corpo e Literatura, porque a arte torna-se o meio, ou campo, onde se irão experimentar os nossos afectos e perceptos, mas, também, o que irá conservá-los. Aquilo que um criador e, nesse caso, o escritor dá, aquilo que é comunicado, que entra em contato, para além de desejo produtor, são, segundo Deleuze e Guattari, blocos de sensações compostos de afectos e perceptos. Os afectos e os perceptos não só se marcam vindo dos outros, mas igualmente da atmosfera, isto é, o conjunto das pequenas percepções.

A obra precisa surgir como acontecimento, isto é “[construir] um tempo-presente fora da cronologia das coisas e dos homens, situa[r]-se, de certa maneira, fora do tempo, [...] torna[r]-se puro sentido, único, incomparável, escapando ao tempo” (GIL, 2001). O autor pode recorrer ao que quiser, pode introduzir:

[...] muita inverosimilhança geométrica, muita imperfeição física, muita anomalia orgânica, do ponto de vista de um modelo suposto, do ponto de vista das percepções e afeições vividas, mas estes sublimes erros acedem à necessidade da arte se são os meios interiores de a manter em pé (ou sentada, ou deitada). (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 145).

O escritor passa por um devir-outro. Buscar as percepções e afeições para trazer os perceptos e afectos é produzir esse devir. Mas então o que é um devir? Devir não é, segundo Deleuze e Guattari, atingir uma forma (identificação, imitação, Mimesis), mas encontrar a zona de vizinhança, ou de indiferenciação tal que já não nos podemos distinguir de uma mulher, de um animal ou de uma molécula. Normalmente, toma-se esse conceito relacionando-o a questões de correspondências físicas entre o homem e o animal, em uma seriação de analogias e homologias, ou mesmo psíquicas, de imaginação (arquétipos ou fantasmas). O homem não

imita nem é, nem se torna realmente um animal (no caso de um devir-animal), mas está “entre” o homem e o animal. O devir é o que o verbo significa, vir a ser.

Tocar o corpo do leitor com o “sentido”, e assim fazer do sentido um toque. O autor, ao afastar-se do texto escrito, estende o seu próprio corpo, procura tocar no sentido, mas esse é sempre diferido, é colocado à disposição do leitor. Na escrita há toda uma exposição da nossa existência, do “sentido” da nossa vida, uma abertura ao mundo e aos outros, sem nunca entrarmos no corpo do outro, ficamos sempre no limiar, na pele, no toque. Mas na escrita há igualmente abertura ao não-sentido, ao que em nós consegue escapar à ordem. No corpo há lugar ao excesso de sentido, à confusão de sensações. Ensina-se a ser sensível, nesse tipo de sensibilidade ética de relações. É isso que podemos obter na educação escolar, a organização de hábitos e posturas sensíveis para uma convivência razoável com o outro e com o planeta. Formamos ao longo da nossa educação, maneiras de recepção do “outro”: do que não sou, do que não sinto, do que não sei. Modos de acolher e responder às impressões do mundo em nós. Estas experiências encontram, ao mesmo tempo e com mais ou menos força, os contornos do que chamamos “nós mesmos”.

Como pode a escola se esquivar da formação humana que diz respeito à relação do homem com questões contemporâneas da cultura, da organização social e econômica, da política, das questões ambientais? A educação é a condição que nos humaniza e nos potencializa, mas temos incorporado a vida com sentimentos de pressa, pressão, ansiedade, impotência, dominação. Falta arte na nossa educação porque, por ela, ampliamos nossas visões e possibilidades de um agir no mundo, pois a arte permite, inclusive “[...] aprimorar nossa capacidade de escolha” (HERMANN, 2010).

O programa educacional há muito tempo, através de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros, aponta para uma educação do pensamento crítico como estrutura. Um caminho para romper a deficiência de raciocínio com um propósito maior e mais importante é estimular nas crianças um tipo de pensar que seja “preventivo da irracionalidade” (LIPMAN, 1995). Afinal, não basta que desenvolvam habilidades cognitivas, em uma perspectiva ética. É preciso que saibam e prefiram usá-las adequadamente, racionalmente, ou seja, de modo socialmente aceitável e relevante.

O professor Roberto Goto, no livro *Filosofia nas escolas: diferentes abordagens* (2008), alerta que a associação entre os ideais da ética e da estética nem sempre conduz a experiências civilizacionais positivas. Segundo ele, o *Phátos*⁷ da fruição estética pode ser impactante o

⁷ O autor usa o termo *Páthos* para designar a emoção, ou o constrangimento sensitivo causado pela experiência estética traduzida na obra de arte, a qual, segundo ele, Platão não confere nenhuma dignidade. Antes, a considera

suficiente para levar os sujeitos que a experimentam a desejarem compartilhar com o mundo a beleza e a harmonia, transportar a dimensão estética para o mundo real, que seria, para ele, traduzir a civilização em barbárie. O embelezamento do mundo real implica a destruição de tudo o que os agentes desse processo considerariam mau, feio ou indigno de continuar, e esse foi o impulso e o propósito do Nazismo.

Os resultados práticos, historicamente, não são favoráveis à associação entre valores éticos e estéticos. Para Sartre, essa união nem é sequer possível:

Há estupidez em confundir moral e estética. Os valores do Bem implicam o estar-no-mundo, visam aos comportamentos no real e estão submetidos ao absurdo essencial da existência. Dizer que “tomamos” diante da vida uma atitude estética é confundir real e imaginário (SARTRE, 1996, p. 251).

Na conclusão de sua análise, o professor Roberto Godo pergunta: “isso significa que a Estética não deve servir de ponte entre a Ética e a Educação?”; O próprio responde que a fruição estética não pode ser excluída de educação pois é uma dimensão essencial do ser humano e o programa educacional deve incluir a democratização da cultura, o aprender a dialogar com a arte e a penetrar na dimensão estética. Mas a educação estética deve se precaver de formar pessoas que “sentem demasiado” porque isso embrutece. E esse objetivo pode ser alcançado através de uma educação estética que ensine a transpor o culto à beleza e atinja uma fruição não egocêntrica.

Desde os gregos aposta-se em uma educação ético-estética, com destaque para a sensibilidade e a imaginação. O agir prudente e as decisões adequadas para cada situação eram habilidades que para eles se destacavam em espíritos educados na harmonia e no refinamento da sensibilidade. A experiência estética pode desfazer prisões interpretativas na medida que o sentir permite que o outro se torne plausível para o eu. Portanto, a estética tem um papel fundamental na formação ética que esteja comprometida com alteridade.

A escola como instituição de ensino está comprometida com a formação integral do estudante, e o ensino da sensibilidade para relacionar-se com o outro, para atuar no mundo de forma ética. A LDB diz que a educação da criança visa, de forma integrada, favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social e deve contribuir para que a integração da criança à sociedade seja marcada por valores como a solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. Dentro da sala de aula, nos dilemas e dúvidas

uma imitação de segunda ou terceira categoria. E é inferior à fruição ou contemplação racional que trata de elevar-nos do sensível ao inteligível.

do processo de aprendizagem, e nas relações humanas que permeiam o ambiente escolar, não se pode evitar o confronto com situações carregadas de conteúdos éticos e emocionais, que nos impellem como educadores a intervir de maneira construtiva nessas questões.

O saber sensível consiste em sentir a vida plenamente, para depois pensarmos nela e sobre ela. Esse caminho poderia ser inserido em uma educação para a sensibilidade, incentivando a educação do olhar, do ouvir, do relacionar-se, dando novos significados. Uma visão mais integral do mundo deve ser restituída e o saber sensível torna-se fundamental nesse processo. Uma educação pautada no saber sensível oferece ao homem uma possibilidade que vai se constituindo e faz com que ele dê importância a alguns aspectos mais subjetivos do conhecimento, sistematicamente ignorados, fazendo com que ocorra a integração do homem consigo mesmo, com os outros e com a sociedade.

Algumas características que viabilizam uma educação para a sensibilidade já se fazem presentes nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (1999). Vemos nas diretrizes os seguintes parágrafos que fortalecem o saber sensível, tais como: “Do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”; “[...] introduzir projetos e atividades do interesse de suas comunidades [...]”; “[...] a estética da sensibilidade deverá substituir a repetição e a padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade [...]”. Ainda assim, alguns educadores só conseguem perceber o conhecimento como algo metódico e regado, dotado de utilidade mercadológica.

3.2 A Imaginação como educadora

Em uma breve discussão conceitual sobre a relação entre imaginação e infância, aponta-se alguns fatores considerados favoráveis à imaginação infantil: a arte, o tempo, a natureza, a mediação adulta e a narrativa. Investiga-se os processos infantis de criação de hipóteses diante dos fenômenos do mundo, destacando o papel que neles desempenham a curiosidade e a partilha narrativa. Examina-se aspectos da vida imaginativa infantil, especialmente em contextos pedagógicos, explorando possibilidades de ação educativa — com ênfase para a narração oral — que integrem diferentes áreas do conhecimento de forma não dualista e que promovam a abertura de caminhos para a descoberta. “O papel permanente dos professores, e, em particular, da escola, consistiria em não fechar nenhuma porta ao impossível e demonstrar que os caminhos da imaginação conduzem às vias da razão e vice-versa” (JEAN, 1990).

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de levantar voo em direção ao possível, ainda que não realizável. A imaginação da criança move-se e comove-se junto ao novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que lhe oferecem, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta.

A importância da imaginação para a educação das crianças vai muito além da indicação de estratégias e recursos, fazendo sentido, a nosso ver, o manifesto de Georges Jean em defesa de toda uma "pedagogia poética" para a infância, aberta tanto à "vertigem quanto aos giros incertos dos labirintos" (JEAN, 1990)⁸.

Como não se trata de um dom ou de um dado objetivo, quantificável, da subjetividade da criança, estando ligada à inteligência e às emoções, a imaginação infantil pode ser educada, como dizem muitos estudiosos, a partir de diferentes perspectivas teóricas: "as crianças podem ser ensinadas a olhar e a ouvir de maneira a que a emoção imaginativa seja consequência", como diz Warnock (1976, p. 206-7); "a imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia", para Held (1980, p. 46); e "a imaginação pode e deve ser educada, e a experiência que ela nos dá é mais importante e válida do que qualquer outra que possamos adquirir somente através do pensamento racional", como afirma Mock (1970, p. 136).

Se a compreensão de que a imaginação é fundamental na educação já parece assegurada na produção acadêmica em nosso país, seu papel segue ainda muitas vezes associado prioritariamente ao campo da arte e da educação estética, mantendo-se vivo em muitos contextos o preconceito dualista que em nossa cultura separa arte e ciência. Partindo de pressupostos teóricos bem conhecidos entre nós, como o de que a imaginação, por ser base de toda a atividade criadora, defendemos que ela "se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica" (VYGOTSKY, 2003).

Uma das condições mais frequentemente apontadas como favoráveis à imaginação é a possibilidade de fruição estética, especialmente o contato profundo da criança com a literatura e a arte. Maxine Greene, a partir da filosofia da educação, faz uma defesa apaixonada dessa perspectiva, dizendo que o envolvimento das crianças com a arte é o melhor antídoto contra o "congelamento do pensamento imaginativo" causado muitas vezes pelo "bombardeio de imagens da divindade da Comunicação Tecnológica" (1995). Entretanto, Greene observa que não basta a exposição da criança à arte para que haja o envolvimento, é necessário que ela

⁸ As traduções das citações feitas neste trabalho, a partir de publicações em espanhol (ver referências), são minhas.

receba um encorajamento delicadamente equilibrado que tanto a leve a "prestar atenção às formas, padrões, sons, ritmos, figuras de linguagem, contornos e linhas" (1995), como também que a libere para construir o significado particular que as obras possam ter para ela: "Mobilizar a imaginação das crianças em resposta a um texto [...] pode ser comprometê-las com a busca de possibilidades alternativas." (1995).

A imersão na experiência da arte exige tempo, que é em geral outra condição benéfica para a vivência imaginativa da criança. O trabalho da imaginação é "quieto e sub-reptício" (WARNOCK, *apud* EGAN, 1992, p. 158); ele se dá bem com a calma, a concentração, o isolamento, e mesmo com certo tédio, como diria Lewis Carroll, que escreveu na primeira linha de *Alice no País das Maravilhas*: "Alice estava cansando de ficar sentada na beira do lago, com a irmã, sem nada para fazer" (CARROLL, 2007, p. 11).

"Um leve tédio", pondera Egan, permite que a mente relaxe e divague, permite liberdade mental e solidão, enquanto o aluno olha fixamente pela janela ou contempla os desenhos no teto" (EGAN, 1992, p. 158). A imaginação é a capacidade de olhar "através das janelas do real" (GREENE, 1995, p. 140), viabilizando na experiência o plano das possibilidades. Não por acaso a autora escolhe a cena do olhar pela janela em sua metáfora para a imaginação: o jogo, tão caro à infância, de ver animais e castelos nas nuvens, o rosto na lua cheia e paisagens fantásticas nos veios da madeira, precisa do ócio, de momentos sem pressa em que a imaginação possa atuar plenamente, nos interstícios da percepção.

Vemos aí uma importante indicação para o trabalho educativo, que contrasta com o modelo escolar descrito por Foucault. Isso porque, como diz Jean, "a escola, em muitos casos, proíbe a fulguração, assim como proíbe a lentidão e a paciência". (JEAN, 1990, p. 16) e os tempos são rigidamente engessados. Nem sempre a criança que se mostra momentaneamente parada, com o olhar fixo e aparentemente vago, precisa naquele instante da interferência automática do adulto para que *faça* alguma coisa, para que se envolva com os colegas ou com alguma outra proposta em andamento na sala. Às vezes, ela pode estar em plena elaboração imaginária, vivenciando o devaneio, que é parte fundamental de sua vida subjetiva.

O importante papel do adulto — ou mesmo da criança mais velha e experiente — na complexificação do encontro com o novo, o grande, o incomensurável, pode ser exemplificado pelo conhecido e primoroso conto de Eduardo Galeano (2003), em que o menino pede ao pai, diante do mar que vê pela primeira vez, que o ajude a olhar. Ajudar a olhar pode ser simplesmente estar ao lado da criança, acompanhando-a naquele momento de espanto. Pode ser também explorar ludicamente a situação, contando, por exemplo, uma história ou descrevendo de maneira poética um evento da natureza, como um pôr do sol ou o vai e vem das ondas do

mar. Nesse sentido, Zim (1966) comenta que não existe risco de que a informação destrua a beleza, a fantasia, a imaginação e a poesia:

Ninguém estará desmerecendo o mito, a fábula, a lenda ou a história de aventura ao deixar a criança perceber que o mundo real à nossa volta também está cheio de maravilhas, beleza, e coisas mais estranhas e curiosas do que somos capazes de imaginar (ZIM, 1966).

Nos acontecimentos mais simples e pequenos, como uma fila de formigas andando pela parede, sem que ninguém a sua volta perceba, a criança elabora hipóteses em silêncio, cria estratégias e enredos a partir do que já conhece, experimenta a liberdade radical da imaginação que, movida pela curiosidade e assegurada pelos adultos em seu ambiente, dá-lhe base para formulações cada vez mais complexas em seu conhecimento do mundo.

A atitude dos adultos no ambiente em que a criança vive é outro fator de influência sobre a imaginação. O papel dos adultos como mediadores, entre a criança, o ambiente físico e o clima afetivo criado pela família ou pelas instituições educativas, fazem diferença na qualidade da vida imaginativa dos pequenos. Singer (2002) observa que as habilidades necessárias para a atividade do faz de conta podem ser estimuladas pela intervenção adulta, devendo, no entanto, haver um equilíbrio entre a estruturação das atividades pelo adulto e a possibilidade de que as crianças possam brincar sozinhas, livres de supervisão: "O faz-de-conta emerge naturalmente como parte do desenvolvimento da criança pequena, mas seu florescimento é encorajado quando os pais e outros adultos contam histórias, leem em voz alta ou interagem ludicamente com as crianças" (SINGER, 2002) Vemos aí mais um argumento a favor da ideia afirmada anteriormente por Georges Jean (1990), de que uma pedagogia imaginativa requer também dos educadores uma reinvenção de si próprios, para que abram espaço e tempo em suas vidas para as experiências da imaginação. A narrativa desempenha um papel dos mais importantes na vida imaginativa infantil, e por isso será examinada com maior detalhe a seguir, ressaltando que no cotidiano da criança todas essas circunstâncias evidentemente agem em conjunto.

Um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo. Isso ocorre tanto em relação aos contos literários quanto aos casos contados no meio das conversas, tão apreciados pelas crianças. Cada uma delas imaginará um pássaro diferente ao ouvir contar *O rouxinol do imperador*, de Andersen, e verá cenas mentais únicas ao ouvir o relato das andanças da tia pelo centro da cidade. A força do apelo visual é um dos critérios para o interesse gerado nas crianças pelas

histórias, literárias ou informais. É essa uma das qualidades que torna memoráveis as histórias, e que está na base da função do mito nas culturas tradicionais, como mostram as culturas orais que "sempre ligaram sua sabedoria a imagens vívidas, envolvendo-as em histórias que conseguiam despertar respostas afetivas" (EGAN, 1992).

Para explorar o significado profundo da narração de histórias nas escolas e nos espaços de educação infantil, podemos recorrer a uma metáfora: os momentos em que se contam histórias nas salas de aula são como clareiras em um bosque. A ideia de que a imaginação é uma espécie de "clareira luminosa" aparece na obra de pelo menos dois filósofos contemporâneos importantes nesse campo: Eva Brann (1991) e Paul Ricoeur (1978). Para este, a imaginação cria esse espaço de mediação, que ele chama de clareira, onde podemos comparar os nossos desejos e demandas éticas com as do outro. Só por isso já faria muito sentido abrir e manter aberto o espaço para as histórias nas escolas, já que o estímulo narrativo é um dos mais poderosos *hormônios* da imaginação. Mas é claro que há muito mais. A imaginação alimenta-se de imagens novas e por isso talvez ela seja tão acesa nas crianças, para quem tantas imagens são novas. Assim, a experiência literária das crianças deve ser pelo menos tão intensa quanto a nossa leitura literária de adultos, e talvez o seja muito mais. Essa escuta é o broto do amor pela literatura, que tanta felicidade e sentido poderá trazer à vida delas, nos seus anos de infância e futuro afora.

