



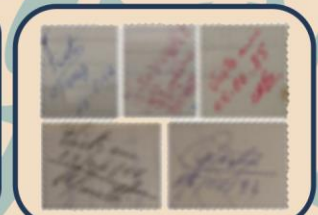
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

*Tese de Doutorado em Educação*

*Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola: uma história registrada em cadernos de planejamento de professoras das séries/anos iniciais (1962 -2017)*

*Lucas Gonçalves Soares*

Pelotas, dezembro de 2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPeI)**  
**Faculdade de Educação - FaE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**  
**Doutorado em Educação**



Tese

**Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola:**  
uma história registrada em cadernos de planejamento de professoras das  
séries/anos iniciais (1962 -2017)

**Lucas Gonçalves Soares**

Pelotas, 2021

**Lucas Gonçalves Soares**

**Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola:**  
uma história registrada em cadernos de planejamento de professoras das  
séries/anos iniciais (1962 -2017)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Teresinha Peres.

Pelotas, 2021

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S676p Soares, Lucas Gonçalves

Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola : uma história registrada em cadernos de planejamento de professoras das séries/anos iniciais (1962-2017) / Lucas Gonçalves Soares ; Eliane Teresinha Peres, orientadora. — Pelotas, 2021.

409 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Cadernos de planejamento. 2. História da educação. 3. Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar. 4. Textos literários. 5. Séries/anos iniciais. I. Peres, Eliane Teresinha, orient. II. Título.

CDD : 371.207

Lucas Gonçalves Soares

Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola: uma história registrada em cadernos de planejamento de professoras das séries/anos iniciais (1962 -2017)

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Peres (orientadora) – UFPel - PPGE/FaE

---

Prof. Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira – UNIFESP – PPGE/EFLCH

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jaqueline Thies da Cruz Koschier – IFSul/PGLVVT

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel – PPGE/FaE

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Grim Thies – UFPel –PPGE/FaE

## **Agradecimentos**

São mais de quatrocentas páginas. Se formos nos dedicar à leitura delas, talvez um ou dois dias sejam suficientes para concluir a tarefa. No entanto, produzir essa mesma quantidade de páginas não foi tão simples assim. Foi um tempo intenso destinado não só a escritas, mas também a descobertas, discussões, leituras, orientações, novas e de estabelecer antigas relações com o material e com as pessoas; foi tempo de alegria, angústia, ansiedade, e de autoconhecimento. Aprendi muito, entendi que a pesquisa, embora muitas vezes solitária, é permeada de muitas relações, e sem essas este trabalho não seria possível. Logo, é indispensável agradecer.

Considerando que não são apenas as relações de agora que me movem, não posso deixar de lembrar com gratidão de meu pai, minha tia e meus avós, principalmente minha avó/mãe Adélia, que infelizmente não estão mais neste mundo terreno.

Dos professores da minha trajetória escolar, especialmente das professoras que me ensinaram a ler e escrever, bem como as do Curso Normal e do Curso de Mestrado, que me fizeram perceber que é possível seguir em busca da utopia que muitos de nós educadores procuramos.

Um carinho especial dedico neste espaço aos meus irmãos, sobrinhas, demais familiares e amigos que me incentivaram durante todo o tempo de realização desta pesquisa compreendendo minhas ausências.

Agradeço, assim, a oportunidade que tive, nesses mais de quatro anos, de conviver com pessoas inteligentes e de bom astral que me entusiasmam, fazem acreditar e ir a busca dos meus sonhos – destaco meus colegas do grupo de pesquisa Hisales, e minhas companheiras de estudo e produção – o quinteto: Lari; Alê; Jaque e Rosele. Além do quinteto, meu estimado amigo, corretor e conselheiro Junior.

Aos meus colegas de profissão da educação básica - de ontem e os de hoje. Deles que comumente é tirada a oportunidade de acessar os bancos da Pós-graduação pública e de qualidade, assim como foi tentado comigo, infelizmente sou uma exceção, um privilegiado.

Aos professores que fizeram parte da banca examinadora, pela sua disponibilidade, atenção e valorosas contribuições dadas a este trabalho.

À minha orientadora, professora doutora Eliane Peres, jamais conseguirei retribuir o carinho, atenção, palavras de incentivo e “puxões de orelha” que resultaram neste trabalho. Agradeço também à pessoa Eliane, que sempre que solicitada marcava um cafezinho e orientava questões da vida. Ouvir é um dom de poucos. Obrigado, “ori”!

E, por fim, mas tão importante quanto todos já citados, agradeço aos meus amados Rafa, Mylena e Bailey, principais fontes de energia e inspiração para meus momentos de crise e solidão. Também à minha saudosa avó Adélia - dizem que avó é mãe duas vezes e eu afirmo que sim!

Ofereço este trabalho a todos vocês.

*[...] Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. (FREIRE, 1987, p.144).*



## Resumo

SOARES, Lucas Gonçalves. **Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola**: uma história registrada em cadernos de planejamentos de professoras de séries/anos iniciais (1962-2017). Orientadora: Eliane Peres. 2021. 409f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

A pesquisa é resultado de um trabalho a nível de doutoramento, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. O estudo insere-se no campo da História da Educação, tendo como objetivo geral investigar práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola registradas em cadernos de planejamento de professoras das séries/anos iniciais (1962-2017), identificando mudanças e permanências nas suas práticas. Para tanto, apresento as fontes documentais, quais sejam: cadernos de planejamento (diários de classe) de professoras, salvaguardados pelo Centro e grupo de pesquisa da História da Alfabetização, Leitura e Escrita e dos Livros Escolares – Hisales. Na sequência, discorro sobre a metodologia da investigação delimitando a pesquisa, os objetivos e o *corpus* de estudo. Em seguida, descrevo as práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar que constituem os resultados do estudo, considerando a produção dos dados nos documentos ao longo de 55 anos, caracterizando-as quanto aos suportes dos textos literários utilizados pelas professoras: quadro de sala de aula, caderno do aluno e da professora, folhas mimeografadas e fotocopiadas, periódicos destinados ao professor, livro didático e livro infantil; e aos artefatos da cultura material escolar evidenciados no desenvolvimento dessas práticas: flanelógrafo, fantoches e fita cassete e disco compacto – CD. Na continuidade, identifico e detalho os espaços onde essas práticas eram ofertadas: biblioteca escolar, salas de leitura e cantinho da leitura; bem como as ações pedagógicas utilizadas pelas professoras nas práticas de leitura literária ao longo do período estudado: projetos de leitura, hora do conto, dramatização e leitura deleite. Quanto aos textos literários propostos nessas práticas, apresento os gêneros literários lidos/escutados na escola nesse período e os títulos e autores dos textos literários mais recorrentes e permanentes. Por fim, dou destaque ao texto literário “A Cigarra e a Formiga”, que aparece como permanência de uso na escola, sendo evidenciado em pelo menos um ano de cada década estudada.

Palavras-chave: Cadernos de planejamento. História da Educação. Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar. Textos literários. Séries/Anos Iniciais.

## Abstract

SOARES, Lucas Gonçalves. **Reading, Listening/Reading and Reading/Telling literary texts at school practices: a history registered planning notebooks of initial primary school year teachers (1962-2017)**. Advisor: Eliane Peres. 2021. 409f. Thesis (PhD in Education) – Post Graduation Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021.

This text is the result of a PhD Level research work, by the Post Graduation Program in Education from the Federal University of Pelotas. The study is within the field of History of Education, having as a general purpose investigating practices of Reading; Reading and Listening and Listening and Telling literary texts at school registered in planning notebooks of initial primary school year teachers (1962-2017), identifying changes and permanencies in their practices. To do so, I present the documental sources, which are: planning notebooks (class diaries) of teachers, safeguarded by the Center and the research group of History of Literacy, Reading and Writing and of Schoolbooks – Hisales. After that, I speak of the investigation methodology delimiting the research, the goals and the *corpus* of study. Then, I describe the practices of Reading; Reading and Listening and Listening and Telling that comprise the study results, considering the production of data in documents covering a time span of 55 years, characterizing them in terms of support of literary texts used by the teachers: classroom board, student's and teacher's notebook, mimeographed and photocopied sheets, journals aimed at teachers, textbook and children's book; and the artifacts of the school material culture highlighted in the development of these practices: flannelgraph, puppets and cassette tape and compact disc – CD. Following up, I identify and detail the spaces where such practices were offered: school library, Reading classrooms and reading corner; as well as the teaching actions used by the teachers in the practices of literary reading along the period studied: reading projects, story time, role playing and delight reading. Concerning the literary texts proposed in these practices, I present the literary genres read/heard at school in this period and the titles and authors of the most recurring and permanent literary texts. Finally, I highlight the literary text "The Ant and the Grasshopper", which is permanently used at school, being highlighted in at least one year of each decade studied.

Keywords: Planning notebooks (Class diaries). History of Education. Practices of Reading, Reading Listening and Reading Telling. Literary texts. Initial Primary School Years.

## Listas de Figuras

<b>Figura 1:</b> Orientações sobre planejamento CPOE/RS. ....	63
<b>Figura 2:</b> Denominações dadas pelas professoras nas capas dos cadernos de planejamento.....	64
<b>Figura 3:</b> Cota de identificação dos CPP no Acervo do Hisales.....	66
<b>Figura 4:</b> Organização e armazenamento dos CPP que formam conjuntos.....	67
<b>Figura 5:</b> Etapas do plano de aula (FOTOURA, 1969. p. 334).....	71
<b>Figura 6:</b> Exemplos de apresentação de planos de aula nas décadas do estudo....	73
<b>Figura 7:</b> Assinaturas e carimbos de terceiros encontrados nos cadernos. ....	75
<b>Figura 8:</b> Gráfico relação de cadernos destinados a cada etapa dos Anos Iniciais..	79
<b>Figura 9:</b> Distribuição dos cadernos no mapa do Rio Grande do Sul.....	79
<b>Figura 10:</b> Gráfico relação de CPP pertencentes à rede pública x privada. ....	81
<b>Figura 11:</b> Gráfico relação de CPP pertencentes às instituições da cidade e do campo. .....	82
<b>Figura 12:</b> Esquema com as etapas da coleta de dados.....	83
<b>Figura 13:</b> Exemplos de registro de leitura.....	86
<b>Figura 14:</b> Modelo da tabela de compilação dos dados relevantes para a pesquisa coletados nos CPP.....	89
<b>Figura 15:</b> Texto literário tendo como suporte no caderno de planejamento.....	96
<b>Figura 16:</b> Divulgação/propaganda duplicador RE.....	99
<b>Figura 17:</b> Suporte folha mimeografada (datilografado - máquina de escrever).....	100
<b>Figura 18:</b> Suporte folha mimeografada (letra da professora ou de terceiros). ....	102
<b>Figura 19:</b> Folhas fotocopiadas utilizadas como suporte de textos literários.....	106
<b>Figura 20:</b> Folha fotocopiada utilizadas como suporte de texto literário.....	107
<b>Figura 21:</b> Livro “O grande desafio” fotocopiado utilizado como suporte de texto literária .....	108
<b>Figura 22:</b> Páginas recortadas de LDs utilizadas como suporte de leitura (2000)..	119

