

A LITERATURA COMO DIREITO HUMANO: UM DESAFIO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA*

Simone Aparecida de Jesus**

Gina Glaydes Guimarães Faria***



HTTP://DX.DOI.ORG/10.18224/EDUC.V23I1.8685

Resumo: *Discute-se como a literatura é tratada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa voltado para a formação continuada de professores alfabetizadores. A análise documental referente ao PNAIC-2013 e o levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, embasam a discussão sobre a concepção de literatura presente no ciclo de alfabetização, momento exemplar para a apreensão dos desafios da educação escolar em sua relação com a literatura. Concebida como um direito humano (CANDIDO, 2002, 2011), a literatura confronta-se com os resultados da pesquisa que indicam um esvaziamento do seu sentido formativo, mediante uma “escolarização inadequada” (SOARES, 2006).*

Palavras-chave: *Literatura. Leitura. Alfabetização. PNAIC.*

Introdução

Este trabalho objetiva discutir como a literatura é tratada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa voltado para a formação continuada de professores alfabeti-

* Recebido em: 16.11.2020. Aprovado em: 28.12.2020.

** Mestre em Educação (UFG 2019); Graduada em Letras Português/Inglês (PUC Goiás 2004) e em Pedagogia (UNIFAN 2014); Especialista em Formação de Professores em Língua Portuguesa (PUC Goiás 2005) e em Psicologia dos Processos Educativos (UFG 2015). *E-mail:* sisiaje@gmail.com.

*** Doutora em Educação (UFG 2008). Professora Associada da UFG. Pesquisadora do NEPPEC/FE/UFG. *E-mail:* ginaggfaria@gmail.com.br.

zadores. A discussão sobre as implicações da literatura nos processos escolares não é nova e, apesar de diferentes abordagens, prevalece um consenso quanto à sua importância para uma formação escolar crítica (LAJOLO, 1985; KLEIMAN; MORAES, 1986; SOARES, 1989, 2006; ZILBERMAN, 1985, 2007). Jesus (2019), sob orientação de Faria, ambas coautoras deste artigo, objetivam contribuir com este debate, indicando em que medida a literatura subordina-se ao ensino dos conteúdos curriculares, esvaziando-se de seu potencial formativo.

A exposição orienta-se por três movimentos principais: no primeiro expõem-se as principais ações oficiais que marcam a preocupação com a obra literária na escola, de modo a explicitar a problemática que orienta a pesquisa que dá base a este artigo; no segundo discute-se a literatura como direito humano, para, a seguir, no terceiro momento, expor até que ponto a concepção instrumental de literatura presente no PNAIC e na própria produção acadêmica que trata do tema contribui para interditar ações centradas na fruição literária e seu sentido intrinsecamente humanizador.

LITERATURA E ESCOLA: UMA VISÃO GERAL DO PERCURSO DA PESQUISA

No âmbito das políticas educacionais, a relação entre literatura e educação escolar pode ser apreendida por meio de programas e ações oficiais voltados para a distribuição de livros às escolas da rede pública e para a formação de professores. Essas políticas, no Brasil, reverberam o posicionamento da Unesco, que em 1972 proclamou o livro como instrumento fundamental para o aperfeiçoamento humano, “concebendo a leitura como um direito do homem, a ser garantido pelo Estado” (FERNANDES, 2007, p. 24). Ainda que tardiamente, em 1984 foi criado, por iniciativa do governo federal, o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), restrito à aquisição e à distribuição de livros didáticos para as escolas públicas.

Programas voltados para as práticas leitoras remontam ao ano de 1992, quando foram criados o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), com o objetivo de estruturar uma rede de programas para consolidar práticas leitoras e divulgar a demanda das condições de acesso à leitura e escrita, e o Programa Pró-Leitura, com a finalidade de oferecer formação continuada para professores e mediadores de leitura. Em 1997 foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), sob a gestão

do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), voltado para a distribuição de acervos de obras de literatura e de pesquisa, dentre outros, como um modo de garantir o acesso à informação, à cultura e o incentivo à formação do leitor.

Em 2006 foi efetivada, no país, uma Política Nacional do Livro, por meio do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), ação liderada também pelo governo federal, com o objetivo principal de melhorar a realidade da leitura no Brasil¹. O PNLL dá continuidade ao PNBE, mas implementa mudanças significativas, com ênfase ao fortalecimento das bibliotecas escolares. Mediante avaliação das ações implementadas, foram constatadas fragilidades para o êxito do PNLL, particularmente quanto à formação dos professores para lidar com a literatura no processo de letramento e à disponibilidade das obras destinadas aos estudantes.