Não só a ficção, mas toda a formulação narrativa dada a um conteúdo tem a capacidade de envolver a criança emotivamente, o que facilita a sua mobilização imaginativa, como diz Egan. A brincadeira e a arte criam um espaço onde os conflitos podem ser expressos, tornando possível sua transformação. Eles destacam a importância da dimensão imagética da narrativa, dizendo que os significados simbólicos das histórias se expressam através de "associações de imagens que reverberam ao longo da história", além de personagens com os quais a criança pode se identificar — como animaizinhos vulneráveis. Nas melhores obras para crianças, dizem eles, "as histórias não agem só ao nível do enredo, mas através das imagens e de sua transformação", que lhe acrescentam ressonância e profundidade metafóricas. (RUSTIN; RUSTIN, 1987).

Segundo os autores, muitas formas típicas de estruturação da experiência, inclusive as que correspondem à compreensão psicanalítica, podem ser apreendidas com mais profundidade em um texto metafórico, poético, do que em um "naturalismo social de superfície". Para eles, os métodos de descoberta através da ficção criativa "não ficam devendo nada aos procedimentos mais dedutivos ou científicos. Eles geram descrições do mundo igualmente verdadeiras e em geral muito mais interessantes, em seu modo imaginário" (1987). Isso nos ajuda a entender o

porquê da fascinação das crianças pelas histórias: através do prazer que sentem na experiência poética, estão no fundo *trabalhando*, ou seja, cumprindo sua tarefa fundamental de conhecer o mundo e criar dele uma representação em cuja verdade confiam.

Uma pedagogia da imaginação, para Egan, implicaria estimular as crianças a irem além das ideias convencionais, um passo necessário para a apropriação individual do conhecimento adquirido: "Aceitar as representações convencionais é deixar de fazer do conhecimento nossa propriedade, é mantê-lo inerte em vez de incorporá-lo a nossa vida.". (1992). Todas essas características podem ser resumidas na tendência que Egan aponta como primordial na imaginação da criança, já mencionada acima: a de ser prontamente estimulada por histórias — a conexão narrativa.

3.3 Arte e ciência, imaginação e curiosidade

Uma educação da infância que enfatize a imaginação pode contribuir para desmanchar o preconceito dualista que, em nossa cultura, ainda separa radicalmente a razão da emoção, a sensibilidade do intelecto. Isso vem sendo destacado ao longo dos anos por muitos autores, como Bronowski: "Um dos preconceitos modernos mais destrutivos é o de que a arte e a ciência sejam interesses diferentes e incompatíveis" (BRONOWSKI, 1978). Chukovski (1968) relata, em um livro sobre o período dos dois aos cinco anos de idade na vida das crianças, a batalha que travou no final dos anos 20 em defesa dos trava-línguas, poemas *nonsense* e contos de fada, especialmente abominados pela burocracia escolar stalinista. Um de seus argumentos era o de que o grande biólogo Charles Darwin fora, quando menino, tal fantasiador, que todos o julgavam mais maluco que o Barão de Munchausen. Acrescenta:

Sem a fantasia imaginativa haveria completa estagnação tanto na física como na química, porque a formulação de novas hipóteses, a invenção de novos implementos, a descoberta de novos métodos de pesquisa experimental, a conjectura de novas fusões químicas — todas são produtos da imaginação e da fantasia. (CHUKOVSKY, 1968, p. 124).

O autor defende a atenção às perguntas infantis e o esforço em dar respostas respeitadas e dialógicas à incansável curiosidade das crianças, em sua condição de pequenas exploradoras do mundo. Ele transcreve as perguntas feitas por um menino de quatro anos ao seu pai, uma atrás da outra, em um período de dois minutos: "Para onde a fumaça voa? Quem balança as árvores? Existe um jornal tão grande que consiga embrulhar um camelo? O polvo nasce de um ovo ou é mamífero? As galinhas saem na chuva sem galochas?" (CHUKOVSKY, 1968).

Perguntas como essas soam familiares para qualquer um que conviva com crianças pequenas, e por mais difícil ou cansativo que eventualmente possa ser respondê-las, é muito importante tentar fazê-lo. Diz Chukovsky:

Nosso dever, como educadores, é não apenas responder às infinitas questões das crianças, mas também estimular ativamente a curiosidade delas, para que, de um ano para o outro, e às vezes de um mês para o outro, essas questões se tornem mais e mais interessantes (Idem, p. 32).

O desafio está em que, como sabem muitos professores, só quando precisamos explicar singelamente algum processo ou fenômeno para as crianças é que percebemos o quão pouco conhecemos sobre ele. Entre os caminhos que podem nos ajudar, enquanto educadores, diante de desafios como estes, estão a pesquisa — que pode ser feita em conjunto com as crianças — e a busca experimental de linguagens adequadas ao interesse e à compreensão das crianças, para falar-lhes sobre as coisas do mundo de modo a seguir cativando sua imaginação e mobilizando sua curiosidade.

Assim, enfatizamos mais uma vez que a imaginação, por sua importância como geradora de interrogações e alternativas, "deveria ser vista mais apropriadamente como uma das nossas maiores ferramentas na busca do conhecimento objetivo e, na verdade, como aquilo que estabelece as próprias condições da objetividade". (EGAN, 2007). Se essa afirmação parece um tanto utilitária, lembremos que, ao mesmo tempo, a imaginação também é condição, propulsão e manifestação de toda a subjetividade, sendo por isso ligação entre sensibilidade e intelecto, entre ciência e arte. As vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo.

"Para escrever para crianças, temos de partir dos elementos de nossa imaginação que temos em comum com elas" (C. S. Lewis). Desenvolver o hábito da leitura por meio do processo imaginativo das crianças é uma ferramenta ainda pouco explorada. Como incentivar e desenvolver o aprendizado de maneira imaginativa, aproveitando-se das oportunidades, como as novas tecnologias, e de literatura fantástica (mitológica, contos, etc.)? Como utilizar melhor o espaço físico da sala de aula para despertar o interesse na leitura, especialmente a leitura literária?

Para nos ajudar nessa tarefa, analisaremos, de maneira resumida, a teoria educacional de Clive Staples Lewis (C. S. Lewis) a respeito da aprendizagem por meio do desenvolvimento do processo imaginativo. Suas bases teóricas coincidem, em alguns pontos, com Piaget e outros nomes conhecidos da pedagogia. A teoria educacional dele se resume nos seguintes pontos:

Aprender pelo Sofrimento; Aprender pela Razão; Aprender Contemplativo; Aprender Imaginativo; Aprender pela Literatura; Aprendendo a Aprender.

C. S. Lewis teve uma infância muito sofrida, perdendo sua mãe quando tinha apenas 9 anos de idade. Essa perda causou em Lewis uma entrega profunda à busca pela alegria, e influenciou profundamente sua maneira de ver o mundo. O próprio C. S. Lewis faz uma citação interessante sobre sonhos e realidade:

Móveis feitos de sonho são o único tipo em que nunca tropeçamos ou esbarramos com o joelho. Nós todos conhecemos um casamento feliz. Mas como a esposa é diferente daquela donzela imaginária dos sonhos da nossa adolescência! Tão pouco adaptada a todos os nossos desejos extravagantes e por esta mesma razão (entre outras) tão incomparavelmente melhor.

O princípio do aprendizado pelo sofrimento que Lewis aplica não é uma maneira opressora e de infringir dor e sofrimentos físicos nos aprendizes para que haja assimilação. Pelo contrário, o sofrimento que ele vivenciou, em sua própria história real, serviu como base para utilizar o processo imaginativo com os alunos. Os contos de fadas expõem sentimentos, dores, dramas e outras situações que o aluno pode experimentar de maneira segura, bem dosada, quando se envolve na história lida. O aprendizado por meio de experiências dolorosas, mesmo que seja através da fantasia, ajudam na construção de uma estrutura emocional que ajudarão o aluno em suas dificuldades reais do cotidiano. Lewis aproveita o sofrimento contido em seus contos para incentivar o pensamento sobre questões como o prazer e a dor, de maneira que venha a causar impacto positivo na construção do saber em cada indivíduo.

Educação é o processo que visa capacitar o indivíduo para agir conscientemente diante das situações novas de vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso sociais, para serem atendidas as necessidades individuais e coletivas. Em outras palavras, essa prática pedagógica de vivenciar situações desagradáveis por meio de um personagem fantástico, visa contribuir com o grande desafio de enfrentar a vida. Diante disto, o educador tem um papel fundamental de "descobrir meios criativos para representar o seu sentido mais profundo de forma perceptível ao educando, transformando a sala de aula em uma aula viva, e a qualidade do ensino em qualidade de vida."

Parece contraditório dizer que C. S. Lewis, autor de vários livros de contos de fada, tem como um dos princípios de sua pedagogia o "Aprender pela Razão". Mas a aparente contradição logo desaparece quando entendemos a proposta de Lewis. Para ele, os símbolos são referenciais indicadores de uma realidade muito mais concreta e maravilhosa do que eles podem ser - signos não valem nada por si mesmos (o que não tira sua importância e utilidade).

Por isso é que ele 'joga' tanto com as imagens nas Crônicas de Nárnia, fazendo uma verdadeira 'miscelânea' de personagens mitológicos, lendários, realistas, etc. Os contos de fada são entendidos por Lewis como meios de tocar em assuntos reais por meios ficcionais. Toda a simbologia aplicada a este tipo de literatura pode ser explorada pelo professor como uma ponte entre a mente do aluno, a história estudada e os fatos vivenciados (ou não) no dia a dia de cada um. A razão está totalmente envolvida neste processo. Não se pode alegar que a literatura fantástica seja apenas entretenimento sem maiores pretensões.

A partir da visão equilibrada de Lewis e autores correlatos, é preciso considerar que o extremo oposto do racionalismo, o Anti-intelectualismo, tem tido livre acesso às salas-de-aula de certas comunidades. No nosso país inclusive vimos recentemente uma crescente onda anti-intelectual que tem levando-nos a questionar diariamente a sanidade mental das massas que apoiam incondicionalmente os avanços irracionais e antidemocráticos dos líderes políticos eleitos por eles, igualmente contrários aos conhecimentos acumulados pela humanidade através dos métodos científicos, justificado em um ódio à Universidade e à formação intelectual assustadores pra quem ainda se apoia na razão como fonte segura de avanço no saber.

A criatividade e a imaginação são aliadas da razão para aprofundar discussões a pontos cruciais na vida dos educandos. A renovação de ideias e conceitos pode ser incentivada racionalmente por meio do exercício mental da leitura e de se colocar no lugar do personagem para sentir o que ele sente (empatia). A ciência e o pensamento racional são, entretanto, impossíveis sem as abstrações tomadas neste sentido; mas a educação pública pouco tem feito para desenvolver o pensamento abstrato. Algumas correntes filosóficas apontam que a mente deve pensar abstratamente ou renunciar a qualquer tentativa de compreender seriamente a si mesma ou o seu mundo. O benefício do aprofundamento das ideias, leva os alunos a terem a grata experiência de pensar em realidades que não podem tocar, e talvez nem ver.

Esse princípio da pedagogia de Lewis aponta para uma maneira de olhar a vida com admiração. As experiências de ensino-aprendizagem precisam ser experimentadas além do óbvio e superficial notados nos livros didáticos ou outras fontes de informação. A literatura tem a capacidade de proporcionar a contemplação além do que é aparentemente real e palpável. A realidade da literatura pode ser contemplada, vivida, interpretada e causar reflexões profundas nos estudantes. O fato que C. S. Lewis quer demonstrar com o Aprender Contemplativo é que nem tudo é tão lógico e cartesiano quanto o Iluminismo pretendia que fosse. A vida foge aos padrões matemáticos em vários aspectos. A contemplação de situações diferentes, incentivadas pela leitura de bons livros de, mexe com os sentimentos e emoções dos leitores, causando novas reações diante da realidade, proporcionando novas experiências. O acúmulo destas experiências

contemplativas ajuda o educando a amadurecer com o que se pode aprender em cada situação vivida.

"[...] Para o que não podemos captar pela razão, resta-nos a aceitação pela fé, ou a procura por uma via alternativa de aproximação, a via da imaginação"(LEWIS, 2017). Ao reduzir a razão a sua dimensão técnico-científica, o racionalismo rejeitou a importância do imaginário, considerado 'comparsa' da falsidade e do erro. A imagem só era aceita como reprodutora do mundo fático. A literatura encarregou-se de manter-lhe a influência até a redescoberta, em nosso tempo, de sua importância. A exposição desse ponto será feita mais adiante, quando tratarmos do aprender pelo Processo Imaginativo.

Toda essa experiência é claramente percebida nos escritos de C. S. Lewis, principalmente em seus contos fantásticos. A literatura passa a ser um "professor" que ensina aos leitores conceitos e significados. Também ensina a refletir sobre situações e pontos de vistas diferentes, o que é muito importante na socialização e inclusão dos alunos na realidade da comunidade em que estão inseridos. Lewis tenta: “[...] traduzir em literatura imaginativa e bem-humorada, que também apela para a razão, o que aprendeu por experiência”. A literatura tem o potencial ainda pouco explorado pelos educadores de motivar o educando a buscar algo que vai além da letra morta, e nos conduzir de volta ao caminho rumo ao nosso lar esquecido. É rica em detalhes e informações que podem ser utilizadas de várias maneiras para despertar no aluno o valor da experiência adquirida por outras pessoas, seja o próprio autor, ou sejam os personagens.

A linguagem imaginativa, tanto defendida por Lewis, tem por objetivo abrir e ampliar os canais de comunicação no processo de ensino-aprendizagem. As experiências da vida podem ser traduzidas e capturadas pela linguagem imaginativa. É necessário, para haver maior aproveitamento da literatura fantástica e da imaginação, um processo de aprender a aprender. Isso significa utilizar as oportunidades às vezes esquecidas para discutir conceitos, definições e outros fatores importantes no desenvolvimento e crescimento do aluno. Aprender a aprender para então aproveitar as experiências da vida que são explanadas pela linguagem imaginativa e fazer destas experiências uma via de acesso para a comunicação.

O processo imaginativo, como já previamente introduzido na teoria educacional de C. S. Lewis, é muito rico e prazeroso. A imaginação pode levar a criança, se bem orientada, a questionar, aprender e vivenciar experiências jamais pensadas. Para que esse processo obtenha êxito, vamos explorar a aplicação da literatura. Como visto anteriormente, a emoção, o sentimento, a imaginação e a criatividade são partes muito importantes na construção do saber, é preciso transpor a ideia de que a literatura na escola serve apenas entretenimento. Ou servem

como uma boa maneira de manter as crianças ocupadas enquanto os professores aproveitam esses momentos preciosos para realizar tarefas que as crianças "não permitiriam" ou atrapalhariam.

Essa ideia é simplória, e reduz toda a literatura e histórias fantásticas a meras distrações ou babás para crianças. Perceberemos, claramente, que o desenvolvimento da criatividade e o uso da imaginação, por meio dessas histórias, servem muito bem ao propósito educacional.

C. S. Lewis utilizava em seus contos muitos personagens que povoaram há muito tempo a memória de muitas pessoas. Boas descrições dos escritores nos instigam a "pintar" belos quadros em nossa mente. Lewis descreve com riqueza impressionante de detalhes a casa em que se encontra o guarda-roupa mágico, que dá acesso à terra de Nárnia. O texto envolve o leitor a tal ponto que praticamente consegue "sentir" a textura dos casacos de pele antes de adentrar à fria terra de Nárnia. Além do desenvolvimento da criatividade, o processo imaginativo de aprendizado cria (ou desperta) a empatia do aluno com os personagens da história. Há pessoas de temperamentos, idades e vivências distintas. Cada personagem agrega à criança um conceito diferente, talvez novo, que apenas por definições não seriam facilmente compreendidos.

Segundo Lewis, "Uma lágrima, por exemplo, deve ser vista como algo mais do que cloreto de sódio e água. Ela pode significar uma grande alegria ou uma profunda angústia, embora nenhum desses sentimentos seja responsável pelo processo físico que a formou". Na literatura, pode-se levar o aluno ao envolvimento profundo com sentimentos que vão além do simples conhecimento acadêmico.

Como na maioria dos livros e, particularmente, dos filmes imaginativos de hoje, eles lançam mão da alegoria, uma forma de falar das coisas invisíveis e do sagrado. Como explicita Lewis em sua tese de mestrado, *The Allegory of Love (A Alegoria do Amor)*, essa figura de linguagem se caracteriza pela transposição do sentido de palavras bastante abstratas como felicidade e amor para o plano material, encarnando-as em coisas concretas. A literatura é uma maneira de o educador, e porque não a própria família da criança, conseguir transmitir conceitos abstratos, difíceis de conceituar com palavras. A personificação do bem, do mal, do amor, entre outros, é muito comum na literatura infantil. O conhecimento e a construção do significado desses e outros conceitos é um processo que pode ser auxiliado por meio dos contos. Educação e imaginação devem andar juntos para que haja maior proveito da capacidade de aprender de cada aluno.

O avanço da razão não significou necessariamente um avanço dos valores humanos, da relação com o mundo e com a sociedade (transvalorização dos valores). Tantas guerras, tanta

corrupção, tantas desigualdades demonstram que os avanços tecnológicos não foram empenhados em resolver problemas fundamentais, como a fome, o uso predatório dos recursos do planeta, a falta de liberdade de tantas pessoas ao redor do mundo. E, mais recentemente, podemos citar as ameaças à democracia no Brasil, que emergiram e encontraram eco em boa parte da população, o fortalecimento de ideias segregadoras, preconceituosas, e os ataques às manifestações culturais e à própria educação. Tudo isso reforça a tese de que uma educação do sensível tem muito a contribuir para o avanço geral da educação na construção de pessoas mais conscientes e mais críticas. Portanto, o investimento em uma educação do sensível, além de contribuir para o desenvolvimento de pessoas mais plenas e inteiras em suas relações com o mundo, também contribui para a criação dos princípios humanos sobre os quais poderemos elaborar novos parâmetros do conhecimento para o saber mais fundamental, ou seja, o saber viver.

3.4 A mediação na Literatura como ponte para uma educação da sensibilidade

Antônio Candido é um dos autores brasileiros que mais enfaticamente defendeu o papel humanizador da literatura, em seu texto *A literatura e a formação do homem*, afirma que ela tem a capacidade de confirmar no homem a sua humanidade. Ainda segundo o autor, todo ser humano, tanto como indivíduo, quanto como sociedade, tem uma necessidade intrínseca de ficção e fantasia, não importa a classe social, a faixa etária ou o grau de instrução. Não sobrevivemos a um dia sequer de pura realidade, sem nenhuma gota de ficção, que pode se apresentar na forma de uma história, um conto no jornal, uma telenovela, um filme, uma piada, uma peça publicitária ou até mesmo um bilhete de loteria. Essa necessidade encontra na literatura uma das fontes mais ricas e elaboradas de satisfação.