<b>Figura 23:</b> Páginas recortadas de LDs utilizadas como suporte de leitura (2011)..	121
<b>Figura 24:</b> Notícia/anúncio veiculado no jornal do Comercio 1894.....	127
<b>Figura 25:</b> Apresentação do recurso Flanelógrafo na RE .....	134
<b>Figura 26:</b> Esquema tipos de flanelógrafo .....	138
<b>Figura 27:</b> Sugestão do uso de flanelogravuras no cantinho dos livros na RE .....	139
<b>Figura 28:</b> Dedoches na RE .....	144
<b>Figura 29:</b> Dedoches presentes nos Cadernos de Planejamento .....	145
<b>Figura 30:</b> Palitoches presentes nos Cadernos de Planejamento .....	146
<b>Figura 31:</b> Coleção Clássicos da Disney para Ler e Ouvir .....	151
<b>Figura 32:</b> Indicação de aquisição para a biblioteca – Discoteca infantil.....	152
<b>Figura 33:</b> Imagem da coleção “Os 4 Heróis” .....	153
<b>Figura 34:</b> Coleção disquinho da continental – 1960.....	153
<b>Figura 35:</b> Coleção historinhas de Walt Disney- 1970.....	154
<b>Figura 36:</b> Situação as escolas gaúchas com relação à biblioteca escolar – 2018	164
<b>Figura 37:</b> Dias e horários da turma na Biblioteca e Bilhete encaminhado para casa .....	167
<b>Figura 38:</b> Atividades que a biblioteca pode organizar e desenvolver na escola ...	169
<b>Figura 39:</b> Sugestão de organização da sala de leitura RE .....	180
<b>Figura 40:</b> Uso da expressão “Cantinho da leitura” pela RE em 1965. ....	185
<b>Figura 41:</b> Sugestão para organização do Cantinho dos livros na sala de aula relacionado com as imagens de Cantinhos da leitura do PNAIC. ....	187
<b>Figura 42:</b> Imagem referente a um momento de Hora do Conto .....	200
<b>Figura 43:</b> História da Galinha Ruiva e figuras para dramatizar .....	214
<b>Figura 44:</b> Registros de participação do PNAIC das professoras cujos planejamentos foram identificados com os numerais 36, 49 e 50 .....	217
<b>Figura 45:</b> Planejamento semanal com inserção da leitura deleite como atividade permanente .....	222
<b>Figura 46:</b> Gráficos com a porcentagem de gêneros determinados e não determinados encontrados nos CPPs .....	231
<b>Figura 47:</b> Imagem de Monteiro Lobato RE.....	307
<b>Figura 48:</b> Linha do tempo com obras infantis de Manteiro Lobato – parte 1 .....	308
<b>Figura 49:</b> Linha do tempo com obras infantis de Manteiro Lobato - parte 2 .....	309
<b>Figura 50:</b> Linha do tempo com obras infantis de Manteiro Lobato - parte 3 .....	310
<b>Figura 51:</b> Texto literário “A cigarra e a formiga” transcrito no Caderno 170.....	319

**Figura 52:** Possíveis edições utilizadas no registro do caderno 170 (11/03/2008).320

**Figura 53:** Crítica à fábula “A cigarra e a formiga” veiculada na RE.....325

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Modelo de tabela utilizada para registro dos dados. ....	84
<b>Quadro 2:</b> Identificação de LDs gaúchos utilizados como suporte de leitura nos CPPs. ....	114
<b>Quadro 3:</b> Identificação de LDs nacionais utilizados como suporte de leitura nos CPPs. ....	117
<b>Quadro 4:</b> Características do projeto segundo os Manuais pedagógicos. ....	195
<b>Quadro 5:</b> Recorrência do termo leitura deleite nos registros. ....	219
<b>Quadro 6:</b> “Lenda da Mandioca” registro de 1976 e RE (1973).....	234
<b>Quadro 7:</b> Poesia “A infância” Olavo Bilac RE e registro Caderno de Planejamento de 1975. ....	255
<b>Quadro 8:</b> Títulos distribuídos pelas edições do PNBE – Anos iniciais X títulos encontrados nos registros coletados nos documentos.....	257
<b>Quadro 9:</b> Acervo 1º ano – PNLD Literário – PNAIC 2013.....	264
<b>Quadro 10:</b> Acervo 2º ano – PNLD Literário – PNAIC 2013.....	265
<b>Quadro 11:</b> Acervos complementares PNLD Literário – 2010.....	265
<b>Quadro 12:</b> Acervos complementares PNLD Literário – 2014.....	266
<b>Quadro 13:</b> Número de participantes do PNAIC – 2013-2018.....	268
<b>Quadro 14:</b> Os dez autores com maior recorrência e permanência nos registros...	273
<b>Quadro 15:</b> Poesia “O Pato” Vinicius de Moares, registro e Livro “A arca de Noé”.	293
<b>Quadro 16:</b> Poesia “Cidadezinha cheia de graça...” Mario Quintana – Registro e livro “Lili inventa o mundo”. ....	297
<b>Quadro 17:</b> Poesia “A chácara do Chico Bolacha” Cecília Meireles – Registro e livro “Ou isto ou aquilo”. ....	299
<b>Quadro 18:</b> Ano e forma de registro do título da fábula “A cigarra e a formiga”. ....	315
<b>Quadro 19:</b> Comparativo versão do registro e do texto original “A cigarra e a formiga” atribuída a La Fontaine. ....	317

<b>Quadro 20:</b> Comparativo versão do registro e do texto original “Sem barra” de José Paulo Paes. ....	321
<b>Quadro 21:</b> Levantamento de suportes do texto “A cigarra e a Formiga” .....	327

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1:</b> Detalhamento do acervo cadernos de planejamento de professoras no final da data de coleta de dados (janeiro de 2018) .....	68
<b>Tabela 2:</b> CPPs das séries/anos iniciais que foram o corpus de pesquisa .....	78
<b>Tabela 3:</b> Número de registros separados por década.....	85
<b>Tabela 4:</b> Ausência e presença do registro do trabalho com a leitura literária.....	90
<b>Tabela 5:</b> Escolas atendidas e critérios de distribuição PNBE periódicos .....	125
<b>Tabela 6:</b> Número de livros distribuídos pelo PNSL 1984 – 1996.....	177
<b>Tabela 7:</b> Carga horária formação continuada para professores alfabetizadores PNAIC .....	220
<b>Tabela 8:</b> Gêneros dos textos literários identificados nos cadernos de planejamento .....	229
<b>Tabela 9:</b> Quantidade de títulos encontrados nos registros separados por década .....	238
<b>Tabela 10:</b> Títulos com maior recorrência encontrados nos registros .....	240
<b>Tabela 11:</b> Gêneros Literários presentes na RE .....	254
<b>Tabela 12:</b> Autores com maior recorrência apresentando por década.....	272
<b>Tabela 13:</b> Obras dos 10 autores mais recorrentes nos planejamentos das professoras, presentes nas edições do PNBE e PNLD - PNAIC.....	276



## **Lista de Abreviaturas**

BE – Biblioteca Escolar

CL – Cantinho da Leitura

CPOE - Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais

CPP – Cadernos de planejamento de professoras (referindo-me ao acervo Cadernos de planejamento (diários de classe) de professoras salvaguardado pelo Hisales)

LD – Livro Didático (LDs) – plural

MP – Manual Pedagógico (MPs) – plural

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAI – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Programa Nacional da Biblioteca na Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNSL - Programa de Salas de Leitura

RE – Revista do Ensino

RNE – Revista Nova Escola

RS – Rio Grande do Sul

SEC - Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul

HQ – História em Quadrinhos

## Sumário

<b>“NO VERÃO COM QUE LIDAVAS?” INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 “MUITO BEM, POIS AGORA DANCE!”: PRESSUPOSTOS GERAIS DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
1.1 E nasce um historiador?.....	26
1.2 Ancoragens e justificativa da pesquisa .....	33
<b>2“TRABALHEMOS PARA NOS LIVRARMOS DO SUPLÍCIO DA CIGARRA E NÃO ATURARMOS A ZOMBARIA DAS FORMIGAS”: PERCURSOS E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA .....</b>	<b>44</b>
2.1 Do suporte caderno ao Caderno de Planejamento.....	45
2.2 Conhecendo e entendendo o acervo cadernos de planejamento de professoras.....	60
2.3 Construindo o <i>corpus</i> de pesquisa: tempo de selecionar, (re)organizar, coletar e organizar os dados.....	76
<b>3 “A FORMIGA É SÓ TRABALHO/A CIGARRA É SÓ CANTIGA”: SUPORTES DE TEXTOS LITERÁRIOS E ARTEFATOS UTILIZADOS NAS PRÁTICAS DE LER, OUVIR LER E OUVIR CONTAR TEXTOS LITERÁRIOS NA ESCOLA (1962-2017) .....</b>	<b>92</b>
3.1 Suportes de textos literários utilizados nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017).....	94
3.1.1 Caderno de planejamento, caderno do aluno e quadro da sala de aula .....	95
3.1.2 Folhas mimeografadas .....	98
3.1.3 Folhas fotocopiadas.....	105

3.1.4 Livro didático.....	109
3.1.5 Periódicos destinados ao professor – Revista Nova Escola.....	122
3.1.6 Os livros de literatura infantil.....	126
3.2 Artefatos da cultura material escolar evidenciados nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017).....	132
3.2.1 Flanelógrafo.....	132
3.2.2 Fantoques - dedoches e palitoches.....	140
3.2.3 Fita cassete e disco compacto (CD).....	148
4 “ERA INVERNO E AS FORMIGAS BOTARAM PARA SECAR OS GRÃOS QUE A CHUVA MOLHARA”: ESPAÇOS E AÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PRÁTICAS DE LER, OUVIR LER E OUVIR CONTAR TEXTOS LITERÁRIOS NA ESCOLA (1962-2017).....	156
4.1 Os espaços de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017).....	156
4.1.1 Biblioteca escolar.....	157
4.1.2 Salas de leitura.....	174
4.1.3 Cantinho da leitura.....	181
4.2 Ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017).....	188
4.2.1 Projetos de leitura.....	189
4.2.2 Hora do conto.....	200
4.2.3 Dramatização.....	206
4.2.4 Leitura deleite.....	217
5 “OS ARTISTAS: POETAS, PINTORES, MÚSICOS, SÃO AS CIGARRAS DA HUMANIDADE”: GÊNEROS, TÍTULOS E AUTORES DE TEXTOS LITERÁRIOS UTILIZADOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA (1962-2017).....	224
5.1 Gêneros dos textos literários nas práticas de leitura/contação na escola.....	224
5.2 Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar: títulos recorrentes.....	238
5.3 Autores recorrentes nos planejamentos das professoras.....	271

<b>6 “POIS TINHA RIQUEZA E BRIO”: UMA PERMANÊNCIA: A FÁBULA “A CIGARRA E A FORMIGA” .....</b>	<b>314</b>
<b>“ANTES DE AGOSTO CHEGAR, PODE ESTAR CERTA A SENHORA: PAGO COM JUROS, SEM MORA”: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>338</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>352</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>364</b>

---

## “NO VERÃO COM QUE LIDAVAS?”

### INTRODUÇÃO

---

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1987, p.155).*

“E no verão com que lidavas?”<sup>1</sup>, pergunta a desconfiada formiga à cigarra desesperada por abrigo, por comida, por vida. Eu, professor da educação básica brasileira, respondo: lidava e lido com impressionantes realidades, nem tão ruins, nem tão boas quanto poderiam ser, lido com salários que desafiam o mais experiente economista a fechar um final de mês com as contas em dia, lido com a parcialidade de governos que trazem em seu discurso a Educação, mas em sua prática a exclusão, entretanto... assim como a cigarra, eu (nós – educadoras e educadores brasileiros) canto, leio, conto, acredito, estudo, busco o verão de cada dia. Por isso, inicio este texto também lembrando o educador Paulo Freire, pela convicção em suas palavras e legado deixado para a Educação; motivado por este grande mestre e por todas e todos outros que me constituíram educador, apresento um novo “verão” da formação permanente na qual estou inserido.