Em relação às orientações para o uso dos acervos encaminhados às escolas, há de se registrar ações que já vinham sendo adotadas desde o final dos anos de 1990, como o *Guia do Livronauta*, de 1998, e *História e Histórias*, de 1999. Em 2008 foi lançado o *Catálogo Literatura na Infância: imagens e palavras* e, em 2014, o *Guia PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Nesse período foram encaminhadas às escolas outras publicações dirigidas para a formação de leitores, como a *Revista Leituras*, o *kit Por uma Política de Formação de Leitores* e o volume 20 da *Coleção Explorando o Ensino*, referente à Literatura Infantil. Essas e outras iniciativas, conforme mencionado, esbarravam-se com a persistência de avaliações que alertavam para a necessidade da formação continuada de professores que considerasse o trabalho com os acervos literários.

A formação continuada de professores para a alfabetização e o letramento concretizou-se em 2013, com a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Diante do fato de ter dentre seus eixos um eixo específico referente aos materiais didáticos em que o PNBE é claramente explicitado, perante a presença de ações de difusão de acervos específicos de literatura, bem como de orientações para o trabalho com a literatura, o PNAIC apresenta-se como uma fonte de pesquisa relevante para se estudar as proposições oficiais que envolvem a presença da literatura na escola, particularmente no âmbito da alfabetização dos alunos das redes públicas de ensino, o ciclo da alfabetização. Esta discussão tem por base o estudo documental de todo o material do PNAIC referente à sua implementação, direcionado para a Língua Portuguesa, e a pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Em relação ao estudo documental, foram lidos, na íntegra, todos os *Cadernos de Formação* referentes ao ensino de Língua Portuguesa (2013). O material compõe-se de um conjunto de Cadernos, envolvendo o Caderno de Apresentação, os Cadernos específicos de Avaliação e de Inclusão, os Cadernos de Formação, além de um Caderno próprio para os professores orientadores de estudo. Para cada ano do ciclo de alfabetização foram elaborados oito Cadernos de Formação com temáticas distintas, mas que se complementam no período dos três anos do ciclo.

Os Cadernos seguem a mesma estrutura, compondo-se das seguintes seções:

- 1 “Iniciando a conversa”, em que é apresentada a temática da unidade, com os objetivos a serem alcançados;
- 2 “Aprofundando o tema”, em que são apresentados textos a respeito de determinado tema, sendo que de um ano para o outro indica-se um aprofundamento desses temas;
- 3 “Compartilhando”, na qual são apresentadas algumas experiências tratadas como modelos para os professores, incluindo depoimentos e planejamentos de projetos e sequências didáticas;
- 4 “Aprendendo mais”, em que são sugeridas leituras e também atividades para os estudos em grupo.

As sugestões referentes aos encontros de grupo são sempre divididas em “momentos”, dois ou três, nos quais sempre aparece a “leitura de deleite” de obras literárias, com assuntos/questões afins à temática do próprio Caderno. Com base nesse material, foi possível apreender o modo como o *Programa* propõe modelos de atividades, valendo-se da literatura para trabalhar conteúdos diversos.

Quanto ao levantamento bibliográfico, adotou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma plataforma de busca vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), como fonte de pesquisa. Foram selecionadas duas teses (CABRAL, 2015; SOARES, 2017) e sete dissertações (BRUSTULIN, 2017; CELLA, 2016; COSTA, 2015; LEME, 2015; PACHECO, 2015; SOUZA, 2015; WERLANG; 2015), todas tratando explicitamente da literatura e/ou leitura literária no âmbito do PNAIC. Para essa seleção foram adotados os seguintes critérios: inserção de termos de busca abarcando diferentes combinações do termo PNAIC, com palavras afins à temática da pesquisa:

literatura, leitura, letramento e alfabetização²; leitura atenta dos títulos, dos resumos e, quando necessária, a consulta ao trabalho na íntegra.

A Literatura como Direito Humano

A literatura como direito humano efetiva-se por meio de dois pontos inter-relacionados: o primeiro, por “dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”, e o segundo por “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, 2002, p. 186). Nessa perspectiva, a literatura é um “bem incompressível”, um bem necessário à existência humana, contrapondo-se ao “bem compressível”, isto é, ao que é supérfluo, e não afeta diretamente a existência do homem. Para Candido (2011, p. 175), “o valor de uma coisa depende em grande parte da necessidade relativa que temos dela”, de modo que a incompressibilidade é fixada de acordo com cada época e cultura.