A educação estética necessita de situações mediadas, que se tornem vivências capazes de oportunizar que as crianças tenham esses momentos de satisfação da fantasia. As relações estabelecidas pela criança com as histórias de literatura infantil podem, por exemplo, possibilitar a apropriação de conteúdos objetivados no livro infantil e motivar a reinvenção dessas histórias que, não ocasionalmente, aparecem como argumentos nos momentos de brincadeira. Neles, o acesso aos conhecimentos que a realidade apresenta é revelado de forma imaginativa em situações de brincadeiras, tais como o faz de conta (ELKONIN, 1998).

Já mencionamos que, por meio das narrativas, a criança se apropria dos conhecimentos do mundo e estabelece relações com as pessoas à sua volta. É a necessidade de ler que a fará se apropriar da leitura e, nesse processo, o professor assume papel fundamental como interventor

e mediador de condições educativas para o desenvolvimento de novas e humanizadoras necessidades infantis.

Ao enfatizar que a mediação docente, efetivada na criação de condições objetivas para que a criança entre em contato com o material livro e tenha possibilidade de leitura, o professor potencializa o processo de formação de atitudes leitoras. Essa mediação envolve o pensar, o agir, o refletir e o avaliar por parte do professor que, direta ou indiretamente, propicia situações de aprendizagens às crianças. Isto é, tal mediação é expressa na disponibilidade e acessibilidade ao material literário produzido pela humanidade, mediante a narração de histórias ou leituras em voz alta dos livros – com seus poemas, contos, imagens, narrativas, cantigas, por exemplo – e, também, na proposição de relações ativas das crianças com os bens da literatura em sua materialidade.

Para ampliar as discussões, é válido ressaltar que o professor que pouco se relaciona com livros literários capazes de elevar seu processo de humanização, considerando o caráter estético desses materiais, não é habilitado na prática de trazer para o seu aluno uma vivência que nunca experimentou. Esse distanciamento de participações ativas dos professores em situações de leitura literária cultiva práticas pedagógicas também pouco motivadoras de organizações didáticas em que a literatura seja conteúdo, forma e estratégia educativa voltada à humanização das crianças desde pequenininhas.

São comuns situações educativas organizadas nas escolas para ensinar uma moral, um conteúdo, ou somente o gosto pela leitura, em que os textos literários são fragmentados ou lidos com uma linguagem “mais acessível” para as crianças “entenderem”. Por isso, histórias, poemas e outros textos literários são lidos a partir de trechos isolados e servem, de modo geral, para direcionar as respostas das crianças e dar lição de moral. Dessa realidade, reconhecemos o valor de sólida e rigorosa formação docente para que, intencional e conscientemente, cada professor possa criar as mais ricas e diversas experiências literárias para as crianças. Um contexto assim pensado, pode efetivar ações educativas com a literatura infantil capazes de motivar a formação e o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas como as de fantasiar, criar e compreender melhor o mundo.

4 A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE E A MEDIAÇÃO DO KIT SEGUNDO OS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA

Não basta abrir a janela
 Para ver os campos e o rio.
 Não é bastante não ser cego
 Para ver as árvores e as flores.
 É preciso também não ter filosofia nenhuma.
 Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
 Há só cada um de nós, como uma cave.
 Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
 E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
 Que nunca é o que se vê quando se abre a janela. (Fernando Pessoa, *Poemas completos de Alberto Caetano*)

Uma vez delineados os objetivos e a abordagem teórica dessa investigação, a partir de agora, fundamento a escolha da metodologia, defino os sujeitos, relato a entrada em campo e descrevo o modo como analisei os resultados. E, nesse caminho de esclarecer o método, evidencio a minha perspectiva, a maneira como organizei os dados e propus sua análise para, então, apresentar o entendimento dos significados sobre o trabalho com o Kit literário da PBH, na perspectiva de alguns profissionais das escolas e da coordenação do programa na SMED, em relação à educação estética.

4.1 Metodologia

Este trabalho configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, pois não trata de mensurar e nem padronizar fenômenos garantindo a representatividade por amostragem, mas coletar dados de uma maneira aberta, traçando um quadro abrangente para, em seguida, contextualizar o caso estudado. Como diz Flick:

A pesquisa qualitativa lida com as questões usando uma das três seguintes abordagens. Ela visa (a) à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes [...]. Com frequência, (b) os significados latentes de uma situação estão em foco [...]. É menos relevante estudar uma causa e o seu efeito do que descrever ou reconstruir a complexidade das situações. Em muitos casos, (c) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos. O objetivo é menos testar o que é conhecido do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas. (FLICK, 2009, pag. 23,24)

A partir dessa definição da natureza da pesquisa como qualitativa, o método de trabalho configura-se como um estudo de caso. Essa estratégia de investigação é abordada por alguns autores como Yin (1993) e Rodríguez (1999). Segundo os mesmos, um caso pode ser algo bem

definido e concreto como um indivíduo, um grupo, uma organização, ou também algo menos definido e mais abstrato como decisões, programas, comportamentos e mudanças.

O estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de uma situação específica. A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade em situações humanas, em contextos contemporâneos da vida real. Dooley alega ainda que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno. (DOOLEY, 2002, p. 343-344)

Para compreender a mediação dos educadores em relação ao Kit Literário da PBH, dentro do seu contexto escolar específico, será necessária uma análise detalhada das motivações, das práticas, do ambiente, dos mecanismos da sala de aula e também da biblioteca. Segundo Geertz (2008), o homem está diretamente ligado às teias de significado que ele mesmo constrói e o papel do pesquisador é interpretar esses significados. A teia de significados que envolve o ambiente escolar é historicamente complexa e dinâmica e, para se chegar próximo à compreensão de um fenómeno, nesse contexto, é necessário um mergulho na lógica dos seus atores, olhar e ouvidos atentos, e muita sensibilidade para as particularidades. Yin (2005) atribui essa patente ao contexto em sua definição de estudo de caso: “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.”

O caminho percorrido até a definição do problema de pesquisa se confunde com a minha trajetória como professora da rede Municipal de Belo Horizonte. Desde o ano de 2013, quando iniciei meus trabalhos em uma escola da PBH e tomei conhecimento do programa Kit Literário, me encantei com a iniciativa e me interessei pelo projeto como objeto de investigação científica. Me interessavam seus pressupostos teóricos fundamentais, seus objetivos pedagógicos e sua justificativa. Desde então, passei a buscar informações dentro dos canais oficiais de comunicação da PBH sobre o mesmo.

Em minha primeira experiência com a entrega dos livros para os alunos, já fiquei incomodada com a oscilação entre a maneira muito solta, sem contextualização e a aplicação muito utilitária e instrumentalizada dos mesmos, como ocorria na escola. As poucas instruções

que a bibliotecária nos passava, as quais ela recebia da Gerência de Bibliotecas da PBH (GERBI), órgão responsável pela administração do Programa, não eram suficientes para dar um rumo ou mesmo uma inspiração de mediação adequada.

Em 2017, uma das coordenadoras do Programa defendeu uma dissertação de mestrado na UFMG cujo foco foi o Kit literário como instrumento de incentivo à leitura. Essa tese se tornou uma importante ferramenta de consulta para a minha pesquisa, por conter informações significativas e sistematizadas acerca do Programa.

Para compor uma boa base de dados para esta pesquisa, colhi opiniões e vários pontos de vista acerca do Programa, em vários níveis de mediação do mesmo, com a finalidade de construir a análise mais rica e detalhada que o tempo permitisse. Dessa forma, realizei, à princípio, entrevista com uma das coordenadoras do programa e, partindo das informações dela, busquei outros profissionais que trabalham com o Kit.

Escolhidos esses profissionais, que atuam nas escolas, se deu a segunda etapa da pesquisa, que eram as entrevistas com: a responsável na escola por receber e fazer a distribuição do kit para os professores, uma bibliotecária, que recebe as instruções diretas da GERBI acerca dos procedimentos a serem realizados; uma mediadora pedagógica de leituras; e, finalmente, uma professora de Língua Portuguesa e Literatura, que é responsável pela entrega final dos livros, ou seja, aquela que faz a mediação final do programa, a entrega para os alunos.

Em todas as etapas de coleta de dados os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas, realizadas pessoalmente. Minayo (1993) define entrevista como uma conversa à dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes de um objeto de pesquisa. A escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados é por ela permitir obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, uma vez que eles se relacionam aos valores, atitudes e opiniões dos sujeitos entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, no apêndice deste trabalho constam as perguntas norteadoras das entrevistas. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se

deseja delimitar o volume das informações, obtendo, assim, um direcionamento maior para o tema, e intervindo, a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Como tenho interesse em entender a perspectiva pessoal de alguns profissionais envolvidos no processo que irei investigar, acredito que as entrevistas semiestruturadas são o instrumento mais adequado para dar uma abrangência de dados, bem como permitir ao entrevistado sentir-se mais à vontade para respostas espontâneas. Além disso, o contato face a face na entrevista me permite analisar os dados que aparecem no momento da coleta.

4.2 Algumas mulheres profissionais da PBH e a relação de cada uma com o Kit Literário

O eixo central desta pesquisa se refere aos profissionais que trabalham diretamente com a política do kit literário nas diversas fases de sua execução anual. Embora não fosse um objetivo, foi uma surpresa agradável no decorrer dos trabalhos encontrar apenas mulheres no comando do programa, tanto a nível da Smed, quanto nas escolas. São mulheres que se dedicam a levar literatura para a vida das crianças que frequentam as escolas da PBH e, assim, tem feito um excelente trabalho diante das dificuldades de recursos, logística, comunicação na Rede, formação e engajamento de outros. Conversando sobre seus objetivos e desafios diários, foi possível vislumbrar uma perspectiva real da magnitude e complexidade do Programa Kit literário e, a partir daí, dialogar também sobre possibilidades formativas na perspectiva estética.

Conforme explica Morgan (1988) apud Bogdan e Biklen (1994), a entrevista equivale a uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações da outra”. A utilização da entrevista foi interessante pois permitiu obter aspectos importantes em relação ao conhecimento das pessoas entrevistadas, tais como:

[...] dados referentes a fatos; ideias. Crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos (MINAYO, 2000, p. 108).

Em relação ao roteiro a ser seguido, elaborei a entrevista semiestruturada para ser bastante flexível, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações que a tornassem eficaz na busca pelas informações desejadas. Tal opção mostrou-se muito valiosa, já que a apreensão das possíveis contribuições do Kit para a educação estética foi obtida por relato oral e não por

observação da prática. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

A primeira entrevista foi realizada com a coordenadora do Programa na Smed, a educadora Viviane, responsável maior pela política. É atualmente quem define os objetivos, os meios e as metas de execução. É uma profissional com vasta experiência em educação literária. Locada na Gerbi (Gerência de Bibliotecas) da PBH, Viviane coordena anualmente todas as ações relativas ao kit, desde a abertura de licitação para as editoras apresentarem suas propostas até a entrega dos livros a todas as escolas da Rede, passando por palestras e minicursos de formação para professores, bibliotecários, auxiliares de biblioteca e articuladores de leitura, na preparação para o trabalho relativo ao kit com os alunos. Em nossa entrevista, dialogamos sobre a história da política, sobre as mudanças que ela sofreu ao longo do tempo, as dificuldades e os avanços, e também sobre as perspectivas e novas diretrizes.

A segunda entrevista foi realizada com a bibliotecária Augusta⁹, que também já trabalhou na GERBI, na comissão de escolha dos livros do Kit, mas atualmente dirige uma biblioteca em uma escola da PBH, localizada no Bairro Boa Vista em Belo Horizonte. É a responsável por receber o kit, separar os livros por ciclo e entregar para os professores. Em algumas escolas a entrega para os alunos é feita pelo bibliotecário, em outras o livro é entregue ao professor de Português ou ao professor referência da turma, para que, então, ele distribua para os alunos. Augusta trouxe a perspectiva da biblioteca escolar na política do kit. Conversamos sobre a chegada desses objetos na escola e na vida dos alunos. As reações, o trabalho e as resistências. Ela tem uma visão progressista da política e uma opinião clara sobre o papel da mediação no valor que esses livros vão possuir na vida dos estudantes e de suas famílias.

A terceira entrevistada foi Norma, uma articuladora de leitura, poeta e escritora, com uma atuação muito elogiada nas escolas onde atuou. Norma é uma professora da PBH em desvio de função, por razões de saúde, e atua na interação com os alunos fora de sala de aula. Seu trabalho é a educação literária e a promoção da leitura. Atualmente, ela está locada na Escola Municipal Padre Francisco Carvalho Moreira. Nessa função, idealiza e executa projetos com literatura, música e outras artes, que funcionem como material para incentivar a leitura e a apreciação da mesma. No trabalho com o kit literário implementa diversas maneiras de mediação de acordo com a faixa etária e o nível de formação dos estudantes, já que ela atende a todas as turmas dos três turnos, passando por todos os alunos. Além de educadora e

⁹ Pseudônimo escolhido pela entrevistada.

articuladora de leitura, Norma também é poeta, com livros publicados, o que lhe confere uma sensibilidade especial em relação à importância da educação estética. Nossa conversa foi muito interessante, cheia de informações, ponderações significativas e também bastante emotiva em decorrência das experiências pessoais e profissionais relatadas por ela.

A última entrevistada foi uma professora língua portuguesa da Rede, que atua na Escola Municipal Joaquim dos Santos, com o quinto ano do ensino fundamental. Ela foi a escolhida por estar desenvolvendo, no ano de 2019, um trabalho notável com o kit em sala de aula, que envolveu inclusive, as famílias dos alunos. Apesar desse trabalho brilhante, essa professora, que vamos chamar de Tici¹⁰, declarou desconhecer o conceito de educação estética e também fez muitas críticas acerca da falta de formação específica, de orientações de mediação por parte da PBH, da falta de regras claras na escola e também sobre a entrega e a mediação do kit.

O trabalho de coleta de dados foi um momento muito enriquecedor e interessante, embora atravessado por muitas dificuldades e desafios. As tentativas de marcar e realizar as entrevistas foram carregadas de muita tensão pelos desencontros, pela burocracia e também pela superação de desafios pessoais muito difíceis naquele momento. Contudo, no fim, resultou em um escopo muito bom de dados e informações, marcado por encontros muito leves e gentis.

4.3 Os primeiros contatos

A primeira pessoa que escolhi para realizar a entrevista foi Viviane, pelo fato de ela ser a coordenadora da política. Eu queria ter uma visão hierárquica das diferentes perspectivas sobre o kit, começando por cima, e por isso fui em busca de quem ocupa essa posição. Coincidentemente, no mês de agosto de 2019, quando eu iniciei os contatos com a SMED para encontrar e conhecer a pessoa que me interessava, a auxiliar de biblioteca da escola onde eu trabalho, sabendo do meu interesse pelo kit, me comunicou que a biblioteca e a direção da escola acabavam de receber um e-mail institucional pedindo que escolhessem uma professora de cada turno - ou no caso de a escola contar com um articulador de leitura ele seria o indicado - para participar de uma formação na SMED que seria sobre a mediação do kit literário. No mesmo dia eu me ofereci como representante do turno da tarde para tal formação e, como não existe ninguém desempenhando a função de articulador de leitura na nossa escola, fui aprovada pela direção. Devido a importância que essa formação adquiriu para mim, como fonte de dados e como oportunidade de contatos, vou relatar a seguir, de maneira abreviada, como ela

¹⁰Pseudônimo. Os outros dois nomes foram mantidos porque as participantes escolheram usar o próprio nome.

aconteceu. Nos anexos constam a reprodução de algumas lâminas do Powerpoint que foram apresentados nessa formação.

Essa formação ocorreu dois dias depois e foi a primeira da Rede com o objetivo específico de abordar a mediação do kit literário. O que me deixou muito empolgada pela relação direta com minha pesquisa. A formação aconteceu em um dos auditórios no prédio da SMED em três turnos, porque cada profissional foi dispensado em um turno para participar. Eu compareci no turno da tarde e estavam presentes cerca de 50 pessoas, entre professores e articuladores. A pessoa que trouxe a formação foi a Viviane, com uma breve participação do diretor da gerência de bibliotecas (GERBI) da Rede, e a participação de uma professora da Belas Artes UFMG.

A reunião começou com uma indagação: qual é a política institucional da sua escola na promoção da leitura? Exceto por duas ou três exceções, a maioria declarou que as escolas onde trabalham não possuem tal política, apenas ações pontuais da coordenação e de alguns professores. Em seguida, mais duas indagações: quais projetos de leitura existem em sua escola? Qual é o pano de leituras do ano? Após essas reflexões veio o direcionamento: não espere articular toda a escola, comece os projetos de leitura e agregue quem mostrar interesse em participar.

As orientações que se seguiram foram de caráter técnico e pedagógico na educação literária. Dentre as indicações, as que se destacaram foram: articular projetos de leitura que contemplem todos os turnos da escola; articular projetos de leitura com a metodologia adotada institucionalmente; desenvolver atividades permanentes e sequenciais de leitura literária. Em relação ao público, ampliar para as famílias e funcionários da escola algum projeto de literatura. Todo projeto tem início, desenvolvimento e fim, nenhuma das etapas deve ser negligenciada. Apesar da importância dos projetos específicos, a palestrante insistiu na defesa de que a leitura literária deve fazer parte do programa oficial de disciplinas. Algumas dicas práticas foram: resgatar o hábito de decorar poemas com os alunos; fazer exercícios lúdicos de aliteração e assonância; e marcação de rimas com palmas ou bater dos pés.

Um dos aspectos mais enfatizados foi que o trabalho com literatura deve ter como meta a autonomia do aluno/leitor e o crescimento gradual do seu repertório de leituras. Leitura é hábito, literatura é desejo. Trabalhar com literatura tendo em mente que ela deve pertencer à ordem do desejo, portanto, não deve ser relacionada tão cedo às notas, avaliações quantitativas, obrigação ou punição, não se pode, ou pelo menos não se deve, estabelecer relações coercitivas com a experiência estética. O ensino da leitura é função escolar e é da ordem das responsabilidades.

Também foram apresentados alguns recursos da PBH, como o link: <estrategiaspedagogicas.com/smed>; que abriga várias sugestões de intervenção e atividades, inclusive de leitura e de literatura. O programa *Leituras em Conexão*, por exemplo, tem como prerrogativa institucionalizar e manter projetos bem-sucedidos.

Já o *Trilhas da Leitura* é um programa onde as escolas da rede que tiverem interesse podem se inscrever e cada ciclo escolar recebe catálogos com indicações de livros adequados a sua faixa etária. Então, as crianças passam por um processo de conhecimento sobre cada livro com leituras de resenhas, capa e contracapa, e alguma informação sobre os autores e/ou ilustradores, para votar quais desses livros elas querem adquirir para a biblioteca. Depois, dois alunos de cada ciclo são selecionados, por critérios desenvolvidos na própria instituição escolar, e a escola recebe uma verba para a compra dos livros escolhidos. Por fim, em um dia específico, uma excursão leva os estudantes de toda a rede para o salão do livro, onde eles vão comprar pessoalmente os livros eleitos, com a verba destinada ao programa.