O primeiro verão dessa trajetória direcionada à formação profissional ocorreu em 2001, no município de Canguçu, com 14 anos de idade. Mesmo contrariado por alguns familiares, pois já havia terminado o primeiro ano do Ensino Médio, ingressei no Curso Normal (Magistério) do Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida<sup>2</sup>, no referido município. Durante o curso Normal - chamado carinhosamente em Canguçu

---

<sup>1</sup> La Fontaine (2003) – traduzida para o Português.

<sup>2</sup> Colégio ligado a ordem Franciscana, com quase 90 anos de atuação no município de Canguçu, atuante na formação de professores a nível médio há mais de 50 anos.

como o “Primeiro Amor da Educação” - tive a oportunidade de conhecer e estudar várias metodologias de ensino, teorias e estudos sobre docência. Mas foi a partir de 2004, quando comecei a atuar no Ensino Fundamental, já como profissional da educação, que dei início ao meu processo de formação como educador de forma mais intensa.

Paralelamente à atuação no magistério, dei continuidade aos estudos ingressando nos cursos de licenciatura em Pedagogia, na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), e em Matemática, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), este última interrompido praticamente no final, retomado recentemente, e concluído em junho de 2021. Depois disso, fiz dois cursos de Especialização: o primeiro em Gestão Escolar, pelas Faculdades Integradas FACVEST, e o segundo em Orientação Educacional, pela Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis (FCSF).

Em quase duas décadas de atuação tive a oportunidade de vivenciar inúmeras experiências no campo educacional: na Gestão Escolar, estive e estou na direção de uma escola pública onde também atuei como orientador educacional; na modalidade Educação de Jovens Adultos (EJA), atuei como alfabetizador. Como docente, fui titular na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e ainda durante cinco anos, dos componentes de Didática de Matemática e Didática de Ciências no Curso Normal, no mesmo colégio no qual comecei os estudos do magistério. Especialmente nesta última experiência, no Curso Normal, descobri que algumas das respostas necessárias à educação estão na formação inicial do professor, e que a formação continuada é indispensável para todos os profissionais da Educação.

Na sequência de minha trajetória profissional, saliento outra experiência bastante importante: entre os anos de 2013 e 2016 atuei como supervisor dos Anos Iniciais e como coordenador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE) de Canguçu, tendo concomitantemente regência de classe na Escola Estadual de Ensino Médio Alberto Wienke<sup>3</sup>, na zona rural do mesmo município. Cito esta última pois foi nesse contexto

---

<sup>3</sup> Localizada no segundo distrito de Canguçu, distante 24 quilômetros da sede do município, na localidade do Herval. Com 58 anos de história, fundada em 07 de novembro de 1960, atualmente a escola oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo sua clientela formada principalmente por filhos de pequenos agricultores, em sua maioria descendentes de pomeranos.

que desenvolvi minha pesquisa de Mestrado<sup>4</sup>.

As motivações para escolha da temática para os trabalhos acadêmicos do Mestrado e do texto que apresento aqui, qual seja, práticas<sup>5</sup> de leitura de textos literários nas séries/anos<sup>6</sup> iniciais, sempre esteve alicerçada na minha prática docente, que desde o começo esteve pautada no propósito da promoção da leitura literária. No entanto, elaborando este texto encontrei outro indício da origem dessa motivação e do porquê de há pelo menos sete anos pesquiso sobre o tema supracitado. Não estava somente na minha prática como sempre pensei, nem nos livros aos quais tive acesso na minha infância, a que também me reportava quando pensava sobre o assunto. Estava mais perto do que eu imaginava e tão adormecido em minha memória que só fez sentido quando encontrei as histórias originais que me eram contadas por um saudoso contador de histórias. Agora posso chama-lo também assim, mas antes o chamava apenas de pai. Meu pai sempre foi um leitor de livros de bolso, algo que recordo com clareza. Muitas vezes se escondia no banheiro, no galpão de milho, entre outros cantos, para ler, talvez porque era um homem do meio rural tenha sido visto como preguiçoso na adolescência por essa prática e nunca tenha desfeito esse preconceito na vida adulta.

Nas noites calmas e às vezes monótonas no interior do município de Canguçu, muitas delas à luz de velas, pois a falta de luz era rotineira, passávamos nosso tempo, meu pai, minha mãe e meus irmãos, jogando “bisuca” – jogo de soma e adivinhação com palitos de fósforo. Quando meu pai, contador de histórias, julgava que estávamos cansados do jogo, o que nunca lembro de ter efetivamente ocorrido porque sempre gostei muito daqueles momentos, o convite vinha: “Parem quietos, ou não querem que eu conte uma história?”. Sempre achei que ele imaginasse e fosse compondo a

---

<sup>4</sup> A dissertação de mestrado referida foi defendida em dezembro de 2016 e tem como título **Práticas de leitura literária em uma escola do campo no município de Canguçu/RS**. Foi orientada pela professora doutora Eliane Peres, com co-orientação da professora doutora Vania Grim Thies. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0Bw5ZU4xPa5UQRIE1LU01THkzOVE/view>>

<sup>5</sup> O uso do termo “prática” tem relação com rotina de leitura de textos literários. Não utilizo o termo “hábito” por considerar que remete a obrigação, algo que diverge da forma como concebo a formação de leitores.

<sup>6</sup> Uso séries/anos iniciais para caracterizar a primeira fase de escolarização. Até a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a denominação era ensino primário. A partir da citada lei, em 1971, o primeiro segmento escolar (Ensino de 1º grau, de 1ª a 8ª série) passou a denominar-se séries iniciais (currículo por atividades). Com a Lei Ordinária 11.274/2006, esse nível passou por uma ampliação para 9 anos, aumentando um ano no ciclo de alfabetização. A entrada da criança no Ensino Fundamental passou ser obrigatória, então, a partir dos 6 anos de idade completos até 31 de março do ano letivo. Os estados e municípios tiveram prazo até 2010 para se adaptarem. A partir desse ano, a duração obrigatória do ensino fundamental foi ampliada compulsoriamente para nove anos e os adiantamentos passaram a ser denominados “ano” e não mais “série” como até então.

história na hora, sem referência alguma, visto que eram histórias adaptadas à nossa realidade, que o cenário era sempre o lugar onde vivíamos, ou assim eu o compunha, que os objetos eram conhecidos, as frutas, os animais também, que alguns personagens eram comparados a pessoas conhecidas.

No entanto, consultando uma edição de 1992 do livro “Contos da Carochinha”, de Figueiredo Pimentel, deparo-me com o conto da “Formiguinha”. Rapidamente identifico a semelhança com a história da “Formiguinha” que meu pai nos contava. Com a ajuda de meus irmãos faço um breve comparativo entre a versão de Pimentel e a contada a nós, com intuito de demonstrar a capacidade e noção de adaptação:

#### A FORMIGUINHA

Uma formiguinha, tendo acordado muito cedo, escuro ainda, para trabalhar na armazenagem de suas provisões de inverno, saiu de casa. Nevava. Mal havia chegado à rua, uma pequenina gota de neve, caída naquele instante, enregelou-se, prendendo-lhe os pezinhos.

A formiguinha pôs-se a chorar, vendo-se presa, julgando que a morrer, até que, ao meio-dia o sol fundindo a neve, conseguiu livrar-se.

Então, a formiguinha dirigiu-se à neve, e disse-lhe:

- Neve! Como tu és tão forte que os meus pezinhos prendes?!

A neve respondeu:

- Mais forte é o sol, que me derrete. [...]

[...] A formiguinha dirigiu-se à morte: [...]

A morte respondeu:

- Sou tão forte, que mato reis, fidalgos, ricos e pobres, escravos e senhores, homens e mulheres, nivelando todos iguais! Sou tão forte que te mato!...

(PIMENTEL, 1992, p. 243-245).

Versão que meu pai contava:

#### FORMIGUINHA

Uma formiguinha morava aqui, nossa vizinha, ela resolveu plantar uma horta lá perto do tio Cida e da tia Zica, na tapera que eles moravam antes da casa nova. Então ela colocava a enxada nas costas e saía bem cedo, ia pelo meio dos matos, porque pela estrada era mais longe para sua perna curta. Ela tinha medo de graxaim, então ia bem quietinha. A horta era logo depois de atravessar a pinguela.

Depois que ela chegou, ela trabalhou o dia todo, ao meio dia comeu um fiambre que levou, quando se deu conta, já era muito tarde para voltar para casa. Resolveu passar a noite lá, muito assustada e com medo dos graxains e do frio.

Dormiu embaixo da enxada, tapada com folhas, mas um pezinho ficou para fora, como teve uma geada grande, acordou com o pezinho congelado. Se sentiu sozinha e com medo, não tinha irmãos, nem pai e mãe para chamar, achou que ia morrer, até que às 8 horas e pouco o sol veio forte e a gelada levantou, derretendo o gelo do pezinho da formiguinha. Ela ficou muito feliz, mas também curiosa e logo foi perguntar para o sol:

- Sol! Como tu és tão forte que derreteu a geada que meu pezinho tinha?!



O sol respondeu:

- Eu não sou tão forte porque as nuvens me tapam.

A formiguinha dirigiu-se a Deus: [...]

Quando Deus foi responder, veio uma ventania muito grande e a formiguinha voou e voou caindo nos fundos da casinha dela, reencontrando toda a família. (Adaptação de José Alvacir Meireles Soares - 1966-2010).

Percebe-se a forma como a história foi adaptada para torná-la mais familiar à nossa realidade, com elementos e ambientes conhecidos, aproximando a narrativa do nosso contexto. Além dessa história, a memória trouxe também “O tigre açougueiro e a raposa vigarista” e “Compadre macaco e compadre tigre”. Destas últimas ainda não encontrei a origem, mas fiquei inspirado a reescrevê-las em momento oportuno. Assim, atualmente atribuo a motivação para o trabalho docente que desenvolvo e o interesse em buscar novos conhecimentos sobre essas práticas de leitura na escola, também à feliz e saudosa convivência que tive com um leitor de livros de bolso e contador de histórias em minha infância.

Nesse sentido, acredito que a pesquisa acadêmica seja uma das formas de incentivo para várias reflexões e também para obter algumas respostas possíveis, mesmo que provisórias e temporárias, para os desafios da Educação. Desta forma, como já posto, em 2015 ingressei no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e trouxe comigo inquietações e experiências dos anos de atuação no magistério.

Na referida pesquisa que originou a Dissertação de Mestrado, investiguei minha prática destacando o trabalho que realizei em torno de práticas de leitura literária com turmas de 5º ano de uma escola no campo nos anos de 2014 e 2015. Esse trabalho aliado ao contato com o grupo de pesquisa Hisales (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e Livros Escolares – FaE/UFPel)<sup>7</sup> fez com que eu questionasse: e outras professoras e professores, como desenvolvem suas práticas de leitura literária? Como isso se deu historicamente? Como recuperar essas experiências e suas possíveis diferenças, mudanças e permanências ao longo da história? Quais documentos

---

<sup>7</sup> O Hisales constituiu-se, ao longo dos seus 15 anos de existência, como um importante centro de documentação para a manutenção e memória da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares. Cadastrado como grupo de pesquisa no CNPq desde junho de 2006, é coordenado pelas professoras Dra. Eliane Peres, Dra. Vania Grim Thies e Dra. Chris de Azevedo Ramil, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Reúne alunos de graduação e de pós-graduação. Um dos objetivos do grupo de pesquisa é constituir acervos para manutenção da história e da memória da alfabetização, principalmente do/no Rio Grande do Sul.

auxiliam na construção de uma história da leitura literária na escola? Daí o encontro com os cadernos de planejamento das professoras. Daí as questões postas: há registro de práticas de leitura e contação de histórias nesses cadernos? De que forma são esses registros nos cadernos de planejamento de professoras dos anos iniciais pertencentes ao acervo do Hisales? O que eles revelam sobre práticas de leitura literária?