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer, e, por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2011, p. 175).

No Brasil, por conta das profundas desigualdades sociais, a fruição literária é impedida para a maioria, o que faz da literatura um “bem compressível”. “Como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência” (CANDIDO, 2002, p. 190). Candido (2011, p. 186) assegura ainda que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. O impedimento de parte da sociedade ao acesso às obras eruditas opera como um “mutilador da segregação cultural segundo as classes” (CANDIDO, 2011, p. 191).

Nesse sentido, a fruição da arte e da literatura em todos os níveis e modalidades implica a luta pelos direitos humanos. Assegura que a literatura, assim como a arte, só será efetivada como “bens incompressíveis”.

síveis” por intermédio de uma organização justa da sociedade, que a compreenda como uma necessidade profunda do ser humano, não havendo quem possa dela abrir mão. Afinal, independentemente de serem ou não alfabetizados, todos os homens, de alguma maneira, estão imersos no universo literário, ainda que de diferentes modos e mediante manifestações distintas.

A literatura envolve uma diversidade de expressões culturais de cunho poético, dramático e ficcional, elaboradas em todas as instâncias e níveis sociais, desde os chistes, a moda de viola, os causos, os romances, dentre outras. Apresenta-se, portanto, como necessidade vital, tanto para as pessoas que não detêm o alfabeto como para as eruditas. Não por acaso, em seus diferentes modos, está presente nos processos educativos familiar, escolar e sociais mais amplos.

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. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p. 175).

Para Candido, talvez não seja possível alcançar o equilíbrio social sem que a literatura seja garantida a todos, por ser fundamental à humanização. Em seu texto “A literatura e a formação humana”, indica claramente a função humanizadora da literatura, segundo três níveis indissociados: “(1) é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 2002, p. 176).

O modo como é organizada a coerência lógica de sua construção diz respeito ao “primeiro nível humanizador” de uma produção literária. Mas o terceiro nível reporta-se à forma mais comum de se perceber a literatura: na condição de conhecimento, que seria um instrumento de instrução, cujo aprendizado poderia ser observável. Mas a humanização por meio da literatura efetiva-se nas camadas mais profundas, inconscientes, ressoando necessidades e desejos universais, “incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar” (CANDIDO, 2002, p. 179).

O sentido humanizador da literatura pressupõe embates inerentes à sua própria intencionalidade e ao seu valor estético. Não se restringe ao engajamento, no âmbito da chamada “literatura social”. Uma compreensão restrita do engajamento implica o risco de se reconhecer os manuais de virtude e boa conduta³ ou aqueles estritamente cívicos, por exemplo, como a “verdadeira” literatura. “São casos em que o autor tem convicções e deseja exprimi-las; ou parte de certa visão da realidade e a manifesta com tonalidade crítica” (CANDIDO, 2002, p. 181), desconsiderando as tensões e oposições imbricadas na (re)produção da vida em suas diversas conformações.

Se o folclore, a canção popular, o provérbio e a sabedoria espontânea são necessários, são, também, insuficientes, pois não dão conta de toda reflexão necessária à formação humana. Essa falta, esse impedimento de parte da sociedade ao acesso às obras eruditas, opera como um “mutilador da segregação cultural segundo as classes” (CANDIDO, 2011, p. 191). Há de se garantir o acesso à literatura, e o autor é enfático em relação a esse ponto:

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências. Nas sociedades que mantêm a desigualdade como norma, e é o caso da nossa, podem ocorrer movimentos, medidas, de caráter público ou privado, para diminuir o abismo entre os níveis e fazer chegar ao povo os produtos eruditos. Mas, repito, tanto num caso quanto no outro está implícita como questão a maior correlação dos níveis. E aí a experiência mostra que o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade (CANDIDO, 2011, p. 190-191).

O homem convive com o mundo da fantasia e as fantasias não são “puras”, de forma que, não sendo neutras, frutos do acaso, estão ligadas à realidade, aos desejos ou aos problemas reais do cotidiano. Essa ligação entre a fantasia da qual não tem possibilidade de se abster e a sua própria realidade é a porta de entrada para a literatura como integradora e transformadora da realidade.