Na última parte da formação, uma professora da Belas Artes/UFMG apresentou uma sugestão de trabalho artístico com cada um dos livros do kit literário/2019 para o primeiro e segundo ciclos e também para a EJA. Sendo essa a primeira formação específica sobre o kit literário, pode ser considerada um sucesso, apesar de não ter tido uma grande adesão pois muitas escolas não dispensaram nenhum professor para participar, teve uma participação significativa e, entre os que compareceram, grande parte se mostrou realmente interessada em interagir e aprender. Um dado interessante é que muitos professores, incluindo eu mesma, desconheciam algumas ferramentas, que foram apresentadas na formação, de que a prefeitura dispõe para nos auxiliar no dia a dia, o que indica, talvez, uma falha no fluxo de comunicação entre a SMED e os professores, sendo esse um tema para outra pesquisa.

Ao fim do encontro, fiz meu primeiro contato com Viviane, me apresentei como professora da rede e falei sobre meu interesse no kit literário e sobre minha pesquisa, apresentando minha perspectiva e desejo de entrevistá-la. Muito prontamente ela se mostrou disponível, indicando o caminho burocrático a seguir para obter a autorização e me passando seu contato na GERBI. Depois desse primeiro contato com ela, a entrevista demorou ainda um pouco por causa do tempo que ela dispunha, já que estava envolvida em muitos eventos e projetos naqueles dias. Contudo, ao final de agosto foi possível realizá-la.

Depois do primeiro contato com Viviane passei a procurar uma bibliotecária e, por indicação de uma amiga, entrei em contato com Augusta, que também se dispôs prontamente a me conceder uma entrevista. Nos falamos por WhatsApp e marcamos uma data na escola onde ela trabalha. No dia combinado, nos encontramos na biblioteca e, depois de nos apresentarmos

pessoalmente, passamos para as perguntas. No meio da entrevista com Augusta, Norma, a terceira entrevistada, adentrou na biblioteca.

Eu já conhecia Norma de forma superficial, do meu círculo de convivência pessoal, quando a encontrei na escola. Realizando a entrevista da Augusta me recordei de a haver visto na formação anteriormente descrita e lá tomei conhecimento de que ela estava atuando como articuladora de leitura, então, nesse segundo encontro, eu tive o impulso de convidá-la para ser a terceira entrevistada. Ao final da entrevista de Augusta, já fiz o primeiro contato com Norma e, ali mesmo na biblioteca da escola, ela me passou seu contato de WhatsApp. Na mesma semana marcamos a data e ela escolheu fazer em sua casa. No dia marcado eu fui até o endereço e realizamos a entrevista.

A última entrevistada foi uma professora que atua com ensino de Língua Portuguesa. Nesse caso, foi mais difícil achar um candidato, muitos contatos foram feitos e recebi muitas negativas porque as professoras não falam sobre o assunto, seja por falta de conhecimento sobre os conceitos de educação estética, educação literária ou outro, ou simplesmente por não querer se expor, já que não desenvolve nenhum trabalho estruturado nesse sentido. Finalmente, vi o trabalho que essa professora estava desenvolvendo com seus alunos, já que naquele ano dividíamos turma na mesma escola, e achei bastante interessante. Então, depois de fazer um contato com ela para conhecer as motivações e inspirações acerca do trabalho que ela já desenvolvia com o kit, apresentei minha pesquisa e o meu interesse em entrevistá-la e, apesar de não mostrar muita empolgação, ela aceitou. Com as intermináveis tarefas do dia a dia nós demoramos mais de dois meses para conseguir realizar a entrevista, que acabou só acontecendo em janeiro deste ano, na escola. A professora Tici se mostrou um tanto relutante quanto ao tema das perguntas por desconhecer alguns conceitos, mas pediu orientação para conhecer e depois responder. Então eu indiquei um texto sobre educação estética e literatura, e depois de dois dias ela retornou, respondeu às perguntas, além de conversarmos um pouco sobre o assunto.

Após a realização das entrevistas, foi feita a organização dos dados que pressupõe sua distribuição em categorias de análise. Tal categorização, como explica Maria Puglisi Franco, “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento, baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2012). Ao longo do processo de escrita desta dissertação defini que utilizaria, como embasamento para a categorização dos dados, o método denominado *análise de conteúdo*, técnica definida por Laurence Bardin nos seguintes termos:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Segundo Franco (2012), a utilização da análise de conteúdo pressupõe a delimitação de unidades de análise divididas em unidades de registro e contexto. Enquanto a unidade de registro é “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com categorias levantadas” (Franco, 2012). A unidade de contexto corresponde às circunstâncias em que a unidade de registro foi produzida. Feita essa opção, comecei a examinar, organizar e categorizar os dados, seguindo as transcrições de algumas falas consideradas mais significativas e a análise hermenêutica do problema.

Depois dessas definições metodológicas, inicio a seguir a apresentação e a análise dos dados coletados nas quatro entrevistas e um perfil simplificado de cada uma das profissionais envolvidas no processo, suas perspectivas, inquietações, resistências e reflexões acerca do programa kit literário da PBH, seu impacto e suas possibilidades na educação estética dos estudantes.

4.4 A história, os caminhos, a estrutura e as perspectivas futuras para a política do Kit Literário da PBH

O encontro com Viviane aconteceu na biblioteca da SMED. Como já citado anteriormente, eu escolhi traçar um caminho vertical na hierarquia de responsáveis pelo kit, começando por cima, e ela é a maior responsável atualmente pela política. Viviane é doutoranda em Literaturas de Língua Portuguesa, com abordagem da literatura indígena. Possui Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2012) e graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999). Atualmente, é coordenadora de promoção da leitura e da biblioteca na Secretaria Municipal de Belo Horizonte; pesquisadora do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário - Gpell/Ceale/UFMG. É coordenadora da comissão de seleção de livros literários da Secretaria Municipal de Educação de BH, participou dos processos de seleção de obras do PNBE até 2015, é membro da comissão de seleção de obras para as bibliotecas públicas da Fundação Municipal de Educação. A vasta experiência acadêmica e a relação pessoal íntima com a literatura infantil e juvenil fazem dela uma pessoa de sensibilidade aguçada para a educação estética literária. Em nossa conversa se destacou o apreço que ela tem pela política do kit literário e o significado que ela dá para o

processo evolutivo da mesma, além de uma urgência de atualmente focar nos processos de mediação para que os objetivos educacionais do projeto sejam potencialmente atingidos.

No começo da nossa entrevista ela fez questão de esclarecer as metas básicas da política do kit literário:

A primeira delas é que o kit literário ele é para o estudante, é pra ele formar o acervo pessoal dele e também um acervo pra família e de alguma maneira a comunidade, né. A gente pode pensar comunidade que pode ser uma comunidade ampla, uma noção ampla de comunidade né, mas a gente pode pensar também no pai na mãe, nos irmãos, num tio, num sobrinho, num primo, né... que, que faz parte do núcleo familiar ali e que é onde o livro tem chance de circular né... (Entrevista, 26 de agosto de 2019)

Permeava a fala da entrevistada uma concepção acerca da importância da literatura na construção de um futuro com menos opressão às diferenças e, em nenhum momento, por se tratar de literatura infantil e juvenil, esse gênero foi tratado como se equivalesse a uma produção menor ou menos importante do ponto de vista estético literário. Nesse pensamento baseia toda a defesa da política feita por Viviane. O argumento da necessidade humana de ter acesso à literatura, difundido por Antônio Cândido, também é uma das concepções implícitas nas falas e nos documentos relativos à política. A ideia de que o aluno tem o direito a compor um acervo literário é um acalanto, sobretudo nesses tempos em que a educação, a literatura e as artes tem sido tomadas como inimigas pelos retrógrados que estão no poder, exatamente por sua capacidade de esclarecer e mobilizar. Como diz Nelly Novaes Coelho:

A literatura infantil é, antes de tudo literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e a sua possível/impossível realização. (COELHO, 1986, p. 27)

Uma preocupação significativa da coordenadora da política do kit literário, enfatizada na entrevista, é a qualidade do trabalho da comissão responsável por selecionar os livros, que conta com uma assessoria externa, que habitualmente é de um professor do GEPEL/UFMG que é o grupo de letramento literário da Universidade. Para garantir um trabalho autônomo e de excelência, é imprescindível que os membros da comissão tenham formação específica que dê embasamento técnico e teórico ao processo, além de comprometimento com a avaliação estética do texto e do projeto gráfico dos livros apresentados pelas editoras. A avaliação estética dos livros é criteriosa e segue parâmetros bem definidos que constam nos anexos dessa pesquisa e que foram inspirados em critérios do MEC para literatura infantil e juvenil na escola.

O projeto gráfico e o texto são avaliados separadamente e depois em conjunto, como obra. Se não atingir aos padrões estéticos pré-estabelecidos, o livro não entra para o catálogo que será encaminhado para as escolas para ser avaliado por alunos e professores. A adequação do texto e da ilustração para cada faixa etária, a riqueza linguística, simbólica, a sensibilidade com que as questões são abordadas são algumas das avaliações de cunho estético pelas quais passam os exemplares. Nos livros em que o enredo fica todo por conta das ilustrações e nos livros sem linguagem escrita, a avaliação das imagens é ainda mais rigorosa, mas não só nesses. Em todo o processo de seleção dos livros a preocupação estética é primordial, o que demonstra um cuidado mesmo com a educação sensível dos estudantes.

Na sequência da entrevista, Viviane enfatizou o crescimento da importância dessa e de outras políticas de literatura e leitura dentro da Rede, levando inclusive à criação da GERBI, que antes era o programa de bibliotecas e evoluiu para uma gerência, ampliando assim a sua atuação e abrangência na SMED. A atual configuração desse trabalho a levou a montar uma equipe mais qualificada e diversa, além de ampliar a discussão acerca do papel da literatura do kit na configuração social heterogênea das escolas da PBH. Nesse sentido, ela diz:

Nós também estamos revendo esses objetivos pro kit literário né, então a gente precisa pensar neste momento... pensando que a literatura ela sempre tem uma relação com a sociedade, a gente tem que pensar que nas nossas escolas hoje em dia a gente tem os estudantes imigrantes, então... e se a literatura ela tem uma relação também com a identidade, com a alteridade com a formação da subjetividade... esse acervo também ele vai ter que contemplar essa questão né das diversas referências é... identitárias (Entrevista, 26 de agosto de 2019)

Sentir-se representado, identificar-se com alguém que está sob destaque (seja na vida real ou na ficção) pode não parecer, mas é algo negado a milhões de pessoas em todo o mundo, principalmente se eles ou elas são pessoas não-brancas e fora do padrão heterossexual, cis gênero e classe média. Na literatura, esse esforço por representação também existe e, apesar de ser uma luta difícil, tem avançado significativamente.

A escritora Gui Liaga (2018) conta que aos sete anos de idade passou a escrever pequenas histórias que tinham como personagens crianças como aquelas que ela costumava encontrar nos livros infantis: brancas, com olhos azuis e que brincavam na neve, algo muito distante de sua realidade na Nigéria, país situado na costa africana. Ter acesso apenas a essas “histórias únicas” não é prejudicial apenas para aqueles que não têm a chance de se ver na indústria do entretenimento, na arte e em outras áreas, mas para todos; é algo limitante, que gera e mantém preconceitos que sustentam a falta de empatia e até mesmo a ignorância.

O kit literário é pensado para acolher as diversas identidades, inclusive de crianças refugiadas que compõem o quadro discente da PBH e, nesse sentido, tem sido cada vez mais abrangente, segundo avaliação da coordenadora e também pelo que é possível observar nos catálogos de títulos dos últimos anos, esse é um aspecto que, sem dúvida, deve ser exaltado dessa política de democratização da literatura. Na fala a seguir, Viviane enfatiza esse papel da literatura e do Kit:

Mas aí então, entre esses aspectos que a gente passa a contemplar no livro didático, não... no livro literário é... dessa relação mesmo do... da literatura com a formação da subjetividade, a construção da subjetividade e das referências étnicas e até mesmo de é... de países né, no caso da imigração é... a gente tem então o foco nessa, nesse lugar de enunciação. Outros lugares de enunciação, a gente diz isso na literatura. Então são aquelas obras que vão... cujos personagens possibilitarão que, que essas diferenças todas se materializem, vamos dizer assim, por meio das vozes ali na obra né... (Entrevista, agosto de 2019).

Quando questionada sobre a impressão dela acerca do kit estar atingindo os seus objetivos de construção do gosto literário e de sensibilidade estética, ela toca em dois pontos que permearam as discussões em todas as quatro entrevistas: a comunicação entre a SMED, os professores e a mediação. Sobre a falta de dados ela declara:

É, existem muitas pesquisas né, assim sobre é... neste momento inclusive tem uma, uma estagiária de biblioteconomia aqui conosco e ela está fazendo esse levantamento de pesquisas que tratam do programa de bibliotecas, que tratam do kit literário sabe, nós... eu, eu particularmente, eu tenho nesse momento uma noção de, de retorno que ela é ainda muito aquém do que esse material pode alcançar né. Nós ainda temos uma situação em que a potencialização desse material com qualidade não aconteceu, no meu ponto de vista tá... (Entrevista, agosto de 2019).

Logo em seguida ela acrescenta algo sobre a falta de um trabalho estruturado de formação para a mediação com o Kit:

Então, o que que a gente tem no momento? Em 2017 a gente começou a empenhar forças pra mudar isso. Uma política de... nós tínhamos então uma política de distribuição de livros, mas não tínhamos e estamos tentando construir um política de mediação, porque não adianta você colocar o livro, só colocar os livros nas mãos dos estudantes ou das famílias né, a proximidade não é suficiente pra esses sujeitos, o estudante e a família, tornarem-se leitores. É preciso de uma ação mais efetiva que faça com que esses sujeitos atribuam valor a esse objeto cultural né. Por que justamente essa é a chave, se ele é cultural é preciso um processo de aprendizado do que que é esse objeto e o que ele pode fazer na cultura geral né. Então na minha avaliação nós ainda estamos muito aquém... (Entrevista, agosto de 2019).

Essa é uma perspectiva muito boa porque em todos os níveis de envolvimento com a política do kit, as pessoas que foram entrevistadas para essa pesquisa falaram sobre a

necessidade de uma mediação adequada e também sobre a falta de clareza da SMED nas orientações sobre essa política. E, como já foi abordado aqui, a mediação é crucial em qualquer processo educativo e com a estética não seria diferente. Para uma mediação eficiente alguns conhecimentos prévios são fundamentais, o primeiro é conhecer o seu público – que são os estudantes – quais são suas perspectivas, anseios, interesses, faixa etária etc. O segundo é o objetivo, determinar antecipadamente o porquê e para que estaremos estudando literatura. Finalmente, é conhecer técnicas e desenvolver a melhor abordagem tendo em vista os dois primeiros aspectos.

Uma reclamação constante dos professores é não saber trabalhar os aspectos estéticos da literatura e, por isso, acabam fazendo o uso instrumental dela, para a alfabetização. É importante que a SMED reconheça essa falta e se empenhe em preparar os professores para uma mediação mais prolífica, já que ficou enfatizado que o kit não deve ser subordinado ao ensino da língua. A primeira formação nesse sentido foi bastante apreciada pelos professores e outros profissionais presentes, é importante que essa se torne uma ação constante, agregando cada vez mais interessados.

Na entrevista com Viviane surgiu um tema que ainda não tinha sido cogitado nessa pesquisa, que é a resistência da comunidade escolar a alguns temas abordados nos livros do kit. Como já havia sido debatido, existe uma preocupação da comissão que elege os títulos em abordar várias identidades sociais e também identificações da ordem dos sujeitos de maneira bela, sensível e com alteridade e respeito, para uma formação plural de apreciação da diversidade. No entanto, alguns nichos conservadores da comunidade, que não lidam de maneira positiva com a pluralidade, empreendem anualmente resistência a alguns títulos do kit que abordam temas como sexualidade, questões raciais e diversidade religiosa. É um exercício constante de tentativa de diálogo e esclarecimento que as escolas e a Secretaria, e nesse caso a GERBI, precisam proceder. Nas palavras da coordenadora:

É... então desde 2003, eu acho que não teve um ano de kit literário que não houvesse algum livro, que de alguma maneira tivesse polêmica em torno dele sabe? - É... e, na minha avaliação, a polêmica ela é... ela existe... algum livro é... é citado ou denunciado por que... o adulto... primeira coisa: ele não tem uma capacidade de leitura, que é, no meu ponto de vista, eu... eu defino como falta de condição de operar simbolicamente. Então, ele não consegue entender que a literatura, ela... ela não vai é... ser responsável, vamos supor assim, o... o último livro o... esse ano a gente já teve uma questão com Shakespeare... em quadrinhos... (Entrevista, agosto de 2019).

E sobre o pressuposto do Kit literário, de formar uma família, ou uma comunidade mais ampla de leitores de literatura, ela aponta uma falha que se espelha nesses denunciamentos.

Segundo a opinião dela é indício de uma deficiência formativa de simbolismos que devia estar sendo contemplada nessa política. Segundo ela:

É... essa questão mostra pra gente que – aí pensando na sua pergunta – é...a... se o kit literário, tá no escopo dele, formar as famílias como leitoras, ele num tá sendo bem sucedido ainda... - Porque se a família tivesse sendo bem formada como leitores pelo kit literário, esse tipo de avaliação da obra não aconteceria. Porque formar sujeitos como leitores implica em torna-los hábeis né, terem habilidades pra lidar com o simbólico... (Entrevista, agosto de 2019).

Acerca das tentativas de diálogo, ela aponta para a dificuldade que temos atravessado como sociedade brasileira:

Mas isso também tá numa realidade mais ampla né, a gente tem acompanhado, toda semana agora tem algum livro que um vereador lá no Rio de Janeiro, uma professora lá em São Paulo, traz como polêmica no... nos... nos... nos... como que fala? Nas mídias sociais aí... e polêmicas que não existem, que as crianças muitas vezes não percebem que o... isso num tem a ver... a forma como eles trazem não é a forma como o sujeito leitor lida com elas né. Então esse é um problema nosso, amplo, né... tá nessa sociedade de denúncia... que é um outro problema porque assim, quem denuncia não tá disposto a conversar, não tem escuta, ele já, já concluiu e já encerrou a questão, e agora só quer denunciar. Não há abertura pra uma conversa né, e isso é um problema pra gente, mas a gente pode se antecipar. (Entrevista, agosto de 2019).