Assim, esses questionamentos motivaram as reflexões para a pesquisa realizada e dela decorreu o objetivo geral inicial, qual seja: **analisar os registros de práticas de leitura literária em Cadernos de Planejamento de Professoras das séries/anos iniciais (1962-2017), identificando mudanças e permanências ao longo da história.**

Para tanto, apresento neste texto os resultados da pesquisa a nível de doutoramento realizada junto ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob a orientação da professora Dra. Eliane Peres. O estudo está inserido na Linha de Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem (Cela) do programa supracitado. Convém salientar também que a pesquisa foi produzida no âmbito do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales).

A tese está organizada em cinco capítulos, além da introdução, que em seu título “No verão em que lidavas?” faz alusão ao texto literário “A Cigarra e a Formiga”, em versão atribuída a La Fontaine (2003) e traduzida para o português, dos Apêndices e dos outros recursos que compõem um texto acadêmico - em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado **“Muito bem, pois agora dance! Pressupostos Gerais Da Pesquisa”**, com citação da adaptação da fábula “A cigarra e a Formiga” feita por Ruth Rocha (1996), apresento os pressupostos gerais deste estudo situando o leitor quanto ao campo no qual se insere a pesquisa no item “E nasce um historiador?”; na segunda parte, trato das concepções adotadas na tese quanto à leitura literária, texto literário e práticas de textos literários, com a seção “Ancoragens e justificativa da pesquisa”.

No segundo capítulo, **“Trabalhemos para nos livrarmos do suplício da cigarra e não aturarmos a zombaria das formigas’: percursos e características da pesquisa”**, intitulado assim com inspiração na versão de “A Cigarra e a Formiga” de Esopo (2001), inicialmente apresento os objetivos da pesquisa, logo em seguida, na seção “Do suporte caderno ao caderno de planejamento”, estabeleço um breve

histórico da inserção do caderno na escola ao longo da história no que tange aos seus usos, enfatizando o uso como suporte de planejamento de professoras. Na sequência do capítulo, no item “Conhecendo e entendendo o acervo Cadernos de Planejamento de Professoras”, destaco a relevância do Centro de Memória e Pesquisa Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros escolares – para esta pesquisa, espaço que concentra inúmeros documentos e inesgotáveis possibilidades de pesquisas; além disso, problematizo o uso de cadernos de professoras como fonte documental de pesquisa, destacando também a relevância do uso de fontes completares em estudos historiográficos e apresento algumas dessas fontes utilizadas no corpo do texto e destaco a importância do cruzamento das mesmas, o que caracteriza o método historiográfico. Por último, na seção “Construindo o corpus de pesquisa: é tempo de selecionar, (re)organizar, coletar e organizar os dados”, detalho a organização das fontes de pesquisa, a coleta e organização dos dados.

No capítulo 3, **“A formiga é só trabalho/a cigarra é só cantiga: suportes de textos literários e artefatos utilizados nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017)”** - que tem seu título inspirado no poema “Sem barra” José Paulo Paes (1989), outra versão de “A Cigarra e a Formiga” - buscando amparo na cultura material escolar apresento os suportes e artefatos utilizados pelas professoras nas práticas de leitura de textos literários propostas ao longo do período estudado. Para tanto, o capítulo está dividido em duas partes: “Os suportes dos textos literários utilizados nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar na escola (1962-2017)”, em que, como o próprio título propõe, apresento os suportes de textos literários revelados pelos dados; E “Os artefatos da cultura material escolar evidenciados nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017)”, no qual apresento objetos/artefatos encontrados nos registros que de alguma forma foram utilizados nas práticas desenvolvidas pelas professoras.

No quarto capítulo, intitulado: **“Era inverno e as formigas botaram para secar os grãos que a chuva molhara’: espaços e ações pedagógicas das práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017)”**, título inspirado no texto atribuído a Esopo (2001), apresento outros resultados da pesquisa destacando aspectos das práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar que também se constituem como “achados” do estudo, considerando a produção dos dados com as fontes documentais. Esse capítulo possui duas subdivisões, quais sejam: “Os espaços das práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017)” e

“Ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017)”.

No quinto capítulo, **“Os artistas: poetas, pintores, músicos, são as cigarras da humanidade’: Gêneros, títulos e autores de textos literários utilizados nas práticas de leitura literária na escola (1962-2017):”**, com título inspirado na moral da fábula “A cigarra e as formigas” segundo Lobato (1970), dou sequência à análise dos dados, mas lançando atenção aos textos usados pelas professoras para desenvolverem as práticas de leitura e contação de histórias. Assim, está dividido em três seções: “Gêneros dos textos literários evidentes nos registros”; “Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar: títulos recorrentes” e “Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar: autores recorrentes”.

No sexto e último capítulo, **“Pois tinha riqueza e brio’: uma permanência”**, nas palavras da versão de La Fontaine (2003) para a fábula “A Cigarra e a Formiga”, discorro sobre este título utilizado pelas professoras em todas as décadas estudadas demonstrando uma permanência importante nos mais de cinquenta anos de história.

Por fim, em **“Antes de agosto chegar, pode estar certa a senhora: pago com juro sem mora’: considerações finais”**, nomeado também com fonte em La Fontaine (1989), dedico espaço a algumas conclusões possíveis a partir das relações e análises estabelecidas ao longo da tese.

---

---

## 1 “MUITO BEM, POIS AGORA DANCE!”

### PRESSUPOSTOS GERAIS DA PESQUISA

---

---

“**Muito bem, pois agora dance!**”, com as palavras de Ruth Rocha (1996) em sua adaptação para a fábula “A cigarra e a Formiga”, começo a “dança” à qual me propus, esta pesquisa. Para tanto, apresento os pressupostos gerais deste estudo e situo o campo no qual se insere, discorrendo sobre as abordagens teóricas que deram suporte às etapas da tese.

#### 1.1 E nasce um historiador?

A investigação realizada e aqui apresentada se insere no campo da Educação, mais especificamente no da História da Educação. O campo da História da Educação tem tido, nas últimas décadas, seu domínio de pesquisa cada vez mais ampliado, tanto no que se refere às fontes quanto aos objetos e aos temas de pesquisa. Considerando a amplitude e a pluralidade dos processos educativos que ocorrem de maneira formal e informal desde os primórdios da humanidade, Galvão e Lopes (2010, p. 10) referem-se, inclusive, a “Histórias da Educação”, dado as inúmeras experiências educativas e, em consequência, as possibilidades de pesquisas nesse campo.

A História é entendida aqui na perspectiva de Certeau (1982, p. 45-46), assim ele diz: “fundada sobre o corte entre o passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar da prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas”; mesmo separada do passado por esse corte (objeto) e

um presente (lugar das práticas), o historiador quando retorna a esse lugar das práticas enquanto presente as revisita, estranha, questiona, analisa, uma vez que a História é “habitada pela estranheza” (CERTEAU, 1982, p. 46). Para tanto, é preciso, de fato, estranhar, questionar aquilo que por vezes é dado como verdade. Nesse processo é preciso, pois, definir os procedimentos que serão utilizados para estudar o objeto, produzindo fontes e dados, dizer o possível “não-dito”, “dar-lhes a vida” (CERTEAU, 1982, p. 46).

A pesquisa historiográfica se articula em função de um lugar de produção social, econômico, político e cultural, e isso organiza a necessidade de estabelecer determinados procedimentos associados às convenções disciplinares, à hierarquia de interesses, à constituição de objetos de investigação e, também, a existência de “estranhas e vastas praias de silêncios” (REVEL; CERTEAU; JULIA, 1989, p. 67). Na relação entre as permissões e as interdições instauradas no campo, o discurso histórico é o produto de um lugar estabelecido a partir das interações e combinações realizadas com os seus outros discursos contemporâneos.

Nesse sentido, a partir de Certeau (1982, p. 65-66, grifos do autor), que conceitua a História como sendo uma operação, compreendendo-a como a relação entre “[...] um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, também uma posição do historiador, etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura)”, ou seja, é uma relação entre *lugar* (instituição histórica validada pelos historiadores), *procedimentos* (uma prática – estranheza, procedimentos que desvelam os fatos) e *texto* (uma narrativa, uma escrita, resultado, discurso histórico, o produto).

Na prática historiográfica historiadores e historiadoras constroem e conferem sentido a um determinado tempo, contexto, acontecimento ou artefato, sempre baseados nas evidências das mais diferentes fontes documentais, na articulação entre elas e na relação com os campos conceituais e teóricos, que possibilitam compreender as realidades estudadas. No caso desta pesquisa, a proposição foi produzir, através de dados coletados em cadernos de planejamento de professoras, uma história sobre a presença e o trabalho com textos literários na escola entre os anos de 1962-2017, ou seja, ao longo de 55 anos que as fontes documentais permitem fazê-lo. O estranhamento maior, nesse caso, foi no sentido de questionar de que forma a experiência passada das professoras nas salas de aula está expressa nesses

registros, como capturá-los e como construir uma narrativa histórica acerca disso compondo os dados e problematizando-os.

A História como uma disciplina é, para Certeau (1982), o reconhecimento de um lugar social, tendo em vista ser elaborada dentro de parâmetros oriundos do próprio lugar de produção, pelos interesses da instituição – pensada aqui como a ciência histórica – que ela se desenvolve, ou seja, “a escrita da história se constrói em função de uma instituição” (CERTEAU, 1982, p. 66). Assim dizendo, o autor destaca a influência do meio social sobre a determinação dos procedimentos, na delimitação dos interesses e na organização de tudo o que deve ser utilizado na construção dessa história, na sua escrita.

As normas institucionais atuam desde a seleção das fontes, perpassando as metodologias empregadas, as teorias necessárias, entre outros aspectos fundamentais da pesquisa. O lugar social referido por Certeau (1982), nesta pesquisa em específico, pode ser considerado o lugar do professor/pesquisador/historiador e a contribuição do estudo para a compreensão da sala de aula e das práticas e usos dos textos literários em um contexto e tempo específicos, e que pode ser expresso, também, na produção singular de cada caderno de planejamento capaz de revelar aspectos do trabalho docente e da vida da sala de aula.

Quando considerada como procedimentos/prática, a História supõe um conjunto de ações e procedimentos que dirigem a operação historiográfica. Neste estudo, valho-me da aproximação e entendimento da importância e da constituição de um acervo – de cadernos de planejamento, no caso -, do reconhecimento e da definição dos cadernos como fontes documentais, da consulta, da produção dos dados e da organização dos mesmos de acordo com os objetivos da pesquisa, da definição daqueles que se tornariam, ao final, o *corpus* da pesquisa, das estratégias de coleta de dados e da organização dos mesmos, da definição das categorias que seriam construídas e tomadas para análise, da articulação entre diferentes fontes documentais, naquilo que se caracterizou como busca de fontes complementares, que auxiliaram na análise dos dados coletados, entre outros procedimentos e definições que serão descritas no decorrer do texto aqui apresentado. O intuito foi seguir preceitos, condutas e procedimentos científicos estabelecidos que dão credibilidade à produção histórica em qualquer segmento, neste caso, a Educação.

Assim, “a história seria mediada pela técnica” (CERTEAU, 1982, p. 78) e ela faz parte da prática do historiador, que se assemelha a de um operário desempenhando

seu trabalho aplicando a técnica (procedimento) adequada. Dessa forma, o historiador trabalha sobre um material, tendo como objetivo principal transformá-lo em história. Sendo assim, pode-se dizer que a forma de selecionar, interpretar e utilizar os documentos segue regras próprias da ciência histórica. No entanto, quanto à seleção dos documentos é relevante ponderar que também está sujeita às ações do lugar social no qual o indivíduo está inserido. Assim, a operação historiográfica supõe, por parte do pesquisador, uma posição – lugar social -, além da escolha de procedimentos que são adequados para operacionalizar esses documentos envolvidos na proposta de investigação, a fim de que seja possível a produção, a coleta e a análise dos dados, e finalmente a escrita da história ou de uma história.