Por meio da literatura, assim concebida, se pode confirmar, negar, propor, denunciar, apoiar, combater, transcender ao desejado. Por diferentes caminhos, “a organização da palavra comunica-se ao nosso espí-

rito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2011, p. 177), segundo nossas necessidades mais profundas. Nesse sentido é que a fruição da arte e da literatura em todos os níveis e modalidades tem a ver com a luta pelos direitos humanos. Discute-se, a seguir, se e como as diretrizes para os professores alfabetizadores concebem a literatura como um direito humano e suas possíveis implicações para a formação da criança.

Literatura e PNAIC: pontos e contrapontos

Com o PNAIC a obra literária ganhou lugar de destaque nas salas de aula. Praticamente todos os modelos de sequências didáticas, projetos e planejamentos das rotinas partem de uma obra ou texto literário. Entretanto, a difusão da importância da literatura na escola acompanha-se de um processo de instrumentalização da obra literária que acaba retirando seu potencial formativo.

Os *Cadernos de Formação do PNAIC* e os trabalhos acadêmicos são atravessados por uma ambiguidade quanto ao trato da literatura: ao mesmo tempo que indicam seu sentido formativo, prevalece sua funcionalidade no âmbito do ensino dos conteúdos curriculares. A “leitura deleite”, considerada atividade permanente, de rotina da alfabetização, destinada à fruição literária do aluno, acaba se perdendo no conjunto de prescrições didatizantes. As sugestões sobre o trabalho do professor para esse momento são pouco explicitadas. Desse modo, o momento da “leitura deleite” acaba sendo permeado por perguntas prontas e padronizadas, textos cindidos, com ênfase na ortografia e à busca de grupos fonéticos. Minimiza-se seu potencial de fruição e de liberdade.

Mesmo na produção acadêmica a “leitura deleite” aparece em algumas situações com a finalidade de demarcar informações pontuais de determinada obra ou para o estabelecimento de relações imediatas com o estudo de determinado componente curricular, esvaziando a obra de seu sentido literário. Soares (2017) e Pacheco (2015) chamam a atenção para a necessidade de se discutir o ensino da literatura no âmbito da formação docente. Brustulin (2017) alerta quanto à má interpretação da “leitura deleite” e ao fato de se tornar uma mera ferramenta para o ensino do conteúdo. Enfatiza a importância desse momento e quão pouco era adotado na sala de aula em que realizou sua pesquisa.

Costa (2015) refere-se explicitamente à “leitura deleite”, afirmando sua importância para a interface da literatura com as diferentes áreas do

conhecimento. Pacheco (2015) identifica em sua pesquisa alguns equívocos quanto à concepção da “leitura deleite” por parte da professora da sala de aula na qual realizou sua pesquisa. A professora escolhia e destacava informações do livro, possibilitando o trânsito dos alunos, “da esfera do literário (que poderia envolver apenas a fruição do texto como tal, na linha da leitura deleite) para a esfera institucional, que se baseia no estudo de um componente curricular específico” (PACHECO, 2015, p. 77). A pesquisadora alerta para a necessidade da inclusão de outras formas para o trabalho com a literatura em sala de aula, “tendo em vista o seu caráter humanizador que, segundo Antônio Candido (1992), não só exprime o homem, como também ajuda na sua formação” (PACHECO, 2015, p. 90).

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, até porque esse é o espaço do contato da criança com as obras literárias das mais diversas, bem como com a possibilidade de se posicionar e trocar experiências que levam à reflexão e à compreensão por meio das obras com as quais tem contato. Entretanto, é preciso considerar que a função da literatura não é ensinar a ler. A literatura ensina a criar, imaginar, viver outro tempo, de modo livre, independente, sem regras ou obrigações (ZILBERMAN, 1985).

De acordo com o entendimento de Soares (2006), a escola toma para si a “literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins, faz dela uma *literatura escolarizada*” (SOARES, 2006, p. 17, grifo no original). Esse processo diz do próprio sentido da escola, do saber escolar, e quando adequadamente efetivado, seja em relação à leitura partilhada ou à leitura protocolada⁴, dentre outros, estimulam-se as crianças à emissão de opinião, incentivando outras possibilidades de exploração dos sentidos do texto. Nota-se nesse tipo de atividade que não há cobranças quanto ao que se lê.