Finalizando a análise da entrevista da Viviane, um ponto muito relevante que abordamos, e que é crucial no sucesso do kit como política de educação estética, é a relação dos professores com a literatura e os caminhos possíveis para melhorar essa relação. A prática do professor que não têm noção do que está fazendo só serve para afastar o aluno da leitura.

O professor que quer incentivar a leitura precisa ser, antes de tudo, leitor. E, segundo o escritor Paulo Venturelli, "um leitor em permanente construção". Só um professor que é leitor e tem consciência do valor da leitura consegue criar leitores e ensiná-los a ler o mundo. A literatura alimenta a leitura: quanto maior a dimensão cultural do leitor, melhor ele lê; quanto mais ele lê, maior sua dimensão cultural.

Como já foi discutido em outros momentos dessa pesquisa, além de prazer estético, livros são instrumentos de conscientização e atualização: o professor tem o papel de formar leitores críticos da cultura. Ao lado do prazer de ler está o prazer da descoberta, da ampliação da visão de mundo, da resistência à massificação, do debate e da crítica. O conhecimento literário e o gosto pela leitura (e uma coisa não existe sem a outra) são requisitos para a construção de um professor formador de leitores. Só o entusiasmo do professor pela leitura e a consciência de seu papel podem envolver os alunos e fazê-los ler. Sobre esse assunto a entrevistada disse:

- Então o que eu tenho dito é que a gente vai ter que pensar numa forma de abordar essa questão, é, é... incompreensível você ter um professor que não é leitor entendeu. Pra mim é uma coisa deveria significar a outra. Entende? Não é possível... não é possível você vai ser acidentalmente que o seu estudante, que o seu aluno vai virar leitor se você não for. Não tem como você vencer essa questão se o professor não souber o que que é ler, qual é a emoção da leitura, que prazer que é você iniciar e finalizar um livro, entendeu? A identificação com as palavras, a seleção do melhor, do livro que mais te representa na vida, sabe essas coisas? Se o professor não tiver essa experiência, não é possível ele conduzir o aluno neste caminho né, então a gente vai ter que atacar isso também entendeu? (Entrevista, agosto de 2019).

O professor que realmente é formador de leitores tem abertura às diversas interpretações que a obra literária pode suscitar e tenta sempre aprender com elas. Em uma sociedade em que imperam o utilitarismo, o consumismo e a alienação, o professor acaba concorrendo com os meios de comunicação e toda a sorte de entretenimentos que apelam para o óbvio. Fazer com que o aluno tome consciência da necessidade de transformação de si mesmo e do mundo pode ser uma forma de sensibilizá-lo para a leitura, a literatura e a realidade. É preciso ensinar o aluno a fazer a vinculação entre o lido e o vivido.

4.5 A recepção e a distribuição do kit na escola na escola

A segunda entrevista da pesquisa foi realizada com uma bibliotecária, a profissional responsável por receber e organizar os livros por ciclo e ano de ensino, e depois entregá-los aos professores, além de também propor e executar trabalhos de mediação de leitura e trabalhos literários com o kit e o acervo da biblioteca. Em nossa conversa ela falou sobre como são esses processos, da comunicação com a SMED, apontou o que no seu ponto de vista são falhas do processo, deu algumas sugestões e algumas perspectivas futuras.

Inicialmente, a bibliotecária entrevistada, que aqui vamos chamar de Augusta, destacou o valor que para ela é intrínseco em uma política que democratiza o acesso à literatura e que contempla principalmente crianças e adolescentes de baixa renda que, de outra maneira, provavelmente não teriam acesso a esse produto cultural ainda tão elitizado no Brasil. Augusta fala sobre suas memórias relativas ao início dessa política e diz que a impressão que ela tinha é que, para a SMED, parecia que apenas colocar o objeto livro nas mãos dos estudantes e de suas famílias já garantiria a leitura e o letramento literário. Obviamente não é o que aconteceu. O que ela percebia era um estranhamento com esse objeto, da parte da comunidade escolar, que descreve nessas palavras:

E aí quando começou essa política é... a gente, é... eles pensavam exatamente isso assim, olha...os meninos vão ter livro em casa e eles vão ler... e aí a gente já vê que assim, que não é isso que realmente acontece né... É, nessas escolas eu penso que né...nesses meninos que eles são carentes de várias coisas, e a família não é uma família letrada, quando chega um livro literário em casa é como se chegasse um ET, né... Não, não... ele não foi convidado pra ir pra aquela casa. Ele chegou é... sem ser convidado e tá ocupando um espaço que na casa é exíguo né. A gente sabe como que tem muito menino que, que moram em barracos e moram em ocupações, e moram em lugares muito precários e o livro é um objeto a mais que tá ocupando esse espaço pequeno que mal cabe as pessoas lá. E... e pro menino o livro não tem o valor que tem pra quem o escolheu ou pra quem tá do outro lado que é o... o professor, que é a secretaria de educação, que dá valor a esse livro né... e, e isso não vai por extensão assim pro aluno não! Olha, eu valorizo o livro então você também tem que valorizar... Então eu, eu tenho essa ideia de que quando a gente chega em casa é como se realmente fosse um ser de ouro planeta, um objeto de outro planeta que caiu dentro daquela residência. (Entrevista, 1 de novembro de 2019)

Essa análise deixou uma impressão profunda em mim, pois é uma faceta dessa política que eu ainda não havia cogitado. A presença desse livro em uma casa que pode ser muito precária, onde ele não foi convidado, nem sequer previamente apresentado, parece realmente ter o potencial de causar um desconforto e levar à rejeição. Diante disso, é urgente pensar em uma maneira de incluir, além dos próprios estudantes, a família também, em um processo de formação estética que inclua reflexões acerca de suas condições sociais e que caminhe então para uma tomada de consciência da luta possível através da arte literária ou outra. O fato é que não é possível ignorar as condições sociais dessas pessoas e querer inseri-las forçadamente em um processo cultural que não lhes esclareça e fortaleça politicamente, pois seria além de infrutífero, do ponto de vista educativo, insensível.

A mediação novamente toma o papel central na discussão. A função humanizadora dela, tão enfatizada por Antônio Candido só será efetiva se o processo mediador o contemplar, porque o objeto livro não é um objeto mágico que por sua simples presença realizará todo o trabalho. Em suas mediações, o professor pode usar estratégias para deixar brotar a sensibilidade e cativar leitores. Isso é viver o livro literário, pois ao ser vivido imaginariamente no ato de ler ou ouvir, há a possibilidade de recuperar por nós, em nós, aquilo que de belo temos e não sabemos, ou somente intuímos, e aquilo que perdemos. A literatura, ao ser fruída em contínua convivência, coloca-se como uma possibilidade muito concreta de ver e sentir a realidade de uma maneira inusitada.

A intencionalidade do livro do kit não é clara, muitas vezes, nem para o professor, muito menos para o aluno e para a família. Sobre isso Augusta declarou:

(o livro do kit) ...ele vinha pro aluno e a própria chegada dele na sala de aula, ele era é, é... ele era também à revelia do professor. Como ele era à revelia da casa, ele era à revelia do professor também, que nem sabia quais títulos iam chegar, e nem quando

chegar e ele nem sabia o que fazer com aquilo tudo. Então você percebe que o livro tá chegando assim, meio que caindo de paraquedas em todo lugar? _ e, e o próprio objetivo dele que seria pra ir pra casa, ele tem um entreposto aí que é a escola né _então mesmo sendo um livro que vai pra casa, como ele passou pela escola, quando ele chega em casa ele é um livro escolar. (Entrevista, 1 de novembro de 2019)

Assim, há que se pesquisar melhor sobre como desvincular o livro do kit de atividades escolares. Talvez esse objetivo não esteja sendo alcançado e fica comprometido aos olhos da família, pois, como pondera Augusta, esse livro vai da escola para casa, então, é considerado por muitos como um livro escolar. Além disso, a formação específica do professor para abordar o kit parece ser cada vez mais necessária, para que ele próprio possa entender os pressupostos da política.

Segundo a coordenadora do projeto, a primeira entrevistada, as editoras têm acesso aos requisitos da SMED para inscrição de obras através de Edital publicado no DOM. No primeiro capítulo dessa pesquisa trouxemos uma breve análise acerca da influência da escola na produção da literatura infantil, através de demandas específicas que, em última instância, induzem os escritores e editoras quanto ao que produzir. Os critérios da Secretaria são muito fundamentados teoricamente e têm como referência o MEC, mas essa comissão não tem um diálogo com os receptores finais, os alvos do livro, os estudantes, e nem com os mediadores, bibliotecários e professores. Então, apesar de possuir ótimos critérios estéticos/literários não há uma escuta, e isso pode se traduzir em um desencontro de linguagens e expectativas. Augusta trouxe essa questão na seguinte reflexão:

[...] essa questão dessa escolha dos livros por esses especialistas né, é um fato também de distanciamento do leitor do livro. Eu tenho, eu trabalho em biblioteca há muito tempo, muitos anos, aqui na Rede eu trabalho há 22 anos, e eu sinto um pouco uma diferença, uma distância, da academia e de quem está especialista em leitura e em literatura, do leitor. Por que que eu falo isso? Porque, e aí eu acredito que isso realmente tem que ser feito, porque é... nesse, nesse tanto de livro que é publicado né...e a gente sabe que tem uma produção editorial muito grande de literatura infantil e juvenil no Brasil, você tem que fazer um recorte né, você não tem como pegar qualquer livro e entregar. E a política ela, ela só tem consistência se você tiver um... essa mediação prévia, vamos dizer assim, que é a pessoa que vai escolher esse livro pra mandar pra escola. Mas em alguns momentos por exemplo, teve alguns momentos dessa política que eu achei que tava com uma cara muito estranha esses livros. Esses livros não era, não era a cara de livro de menino, era a cara do erudito que escolheu. [...]de alguma forma isso é louvável por que você tira o livro do lugar comum. Então, por exemplo, não vieram aqueles livros de oito folhas com adaptação porca de qualquer conto de fadas. Os livros vieram, eles costumam vir com uma qualidade muito boa, mas em alguns momentos eu sinto que aquele livro não dialoga com o leitor. Tem um aqui que depois eu posso te mostrar, que é um livro difícilimo. Ele, ele é de uma pessoa, de um cara muito bom, um cara que, que escreve quadrinhos. A história é complexa, a ilustração é difícil, ele não tem um apelo... e ele foi pra meninos acho que de terceiro ciclo. Não sei se foi isso... final do segundo ciclo ou terceiro ciclo..., mas um livro completamente difícil, que eu fiquei assim, muito implicada, dizendo...porque que esse livro passou na seleção, porque ele...sem uma mediação

esse livro não vai fazer nenhum sentido. Por isso que eu acho que esse trajeto do livro direto pro menino sem passar por uma mediação ele perde um pouco o sentido né, porque você não tem esse diálogo de quem escolheu esse livro. E aponta lá que tá recebendo né... então é um objeto muito maluco. (Entrevista, 1 de novembro de 2019)

A seleção dos livros por uma equipe qualificada é uma etapa muito importante da política, que garante o alto nível das obras, mas é necessário pensar em mecanismos que estreitem a comunicação entre as partes envolvidas para buscar uma sintonia entre as aspirações da academia e do consumidor/apreciador final. Muitas vezes, os professores reclamam da distância entre quem discute a educação nas universidades e quem está no chão da escola, fazendo a educação acontecer em termos práticos. Essa é uma distância que realmente existe e que gera uma dicotomia na avaliação do cotidiano. E que, como vimos agora, tem se estendido a diversos programas e políticas educacionais como, por exemplo, o kit literário.

A elaboração de catálogos que vão para as escolas com as resenhas dos livros escolhidos pela comissão, para a apreciação e votação dos professores e estudantes é um encaminhamento nessa questão, que tem como objetivo diminuir essa dicotomia, mas é uma medida que precisa ser ampliada e aprimorada. Em uma resenha não é possível ter uma noção muito clara sobre a composição de uma obra literária, pois a resenha se atém ao texto e, com palavras simplificadas, a obra é muito mais ampla. Talvez no futuro, com verba disponibilizada e vontade política, se possa pensar em ofertar exemplares dos livros para uma avaliação prévia completa, antes da aquisição dos kits, favorecendo o estreitamento de expectativas e interesses entre os acadêmicos da comissão e os estudantes da PBH.

Um tema que foi mencionado por três das quatro entrevistadas e que me parece muito relevante abordar é a questão do trabalho em conjunto. Quando não existem ações coordenadas de mediação entre a biblioteca, a coordenação e os professores, é muito mais difícil que a mediação realmente alcance o objetivo de educar literariamente o estudante, tanto do ponto de vista estético, como do incentivo à leitura, ou qualquer outro. A escola deve desenvolver um projeto de trabalho que seja sincronizado em seus vários níveis de ação para que o estudante tenha oportunidades múltiplas de contactar e se dispor ao apelo sensível da literatura. Acerca dessa necessidade, Augusta declara:

[...] trabalho em conjunto sabe, porque não pode ter duas, dois locais que não dialogam é... nesse mesmo objetivo que é a formação da leitura e a mediação do leitor. Então não adianta nada eu fazer um trabalho aqui, completamente isolado da sala de aula, então esse trabalho em conjunto com o professor é, é... primordial. Eu já tive e eu tenho dificuldades um pouco aqui na escola de dialogar com os professores de português mesmo. Eu não tenho muito dialogo com eles e eu sinto que se eu tivesse, eu já tive em outros momentos, a gente já, já passaram professores de português aqui

muito, muito parceiros da biblioteca a gente já desenvolveu trabalhos impressionantes assim.

[...], mas eu sinto que se eu não tiver um trabalho junto com o professor é, eu não consigo potencializar essa mediação. Aí vão existir dois, dois trabalhos sendo feitos. Eu dizendo aqui para os meninos a importância do livro e mostrando pra eles tudo, e fazendo essa mediação que a biblioteca faz que é mostrar um universo grande de livros e o professor trabalhando a literatura de extrato de texto de livro didático, ou esmo do livro do KIT. Então quando é... quando isso acontece, e é o que tá acontecendo atualmente muito aqui na escola, é isso né... que a gente não tá conseguindo falar a mesma língua. Então isso pro, pro leitor e pro aluno...ficam dois lugares diferentes assim... você olha metade do livro na sala, depois na biblioteca, e ao mesmo tempo... e aconteceu isso nos dois anos atrás assim, que alunos que passavam o terceiro ciclo inteiro sem nunca ter pisado na biblioteca, sem nunca ter entrado na biblioteca. E a gente faz alguns horários né... a política de fazer horários pra que os professores venham à biblioteca. E quando o professor não quer descer a escada pra biblioteca ele não vem. E aí, aí quando teve a formatura do nono ano eu vi um tanto de menino que eu nunca tinha visto, eles passaram o terceiro ciclo todinho sem nunca ter entrado na biblioteca. Então eu fico muito ressentida quando isso acontece, nos períodos que isso acontece né, eu tento sempre, aí eu tô sempre tentando fazer o diálogo, aí acaba que no começo de ano eu penso: não, agora vai... (risos) e aí eu faço algum novo trabalho, aí eu convido e eles começam a vir e tal e aí lá pro mês de abril já desiste desse negócio e aí passa o ano todo meio, meio afastado disso. Mas esse ano felizmente nós estamos tendo bons resultados, a gente conseguiu trazer todos os alunos como eu te falei, todas as vezes aqui pra biblioteca. Com essa feira literária também a gente teve um ganho muito grande que é traze-los pra cá, pra desenvolver o seu trabalho, conhecer o seu autor, a sua obra. Esse ano tá sendo atípico e bom. Mas eu é... o conselho que eu tenho pra dar é isso. Se há algum trabalho mesmo de mediação ele tem que ser um trabalho conjunto. Eu falei do professor, mas pode colocar aí também coordenação, direção, direção da escola integrada. A direção da escola é muito importante também, porque se a direção não tiver esse, essa sensibilidade pra biblioteca e pro trabalho literário é... Não flui né... (Entrevista, 1 de novembro de 2019)

A cultura do trabalho na escola impôs aos professores uma ação extremamente solitária. O professor pisa na sala de aula e, daquele momento em diante, é somente ele e os alunos. Antes disso, planeja suas aulas sozinho. Depois disso, analisa os resultados do processo de aprendizagem sozinho. Para isso, contribuem a organização clássica de um professor para um determinado grupo de estudantes, a falta de tempos e espaços na rotina docente para o encontro do educador com seus colegas, mas também a construção do professor enquanto profissional da certeza e da verdade, jamais compartilhada ou negociada com outros sujeitos, educadores ou educandos. E essa cultura de trabalho isolado se estende à coordenação, à biblioteca e, principalmente, à direção, como se cada um fosse uma esfera separada, e não um conjunto de engrenagens que devem funcionar juntas. Esse assunto será discutido novamente ao ser abordado nas próximas entrevistas.

Esses foram os aspectos mais recorrentes nas entrevistas realizadas e que pareceram relevantes a serem considerados aqui na análise da entrevista da Augusta. Na sequência, trarei a análise da entrevista da articuladora de leitura Norma, que complementa muitos aspectos do que já foi dito pelas duas primeiras.

4.6 O articulador de leitura, sua atuação e o papel na educação estético literária

O articulador de leitura é uma função ainda não constante e consolidada na PBH, geralmente exercida por um professor em desvio de função ou um auxiliar de biblioteca. Apesar de haver chamadas anualmente da SMED para que as escolas elejam ou definam de alguma outra maneira algum profissional do seu quadro de efetivos para exercer essa função, nem todas o apresenta, seja por falta de engajamento da escola no projeto de leitura, ou por não achar esse método tão significativo, ou por não dispor de um profissional que tenha interesse ou disponibilidade para assumir a função. No entanto, é uma figura que tem exercido um papel muito satisfatório do ponto de vista da SMED e também das escolas onde ele existe.

Suas atribuições são elaborar e pôr em prática projetos e programas fixos para a escola onde atua, de promoção da leitura, articulados com todas as disciplinas e com os demais projetos da escola e da rede. É uma função totalmente comprometida com o desenvolvimento do gosto pela leitura e, conseqüentemente, com a educação estética, através da literatura em conversa constante com outras manifestações artísticas. Essa função, apesar de ainda não ser consolidada, como citado anteriormente, vem crescendo bastante em relevância e número dentro da PBH. Escolas que eram resistentes ou indiferentes, têm reconhecido a importância desse lugar e aderido a essa empreitada da SMED de colocar um articulador de leitura dentro de cada escola da PBH. Sabendo disso, decidi entrevistar uma articuladora de leitura que também é escritora e tem uma atuação notável na PBH, nossa querida Norma.