Darnton (1986), no texto “Histórias que os camponeses contam: O significado da Mamãe Ganso”, faz uma análise dos clássicos infantis, de suas versões escritas e contadas pelos camponeses franceses, chamando a atenção para a diferença entre as histórias contadas oralmente e suas versões escritas. Nesse trabalho, também, o autor define a “profissão de historiador” dizendo que a prática desse profissional consistiria em “[...] retalhar o passado em pequenos fragmentos e amuralhá-los dentro de monografias, nas quais podem ser analisados em detalhes minuciosos e arrumados em ordem racional” (DARNTON, 1986, p. 91).

Do ponto de vista dos procedimentos, esta pesquisa vale-se da análise documental, que se constituiu como decisiva e indispensável em muitas das pesquisas acadêmicas, tendo em vista que as fontes escritas são, por vezes, grande parte da base do trabalho de investigação. Segundo a perspectiva de Santos:

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, etc., notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos. (SANTOS, 2000, p. 25).

Como fica exposto, a definição de fontes é bastante ampliada para o autor. No que tange à pesquisa educacional de vertente histórica, ampliou-se ainda mais a noção. O estatuto de fontes documentais para os cadernos, tanto de alunos quanto de professoras, insere-se nesse movimento.



Ainda no que diz respeito aos procedimentos, é necessário fazer escolhas, construir, organizar e analisar dados para que se encontre respostas ao problema proposto na investigação. Considerando esses aspectos, as particularidades das fontes e os procedimentos de coleta e organização dos dados que apresento no decorrer do texto, obtive as categorias de análise, levando em conta que para a definição dessas é imprescindível a utilização de conceitos e teoria(s) que deem suporte à investigação e que, juntamente aos dados produzidos é que possibilitaram o desenvolvimento de um processo dinâmico que permitiu o cruzamento dos aspectos empíricos e teóricos.

Sempre ponderando que somos “levados” pelo contexto do presente – vemos pela lente das nossas vivências – “é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente” (CERTEAU, 1982, p. 33), por isso é essencial ter prudência e embasamento para ampliar a análise e apresentar uma narrativa histórica que seja reflexiva e problematizadora de uma dada realidade. Na interpretação, os resultados das etapas anteriores são analisados junto aos referenciais teóricos e conceituais.

Com esses pressupostos é que fui, paulatinamente, no movimento da empiria com as leituras teóricas, construindo a pesquisa cujo tema central é a leitura literária na escola ao longo de mais de meio século de história, a partir dos cadernos de planejamento, identificando e analisando as mudanças e as permanências nesse trabalho, práticas e usos da leitura para e com as crianças das séries/anos iniciais da escolarização. Ou seja:

Munido de conhecimento prévio sobre o assunto (temática), o pesquisador está pronto para prosseguir na análise e na interpretação de suas fontes. **Já pode cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências e produzir um trabalho de História.** (BACELLAR, 2008, p. 71, grifo do autor).

Reafirmo, portanto, que o historiador precisa cercar-se de procedimentos e referenciais para garantir que as fontes documentais sejam bem exploradas e trabalhadas e que delas possam decorrer os dados para construção da inteligibilidade do fenômeno estudado. Por isso, nas seções e capítulo seguintes serão apresentadas detalhadamente as principais fontes documentais e os procedimentos de coleta,

construção e organização dos dados, entre outras considerações e ponderações possíveis e pertinentes à pesquisa.

Já para a análise dos dados coletados e interpretados, o historiador procurará o sentido mais amplo das respostas, relacionando-as com outros conhecimentos já obtidos. Moraes (2004, p. 242) afirma que “em toda interpretação existe reconstrução por parte daquele que interpreta”. Isso é válido para qualquer tipo de pesquisa e para qualquer metodologia e procedimento de investigação, incluindo a análise documental. Não há, como muito tem se discutido, maneiras de fazer uma pesquisa almejando a neutralidade do pesquisador e a objetividade da análise. Toda análise é subjetiva, fruto da relação do pesquisador com o objeto pesquisado, com as fontes disponíveis e com o referido lugar social de produção da pesquisa. Daí a necessidade de entender os limites dos documentos e o cuidado de não submetê-los a interpretações apressadas e sem embasamento.

Em relação às fontes documentais deste estudo, os cadernos de planejamento, os seus registros não são “completos”, em alguns casos fornecem apenas indícios, pistas do que foi efetivamente planejado e possivelmente desenvolvido em sala de aula. Trata-se, então, dos inevitáveis limites das fontes. Cabe assim ao pesquisador estabelecer os necessários cruzamentos de fontes e das teorias para compreender o fenômeno estudado. Nesse sentido, fiz um esforço, tanto de problematização e potencialização dos registros nos cadernos de planejamento, quanto de cruzamento de fontes documentais, como será apresentado adiante. Vale reiterar que, no caso deste estudo, lanço mão da análise documental, na qual as fontes documentais são lidas, relidas, desmontadas, remontadas, questionadas e reorganizadas.

Na produção do conhecimento sobre o(s) tema(s) que sustentam o problema de pesquisa, o levantamento bibliográfico do que versa sobre a mesma temática se faz imprescindível para fundamentar teoricamente o estudo. A consulta às fontes bibliográficas permite uma reflexão crítica e mais detalhada dos fatores relevantes no tema de pesquisa, auxiliando na compreensão e subsidiando a análise e a interpretação dos dados obtidos.

Por fim, a escrita – a narrativa histórica - é resultado e depende, diretamente, do que o historiador produziu em sua prática e do embasamento teórico e conceitual alcançado. Para Certeau (1982, p. 94), a história enquanto uma escrita está “submetida a uma ordem cronológica do discurso, a uma arquitetura harmoniosa do texto e ao fechamento do estudo, mesmo que se acredite que nunca se esgota em

suas possibilidades de análise”, pois os dados sempre podem ser revistos, outras questões podem ser analisadas e novos conhecimentos incorporados. No entanto, é necessária a produção de um discurso no seu tempo de pesquisa. Nesse sentido, é preciso ponderar que, assim como a prática da pesquisa historiográfica, a escrita também possui normas e procedimentos para legitimar a sua validade. Para tanto, na produção do discurso histórico é necessário considerar um conjunto de regras a serem utilizadas. O ato de escrever uma história alicerçado em seu lugar social e nos procedimentos adotados pelo historiador para a sua produção, é, assim, imprescindível.

Certeau (1982, p. 101) apresenta, ainda, as várias formas de discurso existentes: o literário, o lógico e o do historiador. Neste último, o discurso histórico, pretende-se que haja um “conteúdo verdadeiro” na forma de uma narração, para que se tenha validade. A citação é uma das formas de conferir legitimação a um argumento. Esta modalidade indicada anteriormente leva o citado à categoria de referencial, para dar credibilidade às suas ideias. Mas não só isso: é preciso que o historiador seja também e principalmente autor do discurso construído. O manuseio das fontes documentais, o confronto dos dados com a teoria, e a arquitetura textual resultante disso é de responsabilidade do pesquisador. A escrita da história, ainda na visão de Certeau (1982, p. 105), seria a ação do “conteúdo” sobre “a forma”.

Considerando isso, é possível afirmar que os processos escolares, as práticas, os materiais produzidos e utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, as políticas públicas, as práticas pedagógicas, os recursos utilizados no âmbito pedagógico, entre outros aspectos que envolvem a educação formal e informal ao longo dos anos, podem constituir-se como objeto de estudo pelos historiadores e historiadoras, bastando, contudo, que todas as ações discutidas anteriormente sobre a prática historiográfica sejam observadas e cuidadosamente seguidas.

Nesse sentido, segundo Galvão e Lopes (2010, p. 11), o cotidiano escolar, a materialidade dos objetos, as relações que permeiam a rotina da escola, acabam se tornando algo banal do cotidiano aos nossos olhos: “[...] de tão falada, vista, vivida, incorporada, acostumamo-nos com essa realidade. Com isso, corremos o risco de naturalizá-la”. Contudo, as autoras afirmam que:

Apesar dessa familiaridade, muito do que ocorre no universo da educação ainda é pouco conhecido pelos pesquisadores – e mesmo pelos professores. Imersos nesse mundo, nem sempre eles conseguem perceber o que os

estudantes pensam, o que ensinar e aprender, qual é o sentido de cada uma das cenas que compõem o dia a dia da escola, que significados possuem a leitura e a escrita, o conhecimento e o saber. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 11).

Dessa forma, os processos educativos, o cotidiano da escola, os sujeitos, as experiências vivenciadas na educação formal e informal, tendem a se naturalizar, como as autoras supracitadas afirmam, facilitando que se deixe de lado a reflexão em torno desse contexto. Por isso, a importância de os historiadores e historiadoras abordarem temáticas relacionadas ao cotidiano das escolas, sendo, no caso desta pesquisa, as práticas de leitura nesse ambiente expressas nos Cadernos de Planejamento de Professoras ao longo de um dado período – mais de meio século de história – e salvaguardados pelo Hisales. Tal marcação temporal tomada na pesquisa foi determinada pelas datas dos cadernos existentes no acervo, qual seja: entre os anos de 1962 – o mais antigo - e 2017 – data final do levantamento de dados.

## **1.2 Ancoragens e justificativa da pesquisa**

Antes mesmo de apresentar os procedimentos da pesquisa, discorro sobre as ancoragens do ponto de vista conceitual. Considerando a temática proposta nesta pesquisa, é indispensável apresentar qual a perspectiva de leitura literária adotada. Definir e optar por um conceito é sempre complexo, especialmente no campo em questão, no qual as definições são amplas, diferentes e moventes, sempre dependendo de quem fala, para quem se fala delas e de que lugar social, epistemológico e profissional se está falando. Entretanto, a perspectiva de Paulino (2014), apresentada de forma sintética em verbete escrito para o Glossário publicado do CEALE<sup>8</sup>, define que:

---

<sup>8</sup> Centro de Alfabetização, leitura e escrita – Faculdade de Educação – UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. O CEALE, é um órgão complementar da FaE/UFMG, criado em 1990, com objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para área da alfabetização e do ensino do Português. Em 2014 lançou de forma impressa (obra utilizada para a referência) e digital um glossário que reúne quase 200 verbetes – que definem termos de Alfabetização, leitura e escrita - de diferentes autores, destinados a educadores da Educação básica. Informações retiradas do site: <[www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)>. Acesso em agosto de 2018.

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (PAULINO, 2014, p. 177).

Na mesma direção, Cosson (2006) ressalta a especificidade, então, dos textos literários:

Na leitura e na escrita 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. No exercício da literatura podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2006, p. 17).

Apoio-me também em Candido (1989, p. 176), para considerar literários os textos que estão nestes registros das práticas de leitura que examino, na perspectiva de “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...] como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Nessa direção, entendo a literatura vivenciada na escola pela/na leitura literária, principalmente como o contato com a diversidade de manifestações textuais de diferentes culturas e a possibilidade da experimentação do lido, do outro e de si mesmo.

Quando faço referência à potencialidade de conhecer o outro e a si mesmo, remeto a uma característica que, ainda conforme Cosson (2006), considera reger a experiência com a literatura: a de que o texto literário não só nos permite conhecer aspectos da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, o trabalho com a palavra no intuito de, simbolicamente, construir ou reconstruir mundos e existências possíveis (em prosa ou em verso) tem a capacidade de “mexer” com os sentidos e sentimentos do leitor/ouvinte, podendo com essa experiência transformar sua forma de pensar e de agir. Assim, a literatura é, antes de tudo, humanizadora, como diz o autor:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. (COSSON, 2006, p. 17).