A autora chama a atenção para os “pseudotextos”⁵ e, também, para os textos literários que são transferidos para os livros escolares. Estes, sim, interditam o sentido formativo da literatura, apontando para uma concepção inadequada da *literatura escolarizada*. Nesse sentido, é pertinente a observação de Silva (2003, p. 515), ao afirmar que “a leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de atividades, exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como ‘ação cultural historicamente constituída’”.

Ao se referir ao tratamento dado ao texto literário em sala de aula, a autora salienta que o uso das fichas de interpretação desmotiva

o aluno e acaba passando a ideia de que seu contato com a obra literária se resume a responder às fichas. Tais indicativos também podem ser percebidos no âmbito do PNAIC, não apenas pelo fato de indicar atividades como responder a questionários preestabelecidos com base nas leituras de obras literárias, como também pelo emprego exagerado das obras para se explorar temas dos mais diversos, ligados às diversas áreas do conhecimento. Percebem-se, nos *Cadernos de Formação* do PNAIC, indicativos de uso das obras literárias para todo tipo de atividade, sempre com o objetivo de se instrumentalizar outros conteúdos escolares, mesmo no momento destinado à leitura de deleite.

De acordo com análises desenvolvidas por Kleiman (1996), a escola ainda prioriza a leitura como decodificação, pressupondo um leitor passivo. Desconsidera as intervenções e indagações que a leitura pode provocar, principalmente em se tratando da leitura literária: “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 1996, p. 24). É no momento da troca de experiência com seus pares e até mesmo com os adultos que ocorre a interação entre textos e leitores. Esse tipo de disponibilidade não é percebido nos *Cadernos de Formação* do PNAIC, visto que direciona o uso da obra literária para aproveitamento de algum conteúdo ou treino de leitura.

É necessário que o aluno seja orientado a “compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística” (SILVA, 2003, p. 517), pois de outra maneira não conseguirá perceber a “literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade” (SILVA, 2003, p. 517). Trata-se de suscitar a importância da função social da literatura, como uma possibilidade da própria realidade.

Desse modo, o aluno se torna um leitor crítico, capaz de articular a leitura literária à leitura que ele próprio faz do mundo à sua volta, considerando as diversas possibilidades e heterogeneidades existentes, bem como suas expectativas. É preciso considerar, ainda de acordo com Silva (2003), que a experiência da leitura literária deve acontecer de modo natural, sem obrigatoriedade e tempos determinados, respeitando a privacidade do leitor em sua relação com o objeto literário.

Coelho (2000, p. 27) salienta que, a princípio, mesmo que a criança não tenha ainda o domínio do código linguístico verbal, o que vai lhe provocar interesse é o mundo imaginário, as figuras e todo o encanta-

mento que as histórias despertam nela. A literatura estimula os sentidos, unindo o verbal, o imagético e o sensorial, enriquecendo a imaginação, proporcionando à criança liberdade para relacionar-se com a história, com os personagens e consigo mesma. “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura”.

A experiência com a literatura contribui para transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável por sua aprendizagem, pois, por intermédio dela, a criança reflete sobre seu contexto, podendo modificá-lo de acordo com suas necessidades (COELHO, 2000). A criança que ouve histórias desde cedo adquire uma postura crítico-reflexiva extremamente relevante à sua formação cognitiva, pois ao ouvir ou ler uma história ela é capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ela, por uma interação verbal primordial à sua comunicação com o mundo que a cerca.

Evidencia-se, portanto, que “as leituras ‘prontas’, idealizadas pelo professor, sufocam a descoberta da leitura por prazer” (SILVA, 2003, p. 517), inibindo o aluno e direcionando sua atenção para questões técnicas da obra. Esse tipo de comportamento afasta o aluno da literatura, tira-lhe o gosto pela leitura. A criatividade e a participação efetiva na leitura, bem como a interpretação, a interlocução com os pares, dentre outros processos, implicam o leitor na obra literária e contribuem para manter o aluno próximo à literatura.

Silva (2003) afirma que é função do professor colaborar com os alunos na construção e/ou reconstrução de interpretações, e não apresentar a eles leituras já prontas, mas colocá-los diante de leituras diversas, de forma que eles próprios reconheçam que “o sentido não está *no texto*, mas é construído pelos leitores na *interação com textos*” (SILVA, 2003, p. 521, grifo no original). Assim, a literatura passa a ter sentido para o aluno, pois ele reconhece seu papel como leitor.