Logo no começo da entrevista falamos sobre o potencial do Kit Literário na formação do hábito de leitura e do gosto literário, e o primeiro assunto que apareceu foi a mediação:

É, é... eu sou pedagoga de formação e professora municipal né, então o olhar né... o lugar de onde eu falo é esse é o olhar de professora. Eu não acredito que o objeto livro em si só ele tenha alguma potência, eu acho que é...principalmente no que diz respeito à criança, adolescente ele precisa de uma intermediação é... a gente... eu trabalho com camadas populares e nas camadas populares não é costume os pais intermediarem é a leitura com os filhos. Então eu acredito que é... um objeto importante, mas ele precisa de uma intermediação. (Entrevista, 21 de novembro de 2019)

A qualidade da mediação novamente é trazida à tona, tornando mais evidente a necessidade de uma atenção especial da SMED para essa questão e uma urgência nas medidas de formação de mediadores. Em seguida, ainda acerca da mediação, a entrevistada falou sobre a necessidade do mediador do Kit, seja ele professor, bibliotecário ou mediador de leitura ter a

sua própria sensibilidade estética empenhada nesse processo, caso contrário não será capaz de ensiná-la ao estudante. Nas palavras de Norma:

[...] como é que o aluno vai interagir é concretamente com esse livro, ou é... quais são os ilustradores, qual é a conversa, se é um livro com ilustração, se é um livro ilustrado né que é, é diferente. Então assim, é... a seleção que eles fazem do kit ela leva em consideração tudo isso. Então é... eu não sei se quando o livro chega no estudante se é, o estudante para pra refletir. Ou se o mediador, o professor de alguma maneira vai chamar atenção do estudante pra isso, mas eu no meu caso por exemplo, trabalhando com o kit é, eu trabalho é... eu pego o objeto livro e trato ele como um todo aí eu vou falar: ah, tá vendo aqui essa técnica aqui é acrílica, essa técnica ela dá uma dureza maior pra imagem. Vou falar sobre a aquarela, eu vou chamar atenção pra conversa que aquele texto tem. Vou falar óh... isso aqui. Se tem alguma redundância na... nas imagens, se não tem. Se tem mais informação. Você trabalha por exemplo com um livro do kit que chama “O pato, a morte e a tulipa” nesse livro além da história que se conta tem um corvo que atravessa a história lá que dá assim informações importantíssimas e ela não tá nas letras, não tá nas palavras, então assim... isso um professor atento, um mediador atento ele vai chamar a atenção pra isso, então você percebe que é uma conversa artística tem uma conversa literária ali, é... e sem contar que tem objetos mesmo né. A gente tem livros que se desdobram, a gente tem livros que, que são como bastões, em formas ali... é possível ter uma formação estética mas de novo eu vou repetir o que eu falei... eu não acho que é sem uma pessoa pra convocar é... essa apreciação fica difícil. (Entrevista, 21 de novembro de 2019)

Essa fala demonstra duas necessidades já discutidas aqui anteriormente: a importância da mediação para a educação estético literária e a formação do professor como pré requisito para exercer essa função. Do ponto de vista da articuladora de leitura, que é uma função voltada especificamente para a promoção da leitura e mediação literária, é preciso investir em cursos para que os professores tenham constante contato com discussões e exercícios de mediação, o que não acontece atualmente e, segundo ela, prejudica o trabalho e o potencial estético educativo do kit. Na sequência, a entrevistada aborda a fé que ela tem na literatura como arte capaz de dar um novo significado para a existência e relata a sua própria experiência:

A literatura ela também foi muito importante pra minha formação como ser humano né, formação humana mesmo. Foram os professores que me chamaram a atenção para é... que “desfamiliarizaram” a, a perversidade do meu mundo, de... do que que eu vivia, do fato da gente comer lixo, do fato da gente é, é, é... tá fora, tá à margem, a escola ela fez isso por mim. Então eu não posso de maneira nenhuma negar esse papel da escola, não poderia porque é, eu, eu sou pós graduada já é, é... quatro vezes. Pra uma menina que era empregada doméstica, que era filha de gari, é, trigueira né... porque eu era aquela menina feia que ninguém é... descabelada (Risos) -... que professor, só os professores mais amorosos mesmo é que gostavam de chegar perto e tal. Mas eu tive professores fundamentais pra mim. Então eu acredito nisso, e eu de alguma maneira tento repetir isso no meu trabalho também. (Entrevista, 21 de novembro de 2019)

Diante desse relato, me recordei da defesa do Antônio Candido sobre o papel humanizador da literatura “A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e

educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 1989). Como Llosa (2010) também afirma, “a literatura é alimento dos espíritos indóceis e propagadora da inconformidade”. O mesmo autor considera ainda que a melhor contribuição da literatura para o progresso humano seria recordar-nos (involuntariamente, na maior parte dos casos) de que o mundo se acha mal-acabado, de que mentem os que sustentam o contrário - por exemplo, os poderes que o governam - e de que poderia ser melhor, mais próximo dos mundos que a nossa imaginação e a nossa palavra são capazes de inventar. A literatura, ainda que tenha o poder de aplacar momentaneamente nossa sensação de descontinuidade e incompletude, não traz paz ao espírito, mas indagações e angústias. A arte, de modo geral, não traz certezas e respostas, pois elas mesmas são manifestações da incerteza humana. Entretanto, é justamente alimentando a insatisfação e desenvolvendo a consciência de mediocridade da vida que o ser humano pôde evoluir e se sente constantemente inclinado à mudança.

A entrevista de Norma foi curta e, apesar disso, me pareceu a mais emotiva, pois esteve recheada de depoimentos e impressões pessoais que trouxeram, mais que as outras entrevistas, o elemento sensível da arte literária à tona e o quão fundamental a educação estética é para despertar nos estudantes a crítica social, a reflexão e o embasamento para a luta diária que é política, mas também é psíquica, de maneira lúdica e bela.

4.7 A ponta do processo de mediação do kit literário na figura da professora de Língua Portuguesa

Conforme mencionado anteriormente, a entrevista mais difícil de se obter foi essa última, houve muitas negativas de muitos professores diferentes, que alegavam não ter tempo, não ter conhecimento ou embasamento para responder sobre o assunto. A professora que finalmente me cedeu a entrevista, o fez de maneira um tanto relutante e apenas depois de ter assegurada sua privacidade, bem como a qualidade do trabalho mediador que ela vinha desenvolvendo com sua turma em relação ao Kit.

Os professores procurados expressaram muita insegurança em verbalizar suas opiniões e percepções em relação ao trabalho com o kit e com a literatura, de uma forma geral, principalmente quando sabiam que era uma abordagem do ponto de vista da educação estética. Alguns afirmaram claramente não saber sobre o que se tratava, demonstrando um desconhecimento do conceito e, apesar de trabalharem metodologias de base estética e não pedagógica, não sabiam e não quiseram falar sobre o assunto.

A professora entrevistada expressou as mesmas incertezas e desconhecimento, mas depois de ler um texto indicado por mim ela finalmente trouxe suas considerações, mesmo que poucas. Essa foi a mais curta de todas as entrevistas, mas serve para ilustrar como o professor se encontra isolado dos processos formativos e informativos da SMED, muitas vezes por causa da escola, que não se empenha nos projetos propostos e outras vezes por falta de eficiência por parte da Secretaria em atingir diretamente esses profissionais. No começo da entrevista, Tici explicou o que ela entendeu por educação estética. Nas palavras dela:

A educação estética é a que se estrutura [...] na linguagem da arte. No contexto da educação escolar a educação da sensibilidade permite a ampliação de um espaço para o desenvolvimento da percepção sensorial e cultural dos indivíduos... que acaba por contribuir em última instância para a formação política, intelectual e moral dos estudantes. (Entrevista, 2 de fevereiro de 2020)

Depois de, segundo ela, entender o que é a educação estética e expressar nas palavras acima, Tici fez uma relação com a literatura e o tratamento que ela recebe nas escolas.

A literatura é uma manifestação artística e, portanto, sem dúvidas né, é um instrumento de educação estética. É necessário considerar que o texto literário apresenta uma função estética e que o seu tratamento na escola deve respeito a essa função, a escolarização do texto literário deve ser adequada, o kit literário é esse instrumento interessante para a educação estética” (Entrevista, 2 de fevereiro de 2020)

A professora reconhece a função estética da literatura e o benefício do kit literário para a educação estética, mas, na prática, os professores não se sentem muito capacitados a desenvolver um trabalho com esse foco por não compreenderem de maneira empírica o fundamento privilegiado que a estética proporciona de leitura de mundo. Além disso, faltam ideias práticas e conhecimentos de métodos de ação para uma educação estética. Existem trabalhos interessantíssimos sendo executados, mas de maneira intuitiva, sem um rigor no registro e no embasamento. Se houvesse uma estrutura que normalizasse a educação estética na Rede, certamente mais professores se sentiriam inspirados a apresentar suas ideias e buscar mais conhecimento nas formações oferecidas pela SMED. Além desse aspecto, é fundamental que haja um empenho dos cursos de formação de professores na formação estética deles, pois, como abordado no terceiro capítulo desta dissertação, um professor que não vivenciou a arte como estimuladora de suas próprias experiências estéticas, dificilmente terá empenho em proporcioná-la aos seus alunos.

Como as outras entrevistadas, a professora Tici também ressaltou que a qualidade da mediação é essencial para o sucesso da educação estético-literária:

Uma mediação mais qualificada é essencial para que o efeito estético do Kit literário da PBH possa ser potencializado né... a mediação oferece subsídios para que os professores elaborem atividades que realmente adentrem o tempo/espço de cada indivíduo, na sua forma de ver ou ler o mundo, ou seja, em relação à sua poética. É necessário que a SMED esteja comprometida com a constante formação/capacitação dos professores para possibilitar que eles se instrumentalizem e possam contribuir para a consolidação da educação estética. (Entrevista, 2 de fevereiro de 2020)

Para finalizar nossa curta entrevista, Tici concluiu falando sobre as dimensões de um livro literário e como ela acredita que eles contribuem para a formação humana:

O professor como mediador no processo de construção da educação estética precisa em sua prática, contemplar e valorizar a ampliação das experiências do leitor com o livro literário, como as múltiplas vozes, o cheiro, sabores, texturas e outros. Assim a literatura vai se distanciando da concepção rasa de disciplina didática e vai se revelando como fonte de prazer, de experiência humana. (Entrevista, 2 de fevereiro de 2020)

A análise das entrevistas das quatro profissionais revelou perspectivas de diferentes lugares, mas com muitas leituras em comum sobre a política do Kit e a educação estética, a seguir, na conclusão, faço algumas reflexões sobre os limites e possibilidades apontados nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

LITERATURA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA, PARA QUÊ?

[...] Só que ninguém poderá ler no esgarçar destas nuvens
a mesma história que eu leio, comovido. (Ferreira Gullar, 1975)

Para que a literatura mereça ser objeto de um grande investimento social, como é a sua inserção no currículo escolar, é preciso que ela tenha um diferencial, enquanto forma de conhecimento ou elemento formativo da cidadania. Ou seja, é preciso acreditar que uma pessoa educada na literatura obtenha uma perspectiva e uma formação que não seja dada integralmente pelo estudo de nenhuma das outras disciplinas, nem pelo conjunto delas. Seria preciso, então, identificar se há e em que consiste esse diferencial. O processo da leitura promove um deslocamento da perspectiva, um entregar-se a tudo que se move no texto, que é o que faz da literatura uma arte e não uma ciência, por mais que alguns textos literários se situem na fronteira de outros gêneros mais dedicados à exposição do conhecimento.

Esse mergulhar no texto, e na vivência dos sentimentos e das paixões que ele expõe, faz da literatura uma forma eficaz de convencimento, de moldagem de opiniões – fato reconhecido por todos os governos autoritários, que veem, e com razão, na arte em geral e na literatura, em particular, uma ameaça a sua vontade de dominação. Quando lemos um romance, por exemplo, nós nos colocamos na posição das personagens, julgamos suas ações, repudiamos ou aprovamos o seu comportamento, nos identificamos ou sentimos repugnância por seus movimentos morais, espirituais.

Como no cinema experimentamos, durante o acompanhamento da história, emoções que não nos pertencem originalmente, mas que sentimos até com mais intensidade do que as nossas próprias. Estamos ali mais livres. Contemplamos os dramas, os ridículos, o desespero ou a alegria do triunfo sem um interesse particular. Nosso espírito se cola às palavras e pode experimentar integralmente aquilo que nelas se desenvolve, no estudo da literatura se ensinaria e se aprenderia então, a língua, a história, a filosofia (Casais Monteiro dizia mesmo que o romancista é o filósofo do homem comum).

A boa literatura resiste em ser mero instrumento, útil para o ensino de outras disciplinas. A literatura – no sentido moderno - é a arte da palavra, falada ou escrita. Um romance ou um poema pode produzir emoção, o riso e outras tantas respostas afetivas, apenas por meio da palavra. Ela abre um espaço enorme à projeção do leitor. De fato, tudo depende da sua imaginação: a forma de um rosto, por mais pormenorizadamente descrita que seja, é uma para cada leitor.

Essa capacidade da literatura de fazer fluir a imaginação, de trazer à tona sentimentos e sentidos, de projetá-los no mundo real, ampliá-los na leitura das diferenças e agregar para si mesmo outros tantos sentidos, é que a torna riquíssima como instrumento de educação estética. A oportunidade de apurar a sensibilidade através da literatura é uma coisa negada a muitos em um país como o nosso, em que ela ainda é um produto caro e inacessível à grande parte da população. Portanto, desde o início, quando entrei em contato com o programa kit literário da PBH, eu percebi o potencial incrível dessa política para fazer acontecer essa educação estética. Mas também percebi os lugares cristalizados que a literatura ocupa dentro da escola, de instrumento empregado na alfabetização ou usado para instrução da moral e dos bons costumes.

Ao longo dessa pesquisa, através da investigação bibliográfica e das entrevistas, pude entrar em contato com as barreiras históricas, institucionais e pessoais para a realização do tipo de educação literária que considero ideal, que é pautada na estética e no desenvolvimento da sensibilidade artística. Confirmando a importância de políticas como essa, de distribuição de livros de literatura, para que tenhamos os meios de realizá-la. Os estudantes precisam desses livros, os professores também. Em termos metodológicos, é preciso dar-lhes uma grande quantidade e variedade de livros. O patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade está fixado em diferentes tipos de livros, e isso torna o acesso a eles imprescindível.

Mas o objeto livro não é um objeto mágico. Ele sozinho não faz a “mágica” da educação da sensibilidade acontecer. É necessário o elemento humano, e mais, é necessária a intenção de mediar esse conhecimento. Em todas as entrevistas ficou evidente, porque foi expressa em palavras, a necessidade urgente dessa mediação.

A mediação é aquele elo indispensável entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, em toda construção de conhecimento. Não existe construção de conhecimento sem mediação. Sobretudo na educação da sensibilidade, é necessário um ser sensível para educar outro ser sensível. A sensibilidade concerne àquele estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural. No texto literário, o fictício mobiliza o imaginário, que abre espaços do jogo e pressiona o imaginário a assumir uma forma, oferecendo condição construtiva para o estético.

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o por intermédio do ponto de vista do narrador ou do poeta, e manifesta no fictício e na fantasia um saber sobre o mundo, oferecendo ao leitor modos de interpretá-lo. Mas como interpretar sem alguém para orientar, para dar ferramentas de interpretação? O trabalho de elaboração do material da experiência, das impressões e sentimentos, tão caro à constituição subjetiva e do outro, é necessariamente feito

em conjunto. Se consideramos, com Ricoeur (2010), que o si mesmo, em grande medida, faz-se dos enredos recebidos da cultura, das relações e das histórias que o afetam, reconheceremos que as narrativas compartilhadas constroem conhecimentos imprescindíveis porque permitem a compreensão dos conflitos e particularidades do humano que escapam à racionalidade. Essa dimensão, evidente na leitura dos textos literários, se mostra como potencialidade no ato de ficcionalização da experiência pessoal, não importa quão singela ela seja.

Uma das entrevistadas que trabalha com o kit disse que, após testar várias metodologias de mediação, atualmente simplesmente lê junto. Estar junto com os estudantes no momento da leitura literária é oferecer a eles conhecimentos elementares de interação com enredos, com a língua, com a linguagem literária e com o próprio objeto livro. Mas para que o professor ou bibliotecário tenha essa percepção, ficou evidente também durante as entrevistas que é necessário que esses mediadores tenham antes uma formação que os proporcione também uma educação estética, para que a experiência na construção da sua própria sensibilidade o habilite a oferecer aos seus estudantes formação semelhante.

A formação não é algo que se recebe, mas que se faz em um processo ativo que requer o envolvimento, a aproximação e a mediação de outros. Formar-se é constituir-se em um processo, implicar-se nele. Alguns autores apontam a maneira como algumas teorias têm tomado esse lugar, enviesando a formação, delegando, exclusiva ou predominantemente, a teorias (e teóricos) a função de formadores de professores.

Diante disso, a experiência e a vivência individual do docente distanciam-se de sua formação, sendo desconsideradas como imprescindíveis na constituição do sujeito-professor. A titulação acadêmica ou o contrato institucional que designam um nome à profissão do sujeito, não são garantia de constituição professoral; as marcas produzidas no sujeito o são. Docente é "aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar" (Rios, 2003), é no seu exercício que o professor vai se constituindo. Rios se detém no significante docente, conjugado no particípio presente, para pensar a docência como esse ser em exercício - um ensinante. A autora põe uma questão: "Como os saberes da docência podem auxiliar o professor na direção de uma atuação competente?" (p. 56).

Em uma versão reformulada e complementar dessa questão, coloca-se outra sobre formação de professores e a maneira como, na formação universitária, poderão ser possibilitadas/promovidas experimentações de si. Como são os professores estimulados ou ensinados a desenvolver a própria sensibilidade artística, para lidar não com o intelecto, uma educação conceitual, de ideias, racional, mas com maneiras de fruição estética, de viver experiências artísticas.

Toda essa pesquisa em defesa de uma melhor mediação do kit literário como instrumento de educação estética se baseia no sentido de que a arte desarticula a percepção negligenciada ou moldada segundo os interesses do mercado, do domínio da imaginação e da sensibilidade das classes menos favorecidas economicamente. A arte subverte essa lógica e esse é, ou pelo menos deveria ser, o objetivo da educação pública.