Nesse sentido, vivenciar ou experienciar a leitura de um texto literário é:

[...] um modo único de experiência, uma expansão das fronteiras de nossos próprios sentimentos e mundos, vividos por meio de nós mesmos. A literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar. (ROSENBLAT *apud* COSSON, 2014, p. 49).

Por isso, pesquisar aspectos das práticas de leitura de textos literários desenvolvidas na escola pelo período de 55 anos que as fontes documentais permitem entrever, valendo-me de Cadernos de Planejamentos de Professoras das séries/anos iniciais, é um desafio que me motiva enquanto professor e pesquisador.

Considerando a pluralidade de significações que o leitor pode desenvolver no ato da leitura, fiz a opção do uso do termo “prática” ao invés de “hábito”, pois considero que aquela tem relação com o fazer e o experienciar a leitura de textos literários (na escola ou fora dela), e que este remete à obrigação, à repetição, a sistematização, aspectos que além de reduzir a experiência vivenciada frente à leitura literária, diverge da forma como concebo a formação de leitores. Nesse sentido, Batista (2014, p. 257) corrobora dizendo que a expressão prática de leitura “refere-se (i) criação de situações reais de leitura em sala de aula, bem como à (ii) busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros.”

Assim, na medida em que produzi os dados fui percebendo de que nessas práticas havia algo para além de “ler histórias na Hora do Conto”. Construí, na interação entre os dados de pesquisa e as leituras teóricas, a perspectiva de análise para além do ler histórias, mas a práticas associadas ao contar e ao ouvir: **ler, ouvir ler e ouvir contar** textos literários. Acredito que elas possibilitam uma análise mais apurada dos dados, bem como, mesmo com significações distintas, a compreensão de que há espaço para todas essas práticas com os textos literários na escola, as quais convergem no propósito comum, qual seja: formar leitores. Nesse sentido, o foco da pesquisa e da análise empreendida não se circunscreve à prática de leitura literária, que foi o ponto de partida da investigação, mas sim aos **usos do texto**

**literário na escola**, aos espaços nos quais eram desenvolvidas a leitura e a contação de histórias, aos artefatos utilizados, às ações pedagógicas desenvolvidas, aos suportes, aos gêneros, títulos e autores dos textos literários na sala de aula em um contexto e período histórico específicos.

Desta forma, **ler**, nesta pesquisa, tem relação mais direta com a leitura silenciosa, que “[...] é a que se faz visualmente, sem o uso da voz” (GALVÃO, 2014, p. 170), sendo o ato de encontro do leitor com o suporte e com o texto literário.

O **ouvir ler** refere-se à leitura em voz alta, feita por alguém para outra pessoa ou pessoas. Neste caso, na escola, é feita, via de regra, pelas professoras, bibliotecárias ou pelos próprios estudantes entre si. Galvão (2014, p.170) chama a atenção para a importância dessa prática, ao afirmar que “[...] muitas pessoas se tornaram leitoras por meio da voz de um outro, que lhes fazia entrar no mundo do último folhetim, da Bíblia, de poemas, de folhetos de cordel, de romances, de cartas, de jornais”.

Por fim, **ouvir contar** trata da tão propalada “contação de histórias”, por vezes equivocadamente assim chamada nas escolas para o caso de leitura de textos literários. Aqui, trata-se de caracterizar uma prática de efetiva contação e audição de histórias sem suporte, seja ele o livro ou outro qualquer (folhas soltas, tela etc.). Alguém conta - via de regra, a professora - uma história “de cabeça” ou de cor, como se diz em francês “*par coeur*”, “pelo coração”.

Especificamente ainda quanto ao **ouvir ler**, remeto às práticas nas quais a leitura é realizada em voz alta, por um “ledor”, concepção também utilizada na pesquisa que resultou na Dissertação de Mestrado por mim realizada. Nela, para caracterizar as práticas de leitura da escola em que trabalhei, adotei o seguinte conceito: “ledor, aquele que lê fielmente a narrativa” (SOARES, 2016, p. 53). Para tanto, levei em conta a contribuição de Petit (2009, p. 40) que, ao apresentar os procedimentos metodológicos adotados em uma de suas pesquisas, traz uma diferenciação entre o **contar** e o **ler** que nos ajuda a compreender o uso do termo ledor. Diz a autora: “[...] “estabeleceu-se a diferença entre o contar e ler (o suporte garante a repetição da história, a estabilidade)”. Essa repetição, e essa estabilidade garantida pelo texto literário, é que diferencia o ledor do contador de histórias, aquele que conta a história colocando elementos externos ao lido.

Segundo Galvão (2014, p. 171), “[...] por muitos séculos, a leitura em voz alta era realizada coletivamente, em situações de sociabilidade, o que permitia a

participação de indivíduos analfabetos e semialfabetizados”. Voltando-me para as práticas de leitura reveladas pelos documentos estudados, ler em voz alta é uma forma de compartilhar a prática de leitura de textos literários com as crianças, especialmente com aquelas que ainda não dominam o sistema da leitura e da escrita. Mesmo com a ressalva de que a leitura em voz alta pode também ser uma forma de controle, o valor estético do texto literário não deixa de ser vivenciado, uma vez que se pode considerar que “a escola possibilitou, por meio da *leitura em voz alta*, a formação de muitos leitores que, embevecidos com a voz da professora ou do professor, transportavam-se para outros mundos, muitas vezes desconhecidos e fascinantes” (GALVÃO, 2014, p. 171, grifo da autora).

Na prática de “**ouvir contar**”, diferentemente do “**ouvir ler**”, como já indicado, a história pode ser contada sem um texto escrito como apoio, ou seja, a partir de uma narrativa guardada na memória pelo narrador, a história é compartilhada com os demais. Assim, o “contador” pode fazer intervenções na narrativa original, suprimindo ou acrescentando coisas, ou simplesmente contar a partir do seu ponto de interpretação, sob seus próprios julgamentos de valor, ou pode, também, inventar e reinventar as histórias, o que não interfere no valor da prática, mas a faz diferente. Grossi (2014, p. 75), no verbete “Contação de Histórias”, escrito para o referido Glossário do Ceale, pondera sobre o papel dessa prática na escola:

[...] na escola o seu papel é fundamental, pois desperta o interesse dos alunos e estimula o desejo pela leitura de livros literários. **Uma história é capaz de emocionar e de surpreender o ouvinte pela forma como é contada.** Sabe-se que as crianças vivenciam na instituição escolar experiências significativas e duradouras. *A contação de histórias* é uma dessas experiências que **contribuem para a permanência do gosto pela literatura para além da infância.** Daí a importância de propiciar à criança oportunidades de ouvir muitas histórias, que podem ser lidas ou contadas de memória. (GROSSI, 2014, p. 75, grifo meu).

Deste modo, reafirmo que as três formas de práticas de leitura/contação que, pelos dados, fui identificando, seja diretamente nos registros, seja pelos indícios nos Cadernos de Planejamento das Professoras pesquisadas – **ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários nas séries/anos iniciais** –, convergem no mesmo objetivo: formar leitores. Dito isto, reafirmo que foram considerados no estudo todos os registros coletados que indicavam que houve uma dessas formas de trabalho com o texto literário, seja pela prática de leitura ou pela contação das histórias.



A leitura – o ato de ler – está ligada a fatores que determinam a experiência do sujeito que lê, tais como: o acesso a materiais escritos, a diversidade de materiais, o tempo e o espaço em que está inserido, a mediação, entre outros. Conforme refletem Chartier e Cavallo (1998), todos aqueles que leem o fazem de maneiras diferentes, ou seja, para cada leitor existem maneiras de ler e interpretar que são diferenciadas. Assim, em diferentes tempos e espaços há, obviamente, tipos de leituras e de leitores diferenciados.

Conforme afirmam Galvão e Batista (1998), até metade do século XIX os livros de leitura eram ainda raridade nas escolas. A base do ensino e a prática de leitura eram realizadas a partir de outros recursos como, por exemplo, documentos de cartório, textos manuscritos, cartas, além do código criminal e da Bíblia, que também serviam para normatizar e ditar regras de moral e ética para a vida em sociedade. Antes disso, no período colonial brasileiro, as escolas de primeiras letras eram poucas, os escravizados, por exemplo, dificilmente tinham acesso a elas, e a educação das meninas restringia-se, basicamente, ao conhecimento de práticas domésticas. A escolarização acontecia em lugares não convencionais, como fazendas, engenhos, e as práticas escolares iniciais eram ministradas por alguém mais letrado, como um padre, um capelão, ou até um mestre-escola contratado para essa finalidade (GALVÃO; BATISTA, 1998).

Iniciativas de ampliação de oferta da escolarização à população ocorreram principalmente a partir do período imperial. Com o aumento da complexidade da sociedade, esta começou a demandar à instituição escolar o papel do ensino formal e em consequência disso foi sendo ampliada paulatinamente a oferta de escolas. A instrução e a educação passaram a ser vistas como necessárias ao desenvolvimento econômico e cultural do país e um dos signos da "civilidade". Com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, o Brasil iniciou sistematicamente a impressão de livros, entre eles os escolares. Antes disso, não só a escola era carente de livros de leitura como a sociedade como um todo, e conseqüentemente eram poucos os leitores, mesmo porque os índices de alfabetização ainda eram baixos. No século XX, mais especificamente na década de 20 até meados da década de 50, vários livros de leitura foram produzidos iniciando o aumento gradativo da produção escolar e literária (GALVÃO; BATISTA, 1998). Nesse período ações e práticas de "incentivo à leitura" na escola começaram a se tornar mais correntes.

Contudo, chegamos ao século XXI e livros e a possibilidade de leitura

continuam ainda sendo privilégios de determinados grupos sociais, embora tenha se ampliado consideravelmente o número de leitores. Independentemente do país, Castrillón (2011) destaca a dificuldade que os setores excluídos da sociedade têm de acesso a este importante – não único - bem cultural que é a leitura. Nas palavras da autora:

Parto da convicção de que a leitura não é boa nem ruim em si mesma, e de que ela é um direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto onde ocorre. [...] Estou consciente de que ao redor da leitura se movem diferentes propósitos, que a necessidade de sua democratização obedece a diversos fins e que disso depende, em grande parte, ao fato de setores excluídos – não só da leitura, mas também de outras manifestações da cultura e da economia – não se apropriarem dessa prática (CASTRILLÓN, 2011, p. 16).

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura literária deveria ser rotina na escola, considerando que um de seus objetivos é a formação de um cidadão crítico, responsável e atuante na sociedade, sobretudo no meio em que vive. Assim, é indispensável refletir sobre como as linguagens (corporal, visual, escrita, e aqui, em particular, a literária) estão sendo trabalhadas na escola, pois é através delas que as trocas socioculturais acontecem.

Assim, a literatura se configura como uma fonte inesgotável de expressão da linguagem, dos sentimentos, das emoções, de que o ser humano faz uso, seja como autor ou como leitor, para experienciar sensações e sentimentos variados, conhecer novas perspectivas, refletir sobre inúmeros assuntos, propiciar conhecimento de si, do Outro, do seu meio ou de outras realidades, ou, simplesmente, sentir prazer com as palavras. Contudo, de acordo com Magda Soares (2001), a leitura literária na escola sempre tem um tempo determinado, configurando-se, via de regra, pura e simplesmente como tarefa ou dever escolar. Em acréscimo diz outra autora:

A leitura na escola é, antes de mais nada, um objeto de ensino, para que se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa, entre outras coisas, que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. (LERNER, 2002, p. 16).

Ressalto, a partir disso, que a leitura literária na escola poderia ter uma perspectiva mais ampla que aquela muitas vezes vivenciada naquele espaço, com caráter pragmático de apresentar ou trabalhar algum conteúdo das matérias

escolares.