É essa integração entre o texto literário e a dimensão sociocultural que a escola deve proporcionar aos alunos, levando-os a perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite, enquanto objeto artístico polissêmico que transgride normas e regras, envolvendo o leitor num jogo de construção/reconstrução de sentidos (SILVA, 2003, p. 523).

É preciso que os alunos entendam o texto literário como uma forma de (re)descoberta de sua própria identidade, pela relação que estabelece no ato de ler, pois a obra literária proporciona a esse aluno se envolver

na experiência de reconstrução dos acontecimentos contados na obra, como se vivesse ou acompanhasse as próprias personagens.

Há uma necessidade de se reavaliar as metodologias de trabalho com a literatura, buscando encontrar alternativas didáticas de ensino-aprendizagem que sejam capazes de “motivar os alunos à leitura por prazer, à busca de conhecimento, à leitura crítica do texto articulada com a compreensão crítica do mundo” (SILVA, 2003, p. 525). Ou seja, o ensino de literatura deve buscar meios de levar o aluno a encontrar, na literatura, um espaço lúdico de reconstrução de sentidos, instigando a sua imaginação graças ao texto literário.

Deve-se, portanto, levar o aluno à compreensão do texto como multiplicidade de significados dentro das esferas cultural, ideológica, social, histórica e política, cabendo “à escola, pela leitura, assumir a ampliação da imaginação criadora, desenvolvendo sujeitos questionadores e críticos dos arranjos da sociedade” (SCHOLZE, 2007, p. 11). Tais indicativos tendem a ser encobertos nos *Cadernos de Formação* do PNAIC, que contrariam os aspectos fundamentais na relação da criança com a literatura, como a troca de experiências entre os pares, as discussões sobre os textos e a valorização das interpretações dos alunos. A leitura literária se caracteriza como um ato político diante do mundo e precisa estar presente na prática de sala de aula. Sendo assim, “os alunos deveriam ser capazes de ‘experienciar’ o ato de ler como uma ação cultural, em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto” (SILVA, 2003, p. 515).

Considerações Finais

Apesar das conquistas importantes em relação à presença da literatura na escola, ainda há um caminho longo a ser percorrido para se garantir a literatura como direito humano. É possível perceber alguns pontos positivos e outros negativos quanto à literatura no âmbito do PNAIC. Primeiramente é importante destacar a importância deste *Programa* no que tange à formação dos professores de 1º ao 3º ano de todo o país. Este foi o maior programa de formação já desenvolvido pelo Ministério da Educação e, nesse sentido, praticamente alcançou todas as escolas do país.

Quanto à literatura, destaca-se que o *Programa* trouxe ciência aos professores de que eles têm à disposição um acervo de obras literárias de qualidade e que estas devem ser trabalhadas no dia a dia das aulas. Os professores se sentiram empoderados por terem acesso a esse material que

muitas vezes ficava no controle apenas da gestão da escola ou guardados para não estragar, ainda que existam edições de guias de orientação quanto às obras literárias encaminhadas às escolas pelo PNBE ou programas anteriores. Estes, por vezes, não eram conhecidos pelos professores, o que se constata nas pesquisas lidas para este trabalho.

Contudo, o acesso à literatura não é garantia de que esta ocupe seu lugar na formação dos alunos, de que sejam respeitadas suas particularidades, de que sejam dadas aos alunos as condições necessárias à fruição. Pelo contrário, o que se percebe com os *Cadernos de Formação* do PNAIC, bem como com as teses e dissertações lidas é que a literatura continua fora das escolas, pelo menos de grande parte delas, pois o modo como a escola tem se apropriado da literatura não só a escolariza, o que seria natural ao ambiente escolar, mas a transforma em simples instrumento de ensino.

Mesmo nos momentos de "leitura deleite", o que as pesquisas constata é que muitos professores acabam elencando as atividades da aula com foco nessas leituras, razão por que não se observam momentos de fruição literária, mas de uma exploração cansativa da obra. Desse modo, o uso exacerbado da literatura para fins de se trabalhar outras áreas do conhecimento acaba afastando os alunos do sentido da literatura com seus aspectos estéticos, com todo seu potencial interpretativo, e mesmo das aproximações com as situações reais. O acesso à literatura da forma como o PNAIC apresenta não garante esse direito.