O processo de desarticulação da percepção - característica das artes, em geral - é possível em decorrência da particularidade proposta pela arte: transgressão do código vigente. Eco, ao se referir à mensagem com função estética, afirma o caráter de ambiguidade que deve existir, a fim de pôr o código em desordem, possibilitando um conseqüente choque de compreensão no fruidor e tornando não imediata a interpretação do visto.

A intenção, na obra de arte, se assim se pode falar, não é a do autor, mas a de quem a frui: "O objetivo da imagem é criar uma percepção particular do objeto, criar uma visão e não o seu reconhecimento" (CHAKLOVSKI, 1917). Essa sensação de estranheza diante do já conhecido, provoca, no fruidor, a necessidade de reconsiderar a mensagem, transportando-a a um novo lugar, de onde possa mirá-la. Desse lugar novo é que emerge um novo homem, pois o objeto descrito - e previamente conhecido - tornou-se uma descoberta surpreendente: um objeto visto sob ângulo jamais suposto. Nesse aspecto, a arte possibilita ao sujeito viver sentimentos e experienciar sensações que, em seu cotidiano não o faz, em razão da organização prévia das coisas.

A fruição de arte é, pois, um momento que possibilita quebra de sentidos e construção de novos, na medida em que permite a transcendência da realidade, convidando o sujeito a inaugurar a visão das coisas. Em se tratando, especificamente, da Literatura, cita-se Iser (1996, p. 11): "Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la". Nessa direção, a leitura de mundo, provocada pela desestabilização da fruição da obra artística, dá-se quando o sujeito, forçado pela necessidade de organizar a experiência caótica que a arte lhe proporcionou, reformula sua percepção, conferindo novos sentidos ao vivenciado.

No atual momento político do Brasil, a arte tem sido novamente perseguida, ultrajada, condenada. O obscurantismo que ascendeu ao poder deseja expulsá-la da vida dos estudantes, da sociedade em geral. E nós, educadores, mais do que antes, a proclamamos. A expulsão da arte da vida do ser humano ocorre, atualmente, de maneira diversa. A indústria cultural impõe o entretenimento que visa a distração, e não a formação do indivíduo, e desvia o ser humano do perigo que representaria a literatura enquanto estímulo à reflexão. A cultura de massa moderna, feita não pela massa, mas para a mesma, controla inclusive o tempo que deveria ser dedicado

ao ócio, transformando-o em função do estímulo ao consumo. A partir disso, vemos que, tanto em um mundo em que o ser humano podia vivenciar sua totalidade como no contexto atual, em que prevalece sua fragmentação, a literatura foi igualmente temida. Isso porque, por sua capacidade de incitar a reflexão, representa um risco para aqueles que se sentem satisfeitos com a organização do mundo como está.

A maneira como essa afirmação pode se transformar em proposta de uma educação voltada aos sentidos, ao sensível, à dimensão estética do homem, é o grande e essencial ponto deste trabalho. De que modo a educação se voltará a esse aspecto humano - estético - em um momento em que a razão (ainda) é a razão-de-ser do ensino? Talvez possamos começar a fazer ensaios de proposta, até conseguirmos vislumbrá-la e praticá-la!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sheila Alves de. **Por que ensinar a “ciência da dúvida” nos anos iniciais do Fundamental.** Revista Nova Escola Online: 12 de julho de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12089/por-que-ensinar-a-ciencia-da-duvida-nos-anos-iniciais-do-fundamental#>>. Acesso em: 20/06/2019.
- AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educ. Soc.** [online]. 2008, vol.29, n.105. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400011>>. Acesso em: 23 de junho de 2020.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família.** 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTHES, R. **O Prazer do Texto.** Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, 1999.
- BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394 de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lei_9394.pdf> Acesso em: março de 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Artes. Ensino Fundamental. MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRONOWSKI, Jacob. **Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- CABRAL, João Francisco Pereira. "**Conceito de Indústria Cultural em Adorno e Horkheimer**"; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/cultura/industria-cultural.htm>>. Acesso em: 20 de maio de 2020.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura: e outros ensaios.** 1. ed. Coimbra, Portugal: Angelus Novus, 2004. v. 1, cap. 1, p. 11-35.
- CARROLL, L. **Euclides e Seus Rivais Modernos.** Tradução de Rafael Montoito. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2013 (obra no prelo).
- CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- CHARTIER, Anne Marie. **Leitura e saber ou a Literatura Juvenil entre ciência e ficção.** *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO,

- Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CHKLOVSKI, V. **A arte como procedimento**. 1917. In: EIKHENBAUN, B. et al. *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- CHUKOVSKI, K. **From two to five**. 2. ed. Berkeley e Los Angeles: University of Califórnia Press, 1968.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COHEN, Isdey e MAUFFREY, Annick. **Para uma nova pedagogia da leitura**. Paris: Armand Colin, 1983.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. de Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1994.
- DESCARTES, René. **A Geometria**. Trad. Emídio César de Queiroz Lopes. Lisboa: Editorial Prometeu, 2001.
- DOOLEY, L. M. **Construção de teorias em pesquisa de estudo de caso**. *Avanços no Desenvolvimento de Recursos Humanos*, 335-354 - 2002
- DRUMMOND, Carlos. **Literatura Infantil**, In: *confissões de Minas. Literatura Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguiar Editora, 1979.
- EGAN, K. **Por que a imaginação é importante na educação?** In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, G. S. (Org.). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas: Papyrus, 2007.
- ELIOT, Thomas Stearns. **Obra completa – T. S. Eliot. vol. I – Poesia**. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Editora Arx, 2004.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v.23, n.79, 2002. Disponível em: <<http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino>>. Acesso em: 18 de junho, 2019.
- FLICK, U. **Introdução à investigação qualitativa**. Madrid: Morata, 2004.
- FRANCHETTI, Paulo. **Estudos de literatura brasileira e portuguesa**. São Paulo: Ateliê editorial, 2007.

- FRANCO, M.L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro; 2012.
- GALEANO, Eduardo. **Os nascimentos**. *In: Memória do Fogo*. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Gestão de Pessoa**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- GILKA, Girardello. **Imaginação: arte e ciência na infância**. Scielo. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>>. Acesso em: 18 de maio de 2020.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Escolarização e cultura: a dupla determinação**. *In: SILVA, Luiz Heron et al. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- GOTO, Roberto; RENÊ, J. T. Silveria. **Filosofia na escola: diferentes abordagens**. Edições Loyola, 2008.
- GREENE, M. **Releasing the imagination: essays on education, the arts and social change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- GREGGERSEN, Gabriele. "A Magia das Crônicas de Nárnia". Vivendo e Aprendendo com C. S. Lewis: Princípios Norteadores da Educação Cristã no Século XXI.
- HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: Ensaio sobre educação ético-estética**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2010.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. [S. l.]. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, v.1, 1996.
- JEAN, G. **Los senderos de la imaginación infantil: los cuentos, los poemas, la realidad**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- JUNG, Carl Gustav. **A Prática da Psicoterapia**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- EGAN, Keeran. **Imagination in Teaching and Learning: Ages 8 to 15**. Psychology of education - Curriculum studies. Londres: Editora Routledge, 1992
- KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e Filosofia**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LIPMAN, M. **Natasha: diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.
- LIPMAN, M. **O Pensar na Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Círculo do livro, 1986.
Silvina Rodrigues Lopes

LOPES, Silvina Rodrigues. **A legitimação em Literatura**, Lisboa; Edições Cosmos, col. Literatura, 1994.

LEWIS, C.S. **Cristianismo puro e simples**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Modernidade e constituição do campo da literatura infantil e juvenil no Brasil**. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 83-90.

MENESES, Adélia Bezerra de. **Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOCK, R. **Education and the imagination**. Londres: Chatto & Windus, 1970.

MORGAN, D. L. **Focus Group as qualitative research**. Newbury park, CA:Sage, 1988.

OFFIAL, Patrícia Cesário Pereira. **Formação estética e Literatura**. In: IX ANPED - SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, UCS - Caxias do Sul. *A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica*. Rio Grande do Sul: [s. n.], 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2568/768>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

PAULA, Lucimara Cristina. **Formando leitores durante a alfabetização: O Desenho e a Literatura Infantil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (organizadores). **Leitura Literária – A mediação escolar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

PERONDI, José Dario. **Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

PESSOA, Fernando. **Primeiro Ulisses**. In: PESSOA, Fernando. *Mensagens*. Lisboa: Parceria Antonio Mario Pereira, 1924.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes&Editora UFSCar, 1994.

RAMOS, Flávia Brochetto; ZANOLLA, Taciana. Educação Estética pela leitura literária. **Revista Contrapontos**. São Paulo, ano 2012, v. 12, n. 3, ed. 1, p. 250-258, 4 set. 2012.

RICOEUR, P. A luta por reconhecimento e a economia do dom. Tradução de Cláudio Reichert do Nascimento e Noeli Dutra Rossatto. Florianópolis: **Ethic@** v. 9, n. 2, 2010.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRÍGUEZ, G. G., Flores, J. G., e Jiménez, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

ROMERO, Sílvio. **Teoria, crítica e história literária.** Seleção e apresentação de Antonio Candido. São Paulo: Edusp, 1978.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

RUSTIN, M.; RUSTIN, M. **Narratives of love and loss: studies in modern children's fiction.** London; New York, 1987.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: temas pedagógicos.** Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

SINGER, P. **Ética Prática.** 3ed. Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da Mente.** Tradução: Solange Castro Afeche e José Cipolla Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte.** Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WARNOCK, M. **Imagination.** Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 1976.

YIN, R. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira - histórias, autores e textos.** São Paulo, SP: Global Editora, 1986.

ZIM, H. S. **Informational books: tonic and tool for the elementary classroom.** In: ROBINSON, E. R. (Org.). **Readings about children's literature.** New York: David McKay Company, 1966.

APÊNDICE A

PERGUNTAS NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

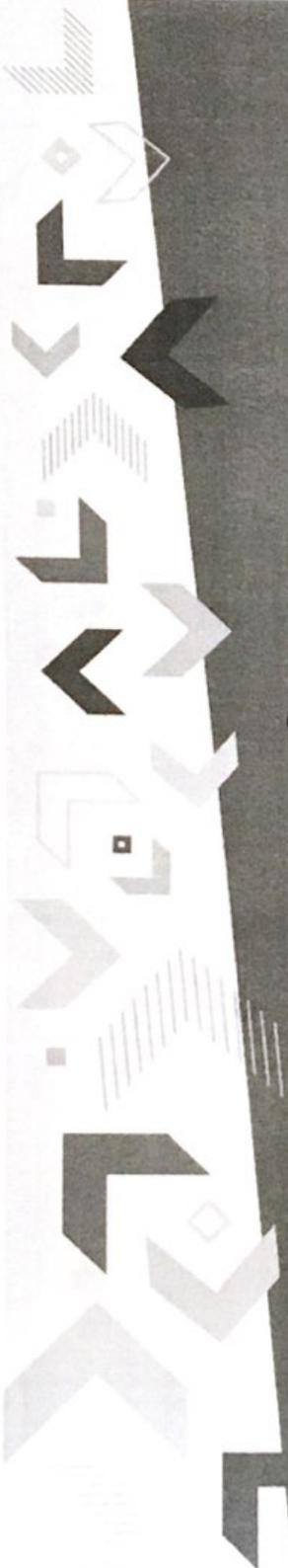
- 1) QUAL A SUA OPINIÃO ACERCA DO PROGRAMA KIT LITERÁRIO DA PBH COMO POLÍTICA EDUCACIONAL?
- 2) NA SUA OPINIÃO O KIT É UM INSTRUMENTO EFICIENTE DE INCENTIVO À LEITURA?
- 3) QUAL A SUA PERSPECTIVA EM RELAÇÃO AO KIT LITERÁRIO COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA/FORMAÇÃO DA SENSIBILIDADE?
- 4) CONTE UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA DA SUA VIDA PESSOAL OU PROFISSIONAL QUE ENVOLVA LITERATURA.
- 5) VC ACREDITA QUE A MEDIAÇÃO DO KIT LITERÁRIO PODE MELHORAR, PARA DAR SIGNIFICADO À EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES COM ESSE OBJETO CULTURAL?
- 6) COMO SERIA UMA MEDIAÇÃO MAIS SIGNIFICATIVA NA SUA OPINIÃO. EXISTEM IMPECÍLIOS E/OU DESAFIOS PARA A REALIZAÇÃO DESSA MEDIAÇÃO MAIS QUALIFICADA, QUAIS?
- 7) PALAVRAS FINAIS.

ANEXOS

2º Encontro

Articuladores de Leitura

Gerência de Bibliotecas
Gerência do Ensino
Fundamental
Agosto de 2019





**UM PROGRAMA DE
LEITURA EM CADA
ESCOLA**

**ORGANICIDADE NAS
AÇÕES DE LEITURA**

O articulador de leitura

“Agente responsável pelo programa escolar de leitura, ou seja, de um lado ele responde à Secretaria quais são os projetos, como estão se desenvolvendo, etc. Já na escola, ele ajuda os colegas a executarem os projetos, ou seja, coordena para que não haja superposições, atividades conflitantes, choques com o planejamento geral da escola, etc, podendo ele mesmo ter ou não um projeto próprio.

Tem um papel-chave nas ações de formação de leitor na escola”. Rildo Cosson



Plano de leitura do Articulador

Mapeamento das ações e projetos com os cronogramas

- Tantos projetos quantos os problemas de leitura na escola. O objetivo do Plano de Leitura do articulador deve ser constituído pelas ações e projetos juntamente com os seus indicadores.
- Agrupar os projetos, por exemplo: aquisição do sistema de escrita; produção de texto escrito; produção de texto oral; estratégias de leitura; compreensão leitora etc.



Por que um Programa de leitura

Objetivo

Assegurar mecanismos que institucionalizem a leitura nas práticas escolares (longa duração/permanente)

- vários projetos subordinados coesos
- projetos articulados organicamente: processo global que articula a multiplicidade dos seus aspectos constitutivos num todo orgânico – exemplos: aquisição do sistema de escrita; produção de texto escrito; produção de texto oral; estratégias de leitura; compreensão leitora etc.



Organização de um programa escolar de leitura (PPT Ceale)

- As atividades devem envolver toda a escola (compromisso da escola)
- Sistematicidade do ensino da leitura
- As atividades devem ser planejadas e efetivamente executadas (Plano de leitura anual)
- As atividades devem contemplar por turma as 4 formas de ler
- Objetivos factíveis, resultados claros e observáveis



Existem algumas necessidades que não podem ser resolvidas com um único projeto: programa como um grupo de projetos relacionados, integrando ações com a finalidade de promover a leitura na escola.



1- Programa é a reunião de um conjunto de projetos relacionados por seus temas, objetivos, produtos ou resultados que são agrupados para uma melhor coordenação de sua execução com a finalidade de influenciar a melhoria da leitura.

2- O programa é um conjunto de ações articuladas, objetivando um propósito definido, sendo composto por dois ou mais projetos.

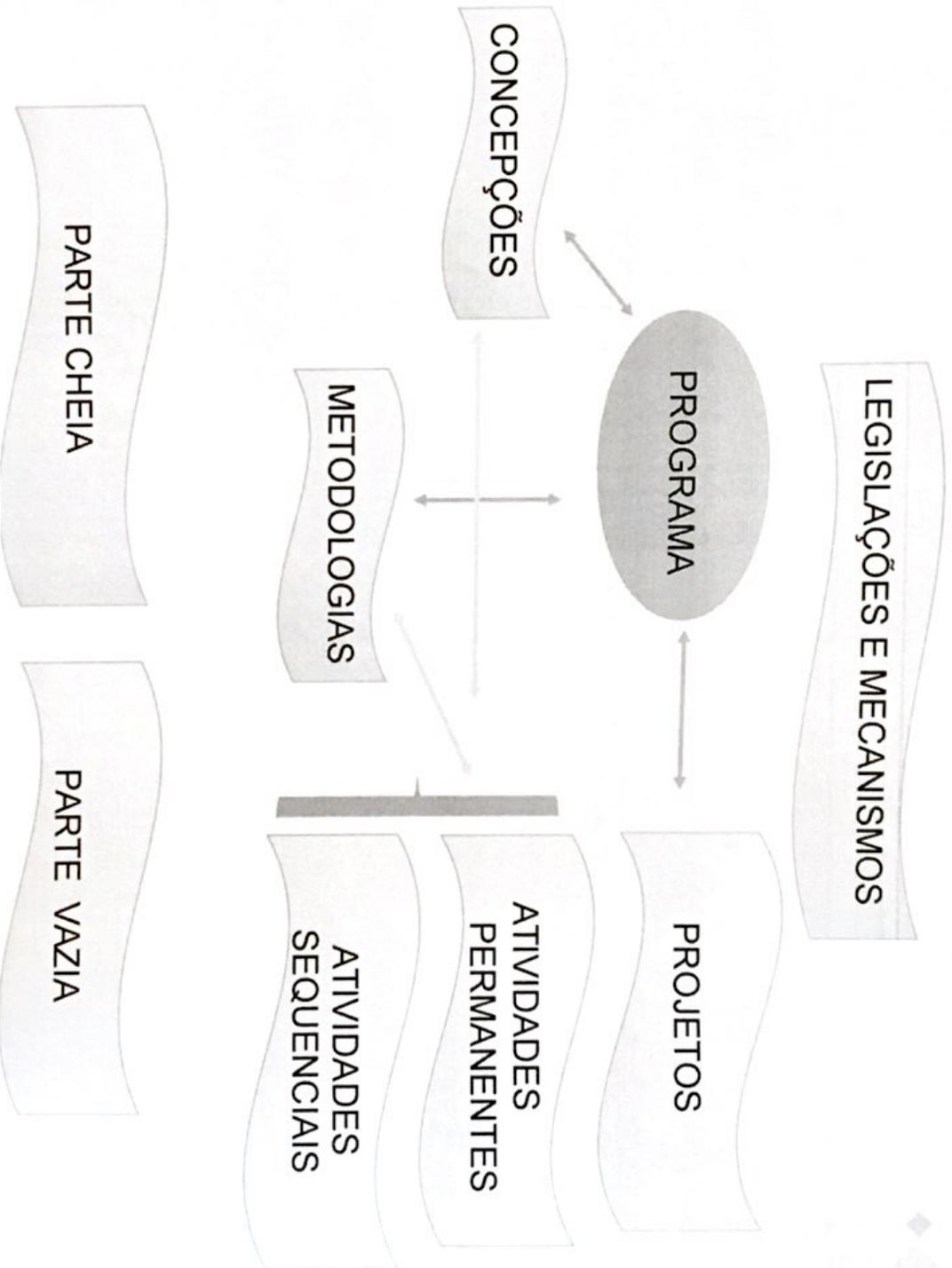
•Assim, um programa escolar de leitura integra vários projetos de leitura da mesma escola com o objetivo de promover e consolidar a leitura naquela escola. Conseqüentemente, o projeto de leitura tem um escopo menor ou mais específico tanto em termos de público, ações e temporalidade.