Oliveira (2016), em um de seus estudos sobre ensino da literatura infantil no Brasil e em Portugal, com foco no período pós década de 1950, ressalta aspectos da formação de professores no que tange à disciplina “Literatura Infantil”. O autor afirma que esse processo acompanhou o movimento de construção de um ideal de formação de professores coerente com a concepção de infância da época. Pondera que, no caso do Brasil, “o ensino da literatura infantil indica estar associado, sobretudo, às preocupações de formação moral da criança, a fim de que os comportamentos representados nos livros se tornem exemplos a serem seguidos” (OLIVEIRA, 2016, p. 18).

Entretanto, o professor desempenha um papel mais importante que esse frente à leitura literária: o de mediação de leitura. Mediador é o indivíduo que aproxima o leitor da leitura, que promove o encontro do sujeito com o livro, podendo ser alguém da família, da escola, da biblioteca ou de outro espaço cultural. O mediador é a ligação, o elo entre o leitor e o livro, e o requisito para isso é que ele acredite no potencial da leitura não em uma perspectiva “salvacionista”, mas ética e estética, principalmente.

Petit (2009) faz uma reflexão sobre a importância do mediador de leitura ressaltando algumas de suas características no que diz respeito a essa “ligação/elos” de que falo, ponderando que, em muitos casos que pesquisou, se os leitores em potencial se encontraram com o livro que lhes estava ao alcance:

Se chegaram a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros, que fez com que a apropriação deles fosse almejada. (PETIT, 2009, p. 24).

Nesse sentido, autores como Michèle Petit, que trabalham com leitura, indicam que as escolas necessitam de profissionais docentes que assumam a tarefa de serem esse intermediário ao mesmo tempo técnico e sensível entre os alunos, os livros e a leitura. Ressalto a importância da sensibilidade junto à técnica, ou seja, ainda conforme Petit (2008, p. 145), é preciso considerar que, para além dele, “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”.

Assim, Reyes (2012) reafirma a importância do professor ou mediador da leitura literária no processo de formação de leitores:

O objetivo de um professor que quer acompanhar seus alunos nessa tarefa, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo, para que, em torno de cada texto, possam ser tecidas as vozes, as experiências particulares de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história. [...] No fundo os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar. (REYES, 2012, p. 28-29).

Porém, embora a literatura tenha certo poder, Britto (2012) chama a atenção para o cuidado que precisamos tomar em não a confundir com uma “solução mágica” para as mazelas do mundo. Ela deve ser compreendida como uma prática social e não como uma prática redentora capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância. Textos literários não podem ser colocados como objeto sagrados que ditam exemplos a serem seguidos. O trabalho com literatura no ambiente escolar deve ser visto como direito de acesso e de apropriação dos saberes e de práticas sociais, de fruição e de possibilidade de vivência de experiências estéticas e éticas. Lerner (2002) assim concorda:

O necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os seus alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita. (LERNER, 2002, p. 18).

Por isso, ações que incentivem e qualifiquem as mediações em sala de aula devem ser implementadas, seja através de políticas públicas mais amplas, seja através de ações específicas na escola. Destaco, assim, que nos últimos anos estão presentes nas escolas públicas de todo o Brasil, especialmente através de programas nacionais de formação continuada, incentivos para que o trabalho com a leitura literária seja efetivado nas salas de aula. Tais incentivos geraram diversas discussões e controvérsias. Um exemplo deles é o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC<sup>9</sup>, que, além de propor formação continuada para os professores do Ciclo de Alfabetização, apresentou estratégias para o fomento às práticas de leitura literária na escola, tais como o “Cantinho da Leitura”, propondo que cada sala de aula

---

<sup>9</sup> No ano de 2012 entrou em vigência, a partir da portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A ação promovida pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Distrito Federal, os estados e municípios, tinha como objetivo assegurar que todas as crianças até os 8 anos de idade (o que corresponde ao 3º ano do fundamental) estejam alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática. Uma das iniciativas do PNAIC é fomentar o uso dos livros distribuídos pelo PNBE aos alunos do ciclo de alfabetização, dando suporte aos professores através da formação.

do ciclo de alfabetização tenha um espaço destinado à leitura literária, por exemplo. Também distribuí livros literários através do Plano Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) para cada turma, o que se estendeu aos outros anos do Ensino Fundamental. De alguma forma, poder-se-á ver algumas dessas políticas efetivadas nas salas de aulas com os dados desta pesquisa.

No entanto, apenas a presença de suportes, recursos e metodologias específicas para o trabalho com a leitura literária nas escolas não resolve a proclamada problemática da (não) leitura, pois há um distanciamento entre ter recursos e colocá-los em uso. Tal situação é resultado de diversos fatores, que passam pela formação inicial do professor, gestão escolar e dos sistemas de ensino, e a própria gestão da sala de aula. Essas discussões não serão foco direto da tese, pois ultrapassam o limite da mesma, mas são, contudo, propulsoras de minha prática pedagógica e resultaram no trabalho que desenvolvi, especialmente em 2014 e 2015, na pesquisa já mencionada, desenvolvida no Curso de Mestrado, e também na escolha da temática desta tese de doutoramento.

Considerando o exposto com relação à leitura literária na escola, acredito justificar a relevância de estudos sobre a temática, sobretudo com documentos do cotidiano escolar. Visto que a formação de leitores não é um propósito novo na Educação, considerei que poderia encontrar no planejamento das professoras das séries/anos iniciais evidências do trabalho com a leitura literária ao longo de um período histórico específico (1962-2017), e que delas poderia depreender discussões e análises potentes.

Os cadernos de planejamento são considerados, então, nesta pesquisa, como fontes documentais, como já se destacou. Tais documentos são pertencentes, reafirmo, ao centro de memória e pesquisa Hisales, e constituem um dos acervos existentes denominado justamente de “Cadernos de Planejamento de Professoras”<sup>10</sup>. O mais antigo desses cadernos é datado de 1962 e o mais atual é de 2017, periodização definida para a pesquisa, como referido.

A motivação para a escolha desses documentos justifica-se, sobretudo, pelo fato de que eles contêm justamente os registros das atividades planejadas para serem

---

<sup>10</sup> Embora o artefato seja nomeado por alguns pesquisadores e professores também de “Diário de Classe”, especialmente no Rio Grande do Sul, optou-se, no grupo de pesquisa, pelo uso do termo Caderno de Planejamento de Professoras (CPP) em razão de os mesmos servirem como registros das aulas das professoras. Destaca-se o uso do feminino justamente porque o acervo conta somente com cadernos de planejamento de professoras, mulheres.

desenvolvidas com os alunos. Assim, esses cadernos foram produzidos por sujeitos - professoras das séries/anos iniciais - em diferentes épocas e em diferentes contextos, e trazem o registro da intencionalidade de cada aula ao longo de um período letivo. Assim sendo, são potentes para produzir dados de pesquisa que poderão contribuir para uma história das práticas de **ler**, **ouvir ler** e **ouvir contar** textos literários na escola. Desta forma, na perspectiva historiográfica adotada, destaca-se, também, a dimensão social da pesquisa: problematizar o trabalho docente, em especial as práticas de trabalho com textos literários em um determinado tempo histórico.

---

## 2 “TRABALHEMOS PARA NOS LIVRARMOS DO SUPLÍCIO DA CIGARRA E NÃO ATURARMOS A ZOMBARIA DAS FORMIGAS”

### PERCURSOS E CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

---

Neste capítulo apresento os objetivos que foram desenvolvidos ao longo da pesquisa, posteriormente discuto a utilização dos cadernos de planejamento como fonte documental. O objetivo geral da pesquisa estabelecido e apresentado inicialmente passou por um processo de revisão após organização e construção dos dados, passando à seguinte redação: **investigar práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola registradas em cadernos de planejamento de professoras das séries/anos iniciais (1962-2017), identificando mudanças e permanências nas suas práticas.**

Deste modo, a premissa construída ao longo da produção da pesquisa é a de que o texto literário circulou na escola, especificamente nos anos/séries iniciais, em diferentes suportes, títulos, autores e gêneros. Os dados mostram que a presença destes textos esteve relacionada a diversos propósitos, desdobrando-se em uma multiplicidade de práticas de ler/ouvir ler e de contar/ouvir contar.

Para tanto, defini objetivos específicos, referidos a seguir:

- a) **Mapear e analisar** procedimentos didático-pedagógicos que indiquem práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários no período estudado;
- b) **Caracterizar** as práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários **identificando** suportes, artefatos, espaços, ações pedagógicas envolvidas;
- c) **Identificar e analisar** gêneros, títulos e autores de textos literários presentes nos registros coletados dos Cadernos de Planejamentos das Professoras;

d) **Identificar** e **analisar** mudanças e permanências nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola.

Para atingir esses propósitos, valho-me de fontes documentais mencionadas, salvaguardados pelo Centro de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – Hisales, importante instituição que também apresento na seção seguinte, que trata dos Cadernos de Planejamento das Professoras, documentos utilizados na pesquisa.

## **2.1 Do suporte caderno ao Caderno de Planejamento**

A História da Educação experimenta, no bojo da renovação historiográfica do século XX, uma ampliação das fontes, dos objetos e das abordagens na pesquisa, como já destacado, o centro de pesquisa Hisales é considerado atualmente um importante exemplo da pluralidade de objetos e/ou fontes de investigação. Sendo conhecido da escola no cenário nacional e também internacional, é um “lugar de memória coletiva da infância escolarizada, da docência da escola primária/anos iniciais e das práticas sociais e escolares de leitura e de escrita” (PERES, 2019, p. 2).

Há um esforço de seus integrantes na coleta de materiais ligados à alfabetização e à escola primária (cadernos de alunos e de professoras, documentos ligados à educação, livros, materiais didáticos pedagógicos etc.). Esses materiais chegam ao centro por meio de doações e posteriormente passam por um processo de higienização, catalogação, acondicionamento e organização de acordo com os seus respectivos acervos; a constituição destes é discutida teórico e metodologicamente pelos integrantes, pautada:

[...] na perspectiva da construção de acervos documentais que preservem a história e a memória da alfabetização, salvaguardando fontes que permitem uma melhor compreensão dos processos educacionais numa perspectiva histórica. (PERES; RAMIL, 2015, p. 298).

Dessas discussões resultam os seis acervos principais: I) livros para o ensino inicial da leitura e da escrita; II) livros didáticos elaborados por autoras gaúchas entre



os anos de 1900 e 1980; III) cadernos de alunos; IV) cadernos de planejamento de professoras alfabetizadoras (anos iniciais); V) materiais didático pedagógicos diversos/cultura material escolar; VI) materiais referentes às escritas pessoais e familiares (agendas, cadernos de recordações, diários, cartas, entre outros.).

Conforme Peres (2019, p. 3), mesmo sendo esses os seis principais acervos do centro, ainda são salvaguardados “manuais pedagógicos, livros didáticos de disciplinas variadas, livros de literatura, redações, folhas de atividades escolares, desenhos infantis, revistas pedagógicas e infantis etc.”. Nesse sentido, pode-se afirmar que o Hisales constituiu-se ao longo de pouco menos de duas décadas como um espaço referência para pesquisadores da área da História da Educação, pois é possível dentro do mesmo arquivo realizar cruzamento entre diferentes fontes documentais, o que já foi demonstrado em pesquisas realizadas por integrantes do grupo<sup>11</sup>.