A par desse entendimento, o que se espera de uma formação voltada explicitamente para a alfabetização, que, no caso do PNAIC, parte de uma proposta de letramento e que traz a conhecer as obras literárias disponibilizadas às escolas, é que se considere o letramento literário como uma de suas vertentes, dando à obra literária o espaço não apenas de suporte para textos para se apreender o código linguístico, mas de impulsionadora da imaginação e das inquietações que levam a reflexões e transformações. Isso porque, se a literatura é um direito essencial à formação, deve ser então garantido à criança não apenas o seu acesso, mas que possa ter a literatura como um espaço de liberdade e possibilidades.

É importante destacar que, muitas vezes, a literatura que se apresenta hoje nas escolas sequer poderia ser classificada como tal: são livros paradidáticos e/ou de cunho moralizante, como manuais de instrução do que seria "bonito" ou correto fazer em determinadas situações cotidianas. Literatura como direito humano expressa-se como um vetor de uma formação imbricada às diferentes áreas do conhecimento, como a ciência e a arte, porém de modo desobrigado e autônomo, dando vazão

a possibilidades diversas de criação e interpretação. Literatura que “nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 2002, p. 186).

LITERATURE AS A HUMAN RIGHT: A CHALLENGE FOR THE NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE

Abstract: *This article investigates how literature is addressed in the National Pact for Literacy at the Right Age. A Brazilian government program for literacy teachers. Beyond the document analysis about PNAIC 2013, a survey was carried out on the Brazilian Digital Repository of Theses and Dissertations to verify how literature has been thought. This to reveal the challenges of school education in its relationship with literature. Based on Antonio Candido's assertion of literature as a human right. The results suggest that the formative meaning of literature is being undermined by “inadequate schooling” (SOARES, 2006). The literature has been seen as a tool for teaching curriculum content.*

Keywords: *Literature. Reading. Literacy. PNAIC.*

Notas

- 1 O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 1.442, de 10 de agosto de 2006, pelos Ministros da Cultura e da Educação. Em 1º de setembro de 2011 foi instituído por meio do Decreto nº 7.559, firmado pela presidenta Dilma Rousseff.
- 2 Foram utilizados os seguintes termos de busca: “literatura and PNAIC”, “leitura and PNAIC”, “letramento and PNAIC”, “alfabetização and PNAIC” e “literatura and leitura and PNAIC”.
- 3 Ver, por exemplo, *O livro dos sentimentos*, que é destacado em um dos modelos de projetos apresentados nos *Cadernos de Formação* do PNAIC.
- 4 É uma prática de ler em camadas que estimula. O professor lê uma parte da estória e faz várias perguntas aos alunos para que eles façam previsões sobre o que vai acontecer. Para fazer isso o aluno tem de ter entendido o que foi lido e fazer projeções a respeito do que pode vir a acontecer. À medida que se avança no texto, mais informações devem ser lembradas e levadas em consideração. O aluno deve, então, fazer previsões e checar a compatibilidade dessas previsões com o que já é sabido do texto.
- 5 Pseudotextos. São textos forjados especificamente para os treinos de leitura e nada têm de literários. Aparecem em livros didáticos com o objetivo de

ensinar gramática e ortografia. Normalmente trata-se de um amontoado de palavras sem sentido com o nome de texto.

Referências

- BRUSTULIN, Aurea Elizabeth da Costa Scheer. *Letramento literário a partir do PNAIC/2013 – pacto nacional pela alfabetização na idade certa: limites e possibilidades*. 2017. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- CABRAL, Giovanna Rodrigues. *Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação*. 2015. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antônio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CELLA, Sirley Morello. *Letramento em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma ampliação da experiência com linguagem*. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo Educação, linguagem e Tecnologia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli. *Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância*. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2015.
- FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.
- JESUS, Simone Aparecida de. A literatura no âmbito do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9671>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1996.
- KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1985.

- LEME, Josi Carolina da Silva. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente*. 2015. 199 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015.
- PACHECO, Paula Ferraz. *Letramento nos anos iniciais: entre o texto verbal e o não verbal*. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- SCHOLZE, Lia. A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam. In: SCHOLZE, Lia. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007.
- SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: Evento PG Letras 30 Anos, v. 1, n. 1, 2003, Feira de Santana. *Anais [...]*. Feira de Santana: UEFS, 2003. p. 514-527.
Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>.
Acesso em: 31 out. 2018.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: Inep; Santiago: Reduc, 1989.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, Patrícia Cardoso. *Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba, SP*. 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- SOUZA, Ingobert Vargas de. Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- WERLANG, Sandra Danieli. Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.
- ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e introdução à leitura. In: ZILBERMAN, Regina. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007.