Um currículo é composto por

- Parte cheia
- Parte vazia

Junqueira, Gabriel. Linguagens geradoras –
Seleção e articulação de conteúdos em educação
infantil. Porto Alegre: Mediações, 2013.





Outros Eixos

A leitura como experiência estética

- A leitura como meio de interação com a comunidade
- A leitura como meio de construção da identidade e reconhecimento do outro
- A leitura como instrumento de inserção social
- A leitura como instrumento de informação e de conhecimento



Eixos de interesse propostos na formação dos articuladores de leitura (PPT Ceale)

- Biblioteca escolar e formação do leitor
- Leitura literária: relações entre escola e família
- Mediações da leitura literária em sala de aula
- Leitura literária e práticas comunitárias
- Leitura literária em conexão com várias escolas



Os pressupostos da leitura literária (PPT Ceale)

- Não há leitura sem o encontro do leitor com o texto
- Ler é um ato solitário/solidário (comunidade de leitores)
- Toda leitura demanda uma resposta (leitura responsiva)
- A aprendizagem da leitura acontece por meio de práticas de interpretação (leitura como prática interpretativa).



Concepção de leitura - Formação dos articuladores (PPT Ceale)

- Leitura é função da escola
- Ler é uma prática
- A leitura é um processo – previsão, decifração, compreensão, interpretação e extrapolação



Conceitos – Delaine Caffeiro – (PPT Ceale)

- A linguagem é interação
- A língua é objeto construído e manejado pelos falantes/escritores para interagir em situações de comunicação específicas
- O texto é ponto de contato entre autor e leitor
- Leitura e escrita têm função social



Modalidades e meios de leitura

- A leitura em meios impressos
- A leitura em meios digitais
- A leitura em outras línguas
- A leitura e a escrita
- A leitura e outras linguagens
- A leitura verbal e a de imagens



As modalidades de leitura (PPT Ceale)

- O silêncio: Leitura silenciosa sustentável; leitura mediativa; cantinho da leitura
 - A voz: A sacola de leitura; a hora do conto: saraus, Slam
 - A memória: Coro falado; contação de histórias; declamação
 - A interação: a participação – fanfiction, RPG, reescrituras
 - O comentário: diário de leitura, resenhas
 - A análise: debate, seminário socrático
- 



Na avaliação final dos vários projetos elaborados e apresentados constatou-se produtos, objetivos e práticas de leitura similares. Então, é preciso ter projetos que atendam às quatro formas de ler.





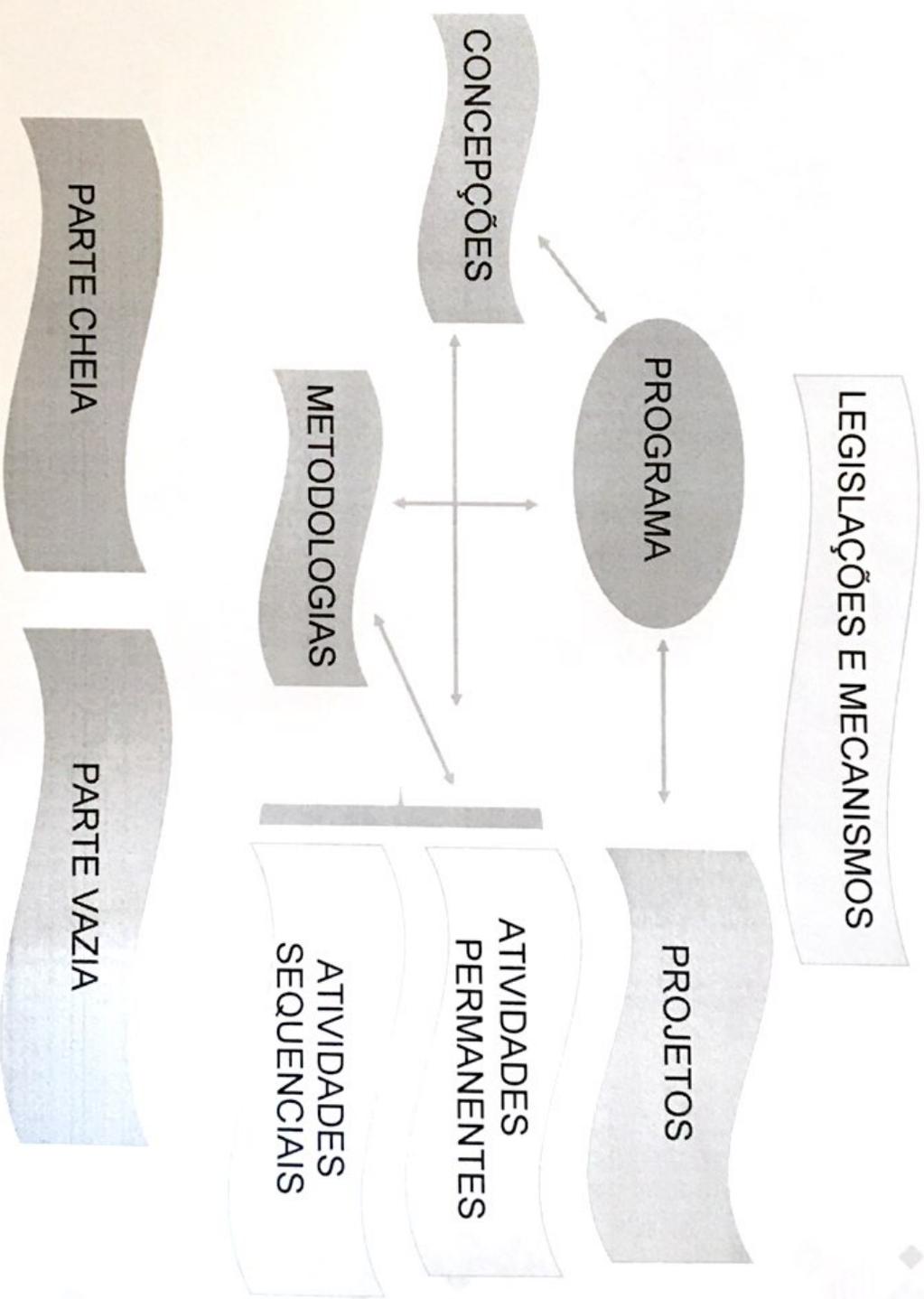


PROJETO

Tem início e término, definição de indicadores e avaliação.

O projeto tem proposta de atuação na realidade da escola, com caráter educativo e de formação de leitores, com prazo de início e término determinado.





LEGISLAÇÕES E MECANISMOS

PROGRAMA

CONCEPÇÕES

METODOLOGIAS

PROJETOS

ATIVIDADES PERMANENTES

ATIVIDADES SEQUENCIAIS

PARTE CHEIA

PARTE VAZIA





Atividades permanentes

- Apresentações periódicas dos estudantes
- Murais nas salas e corredores
- Livro didático
- Horários regulares na biblioteca

Atividades sequenciadas

- Preparação para uma apresentação de teatro
- Leituras de livros e ações decorrentes
- Sequências didáticas
- Ações que antecedem e sucedem a uma excursão



LEGISLAÇÕES E MECANISMOS

PROGRAMA

CONCEPÇÕES

METODOLOGIAS

PROJETOS

ATIVIDADES PERMANENTES

ATIVIDADES SEQUENCIAIS

PARTE CHEIA

PARTE VAZIA





Organização do funcionamento da instituição

2- Planejamento a médio prazo

- Proposições Pedagógicas da PBH e BNCC
- Eixos e Habilidades

3- Planejamento de curto prazo

- Planejamento mensal e semanal da turma



Perfis de grupos

- Cada escola deve fazer um diagnóstico da situação de leitura e estabelecer metodologias e metas para resolução dos problemas identificados.
- Ações de inserção do professor no circuito de leitores
- Graduação da literatura ao longo das séries, sem que as escolhas individuais sejam impedidas: “procurar ampliar, progressivamente, o corpus das obras lidas, abarcando livros mais complexos, em termos temáticos e formais.” (PPT Ceale)





Organização do funcionamento da instituição

- Proposições Curriculares do Município
- Projeto Político Pedagógico da escola
 - Intenções educativas a serem alcançadas durante as etapas escolares: ciclos e anos.



Organização do funcionamento da instituição

I - Planejamento a longo prazo

- Sistema de educação e as intenções educativas
- Construção da autonomia do estudante; favorecimento da participação ativa na vida social e interação ativa com o meio físico e social
- O tratamento da informação e expressão por meio das múltiplas linguagens e tecnologias. (Belo Horizonte, Lei Orgânica do Município, 1990)



Políticas da PBH

Leituras em Conexão

- Articulador de leitura
- Kit Literário
- Ações de formação do professor leitor
- Trilhas de Leitura - Construção de critérios para aquisição de livros
- Jornada Literária
- Ações de leitura da Escola Integrada



Quais são as políticas?

- Plano Nacional do Livro e da Leitura: tem como meta estabelecer diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil. (2011)
(porém, foi extinto o Conselho Consultivo do PNLL, e reduziu-se o número de representantes da sociedade civil no Conselho diretivo do PNLL)
- Plano Estadual do Livro e da Leitura (2018)
- Plano Municipal do Livro e da Leitura: comissão para atualização - inclusão da escrita e da oralidade. (2017 – 2019)





Qual a relação do Programa com as políticas de leitura?

- Leis que asseguram a circulação de livros e a criação de espaços de leitura.
- Garantias de políticas públicas de promoção do livro e da leitura nos níveis federais, estaduais e municipais, engrossando ações de democratização do acesso ao livro e à leitura.
- O reconhecimento de que o acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas é um direito universal de cada cidadão.



Referências

- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagem geradoras – seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- MENDES, João Ricardo Barroca. Gerenciamento de projetos. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- 

1.3. Projeto gráfico

Na obra selecionada:

- o projeto gráfico-editorial apresenta equilíbrio entre o texto principal, as ilustrações, os textos complementares e as várias intervenções gráficas que conduzem o leitor para dentro e para fora do texto principal;
- a obra garante condições de legibilidade, do ponto de vista tipográfico, quanto: 1) ao formato e ao tamanho da(s) fonte(s) utilizada(s); 2) ao espaçamento entre letras, palavras e linhas; 3) ao alinhamento do texto, 4) à qualidade do papel e da impressão; 5) ao contraste da fonte com o fundo da página;
- a biografia do(s) autor(es) enriquece o projeto gráfico-editorial e promove a contextualização do autor, do ilustrador e da obra no universo literário;
- as informações contidas em outros paratextos são relevantes e consistentes e ampliam as possibilidades de leitura, em uma linguagem adequada ao público-alvo;
- a capa e a quarta capa são atraentes, permitem prever o conteúdo e o gênero da obra, motivando a leitura;
- há uma distribuição equilibrada entre texto e imagens.

Observações importantes:

1. No caso das **traduções**, é importante que sejam mantidas as qualidades literárias da obra original.
2. Não devem ser selecionadas obras que apresentem clichês ou estereótipos saturados.
3. Os textos literários devem evitar conduzir, explicitamente, opinião/comportamento do leitor. Ao contrário, devem proporcionar um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando o leitor a estabelecer relações com suas experiências anteriores e com outros textos.
4. A obra indicada deve oferecer segurança aos leitores (observar, por exemplo, grampos mal colocados, dentre outros itens).

KIT ESCOLAR 2020
CRITÉRIOS ESTÉTICO-LITERÁRIOS RESUMIDOS
(CONFORME ANEXO DA PORTARIA)

1.1. Qualidade do texto

A obra indicada:

- contribui para ampliar o repertório linguístico dos leitores;
- propicia fruição estética;
- apresenta trabalho estético com a linguagem;
- explora recursos expressivos e/ou outros ligados à enunciação literária;
- explora as possibilidades estruturais do gênero literário proposto;
- possui linguagem adequada ao público pretendido;
- possui narrativa coerente e consistente;
- apresenta ambientação consistente;
- apresenta caracterização das personagens e cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal;
- desenvolve o tema em harmonia com os recursos narrativos;
- favorece a leitura autônoma da criança.
- No caso dos **textos em versos**: possui linguagem adequada ao público-alvo, explora aspectos melódicos, imagéticos e/ou visuais na produção poética;
- No caso das **histórias em quadrinhos**: estabelece relações adequadas entre texto e imagem, é preponderante a relação entre texto e imagem e as possibilidades de leitura das narrativas visuais.

1.2. Adequação temática

As obras indicadas devem apresentar:

- temáticas diversificadas e adequadas à faixa etária do público-alvo;
- temáticas correspondentes aos interesses e às expectativas do público-alvo;
- diferentes contextos sócio-econômicos, culturais e históricos;
- temática com capacidade de motivar a leitura;
- exploração artística dos temas;
- potencial para propiciar uma experiência significativa de leitura – autônoma ou mediada pelo professor;
- ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor, contribuindo para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.
- No caso das **obras em verso**: propiciam a interação lúdica na linguagem poética.

Kit Literário
Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Ricardo José Miranda
Gerente da Gerência de Biblioteca

Viviane de Cássia Maia Trindade
Coordenadora de Promoção da Leitura e do Livro

Definição da política de distribuição do Kit Literário

Desde 2003, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) oferece livros literários no kit de material escolar distribuído gratuitamente aos alunos das escolas municipais, EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) e creches parceiras. Anualmente, os alunos levam para suas casas títulos das literaturas brasileira e universal.

Cada aluno recebe dois livros, exceto as crianças de 0 a 2 anos e 11 meses, que recebem um livro e um brinquedo.

Os livros que compõem esses *kits* contemplam diversos gêneros literários, adequados à faixa etária, e que atendam às qualidades literárias e de projeto gráfico-editorial. Os acervos são composto, portanto, de poemas, contos, crônicas, romances, cordel, livros de imagens e de histórias em quadrinhos, garantindo uma diversidade de textos e linguagens.

A partir de 2017, são implementadas mudanças na forma de seleção dos títulos que devem compor os kits literários por segmento.

A primeira modificação diz respeito à identidade do acervo, que passa ser definitivamente kit literário, porque não está mais vinculado ao *kit* Escolar. Antes, era identificado como kit escolar porque seguia para as escolas juntamente com mochila, cadernos, caneta, lápis, borracha, agenda escolar, brinquedos pedagógicos para crianças da Educação Infantil, dentre outros.

A segunda modificação é na forma como os livros passam a ser escolhidos. A comissão faz uma seleção dos títulos com base nos critérios literários publicados na Portaria que abre o processo para as editoras inscreverem obras, e, em seguida, é construído um catálogo que segue para as escolas com os títulos recomendados pela comissão, com as respectivas capas e resenhas (as que se encontram na contra capa ou site da editora). Estudantes, professores, bibliotecários, articuladores de leitura, coordenadores, juntos poderão escolher os livros que comporão os *kits* Literários individuais.

Para orientar o uso do catálogo, representantes dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e EJA, juntamente com os articuladores de leitura e dos bibliotecários participam de formações com a equipe da Gerência de Bibliotecas – Coordenação de Promoção da Leitura e do livro - para compreenderem os aspectos técnicos do processo de escolha das obras, o fluxo de aquisição e distribuição do kit, bem como as características literárias dos livros indicados no catálogo.

Formação para mediação das obras selecionadas

A Literatura é uma área do conhecimento humano. Como todas as outras áreas contempladas pelo currículo escolar, possui suas especificidades. Para se tornar um mediador de leitura de textos literários é necessário compreender quais são as especificidades do discurso literário e de que maneira podem interferir na realidade do estudante, também é preciso compreender as especificidades e potencialidades do público foco das ações. Diante disso, promover a leitura para os estudantes com deficiências, considerando as necessidades especiais diversas desse público, é um

desafio para a mediação literária. Com igual importância é preciso selecionar obras que contemplem as demandas de representação étnico-racial das famílias atendidas nas escolas. Mesmo contemplando a complexidade temática e diversidade literária, é fundamental que as obras escolhidas promovam a leitura individual e autônoma dos estudantes, ao mesmo tempo em que estimule a leitura nas famílias. Ressaltando a importância da experiência estética no processo de mediação da leitura, outro aspecto a ser valorizado nas obras literárias é o lugar das imagens nas publicações para crianças, jovens e adultos, uma vez que a ilustração é percebida como outro texto, com tantas complexidades quanto um texto verbal.

Aspectos estruturadores de uma mediação literária

- Ler o texto.
- Verificar se a obra possibilita leituras autônomas ou somente mediadas, observando o tamanho e complexidade do texto verbal.
- Analisar nas ilustrações se os sentidos do texto são ampliados, se conta outra história paralela etc.
- Selecionar obras de imagens e explorá-las adequadamente.
- Explorar as ilustrações nas obras literárias, ampliando a habilidade de ver, julgar e interpretar a obra.
- Delinear o perfil dos personagens na relação diversidade/identidade.
- Perceber as categorias ficcionais de tempo e espaço e como são definidoras para a compreensão do texto.
- Perceber as relações de forma e de conteúdo na materialidade da obra e na estruturação do texto, a partir dos diversos gêneros textuais e literários.
- Perceber as relações entre ficção e realidade.
- Compreender os propósitos da leitura literária.
- Compreender as implicações da literatura na formação humana.
- Explorar a relação entre a condição humana de fabulação e as práticas de formação de leitor.
- Construir e organizar conjuntamente estratégias que mediem a leitura literária para os estudantes.

Justificativa da política de seleção e distribuição de livros

Esta política tem como finalidade a ampliação do processo de leitura por parte dos estudantes em fase inicial de leitura e oferecer a seus familiares a possibilidade de formação de um acervo pessoal, potencializando a criação do ambiente familiar de leitura e estreitamento do contato com os livros. Para isso, a escolha dos livros tem se dado por uma comissão de especialistas, com formação específica na área de literatura, mas também de técnicos vinculados aos vários espaços de formação da Smed, orientados por critérios estéticos e literários, reforçando o potencial de contribuição para a formação de leitores e de ampliação cultural dos estudantes e seus familiares, num esforço para democratização da leitura.

Escopo da política

- 1- Envolver professores e estudantes no processo de seleção de suas leituras, a partir de títulos já avaliados por uma comissão técnica.
- 2- Difundir critérios de qualidade literária entre professores e estudantes.

3- Garantir a diversidade identitária no texto literário com atenção a novos lugares de enunciação literária de representação social e histórica, incluindo movimentos migratórios e referências étnicas diversas.

4- Ampliar a oferta de livros em modalidade acessíveis.

5- Ampliar ações de promoção de leitura na escola com os livros do kit Literário.

6- Estimular a leitura na família.