Esta pesquisa deve sua existência a esse espaço, que se tornou possível pela iniciativa da historiadora Eliane Peres, orientadora deste trabalho, coordenadora e fundadora do Hisales. Peres (2019) acredita que a História que tem sido produzida com os acervos em todos os estudos já realizados, bem como nos que virão e no que aqui produzo, não é:

[...] ‘qualquer história’, mas daquela que elege as vivências, as experiências e **as práticas de leitura** e de escrita das assim denominadas ‘pessoas comuns’, **o trabalho ordinário da professora e do professor em sala de aula**, as ações e (re)ações das crianças, alunos e alunas da fase inicial da escolarização, que, muito além do registro formal das atividades escolares, registram, por vezes, suas experiências, anseios e vivências infantis nos cadernos, nos desenhos, nas folhas de atividades, nos cartões, cartas e bilhetes escolares ou em atividades produzidas fora da escola. (PERES, 2019, p. 7, grifo meu).

Considerando o que foi posto e o privilégio de ter acesso e fazer parte do Hisales, apresento em seguida o acervo de Cadernos de Planejamento de Professoras. Entretanto, faz-se necessário, antes disso, discorrer sobre a introdução do caderno na escola enquanto um artefato da cultura escolar, sobre os usos do mesmo em pesquisas acadêmicas e sobre a necessidade da utilização de outras fontes documentais na pesquisa.

---

<sup>11</sup> Ver em: <[https://wp.ufpel.edu.br/hisales/?page\\_id=16](https://wp.ufpel.edu.br/hisales/?page_id=16)> (junho de 2020).

Segundo Hébrard (2001, p. 118), “o caderno é um instrumento comum do aluno no colégio desde o século XVI”. Embora o termo utilizado para designar esse “instrumento”, nas palavras do autor, pelo menos até metade do século XVIII, não fosse “caderno”, não é possível precisar o momento da História em que se instituiu a nomenclatura, pois “as fontes documentais existentes não permitem, porém, estabelecer uma verdadeira história do caderno escolar” (HÉBRARD, 2001, p. 119). Foi só no século XIX que a utilização do caderno se tornou generalizada.

O conceito de caderno para Viñao (2008, p. 19) “é muito simples: um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume”. Entretanto, é preciso atentar aos usos: o suporte pode ter inúmeros, pois é produzido por indivíduos inseridos nos processos educacionais em diferentes épocas e contextos. Direciono minhas reflexões ao uso escolar, especialmente ao uso do professor para fins de planejamento das atividades cotidianas. Assim, qual a validade desse suporte para pesquisas na área da Educação? Quais potencialidades e limitações que o pesquisador pode se deparar?

Segundo Viñao (2008, p. 7), “estamos tão acostumados com os cadernos escolares que não nos damos conta de sua história, que se encruza com a História da Educação”. Materiais do cotidiano da escola, entre eles o caderno, passaram por um processo de naturalização, o que gerou um “esquecimento” deles pelas pesquisas na área da Educação, resultando em poucos trabalhos que se valem desse documento. Entretanto, “o caderno não é mero suporte físico, pelo contrário é um dispositivo que gera efeitos na dinâmica da sala de aula, através da interação dos alunos e professores na realização da tarefa escolar” (PERES; PORTO, 2009, p.3). Na mesma direção, Viñao (2008 p. 13) pontua que o caderno é “objeto quase invisível que guarda a memória da educação”. Por isso, há que se atentar para as possibilidades de “olhar” para as práticas escolares, políticas educacionais, processos educativos, relação entre professor e aluno, metodologias de ensino, projetos pedagógicos, entre outros, a partir do caderno escolar<sup>12</sup>.

No entanto, é preciso ter cautela. Chartier (2002, p. 23) pondera que “essa fonte é, ao mesmo tempo fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade”. Peres (2017) reflete sobre esse fascínio e essa suposta banalização, chamando a atenção do historiador ao que nomeia de

---

<sup>12</sup> Destaco que quando utilizo o termo caderno escolar, refiro-me ao uso que é dado ao suporte caderno, incluindo os cadernos de planejamento utilizados para fins escolares pelos docentes.

“fetichização do documento”:

[...] há que desmistificar o uso dos cadernos na pesquisa historiográfica (ou sociológica, psicológica, política) e não criar a falsa ideia de que se trata de uma fonte ou de um objeto ‘mais fidedigno’, mais interessante ou mais importante do que outros. A aprendizagem primeira e basilar de um/a historiador/a é aquela de que ‘a fonte não fala por si’ de que não é suficiente ‘bons e interessantes documentos’, mas de que é preciso referenciais teóricos e conceituais, instrumentos metodológicos e problemas de pesquisa definidos, construídos e reconstruídos no próprio fazer historiográfico. Só assim podemos, em especial a comunidade acadêmica da área de História da Educação, nos manter longe dos perigos, das armadilhas, da *fetichização* do documento, afinal é disso que estamos tratando: de documentos para a escrita da história. Portanto, se tratamos os cadernos - tanto de alunos e alunas, quanto de professores e professoras - como documentos, que é o que de fato são, o escrutínio se faz necessário, tanto aquele da ordem interna ao documento, quanto aquele da dimensão externa a ele. Nesse sentido, há muito a ser feito ainda nesse campo e o desafio está posto. No Brasil muito, senão quase tudo, está para ser feito quando se trata da pesquisa com e sobre cadernos escolares. (PERES, 2017, p. 49, grifo da autora)

É imprescindível para o historiador que se propõe a utilizar cadernos escolares como fonte e/ou objeto de pesquisa valer-se de procedimentos, teorias apropriadas, além de buscar o cruzamento com outras fontes documentais que auxiliem na produção de argumentos consistentes e de uma escrita coerente, considerando que o conteúdo que temos expresso pelos cadernos são “indícios, pistas” (GINZBURG, 2011) do ocorrido em sala de aula. Com o mesmo entendimento, Peres e Porto (2009) ponderam sobre a cautela necessária ao uso desse suporte em pesquisa:

No trabalho com os cadernos, é importante ter-se em conta que, por um lado, revelam indícios de práticas, demonstram escolhas e opções teóricas e metodológicas das professoras, concepções de língua e ensino, mas, por outro, possuem limitações enquanto objeto-fonte de investigação, uma vez que, obviamente eles não dizem tudo do cotidiano de sala de aula [...]. (PERES; PORTO, 2009, p. 3).

Sobre esse “silêncio” relacionado a alguns aspectos que o caderno não dá conta, Viñao (2008, p. 25) diz que “nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos”. Sendo assim, a escrita pode sim expressar “as representações que os mestres e os alunos fazem dos saberes escolares, de seus conteúdos, de sua hierarquia e de seu valor” (CHARTIER, 2002, p. 9). No entanto, nada dizem de outros aspectos relevantes da prática, como o imprevisto, a explanação dos conteúdos, o diálogo proporcionado a partir das atividades executadas, entre outros elementos característicos da sala de

aula protagonizados pelos sentidos e relações humanas.

Essas reflexões sinalizam para os “perigos e armadilhas” do uso dos cadernos escolares, mas não invalidam a potencialidade desses suportes como documentos que permitem estudar a realidade escolar e as atividades efetuadas na escola. Assim, reafirmo que a História é entendida na perspectiva de um “campo de produção de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes, pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 417). Para tanto, os cadernos são utilizados na perspectiva de um documento histórico, compreendendo que “é um documento toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita” (MARROU, 1978, p. 69); e também que “o documento em si não é história, não faz história. São as perguntas que o pesquisador tem a fazer ao material que lhe conferem sentido” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 78), atribuindo ao historiador a função de transformar, a partir dos vestígios encontrados e das relações estabelecidas, as fontes documentais em narrativa histórica.

Associado ao trabalho do Hisales e à produção de acervos que se caracterizam como fontes documentais, também fiz a opção de tomar os Cadernos de Planejamento das Professoras nessa perspectiva, visto que, como postulou Hébrard (2001) ao se referir aos cadernos usados pelos alunos, tratam-se de um “testemunho preciso” das práticas escolares e, portanto, são documentos históricos, “[...] tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual ele foi objeto, é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita” (HÉRBRAD, 2001, p. 121). Neste caso em específico, da escrita, do planejamento, das intencionalidades das professoras.

No que diz respeito à ampliação do entendimento do que é um documento na História da Educação, Viñao (2008) explica o processo de interesse dos pesquisadores pelo caderno escolar:

No bojo da ampliação da noção de documento, recentemente esse suporte da escrita escolar passou a ser valorizado. Os historiadores da educação, assim como os especialistas em currículo e formação de professores e os psicólogos, entre outros, preocupados em examinar o vivido na sala de aula, têm voltado para os cadernos, que passam a ser considerados importantes objetos ou fontes de pesquisa (VIÑAO, 2008, p. 7).

Os deslocamentos observados na historiografia na segunda metade do século XX foram transformando as concepções de fontes documentais para a História e a História da Educação, de forma a diversificá-las. Conforme destacam Galvão e Lopes (2010, p. 70):

As antigas e novas fontes que vêm sendo incorporadas por algumas pesquisas têm sido transformadas em objeto de pesquisa. A imprensa pedagógica, o livro escolar, o caderno do aluno, o mobiliário e o uniforme, por exemplo, não servem apenas para que nos aproximemos de um aspecto da realidade que estamos investigando. Eles próprios – suas condições de produção (e de circulação), seus usos, as transformações que sofreram ao longo do tempo - adquirem interesse, pois também dizem algo de um passado educacional.

Como tem sido possível constatar através de estudos, outros documentos além dos tradicionalmente utilizados em pesquisas foram demonstrando sua potência enquanto fonte para o estudo de diferentes períodos do processo educacional. Diante disso, Le Goff (1996, p. 549) insiste na necessidade de ampliar o conceito de documento, concebendo-o como uma “construção/produto” (monumento), resultado “do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias”. Ainda segundo o autor:

[...] o documento resulta de uma produção, montagem consciente ou inconsciente da história, por uma determinada época e sociedade que o produziu: O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996, p. 546).

O documento é construído a partir do trabalho do pesquisador, ele não “vem pronto” e por si só não permite a pesquisa, é preciso contextualizá-lo, entender como e por quem foi produzido, em que tempo, a partir de quais pressupostos. Na mesma perspectiva, Bellotto (1984), a partir deste cenário em constante ampliação, apresenta o conceito de documento nos seguintes termos:

[...] qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa. É o livro, o artigo de revista ou jornal, o relatório, o processo, o dossiê a correspondência, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a fotografia, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto utilitário etc... enfim, tudo o que seja produzido por razões funcionais, jurídicas, científicas,

culturais ou artísticas pela atividade humana. Torna-se evidente, assim, a enorme abrangência do que possa ser documento. (BELLOTTO, 1984, p. 12).

É possível perceber a variabilidade de fontes documentais construídas e legitimadas para os estudos históricos, com importância proporcional ao tanto que a expressão humana é capaz de manifestar. A renovação historiográfica proporcionou a ampliação da percepção a respeito das fontes históricas e, nas palavras de Bourdieu e Martin (1983, p. 147), foi capaz de demonstrar a “elasticidade extraordinária das fontes históricas e da multiplicidade das mensagens que podem transmitir-nos”. Para Certeau (1982, p. 43), trata-se da “passagem de um corpo opaco e resistente a um estado de transparência e de movimento”.

No entanto, é necessário ponderar que os Cadernos de Planejamento de Professoras (CPP, como chamarei a partir daqui, do mesmo modo como esses documentos estão designados no Hisales), embora sejam documentos profissionais, são além disso produções que reservam um cunho pessoal (a professora os elabora seguindo determinados procedimentos, mas há neles uma certa personalidade), apresentando aspectos da docência e das próprias professoras, a começar pela denominação que recebem de suas usuárias. Muitas delas utilizam a denominação “Diário” para referir-se a eles, referindo ao plano diário de aula, além disso, imprimem um pouco da sua personalidade nas capas, nas primeiras páginas, como poderá ser observado ao longo do trabalho. Isso já é uma considerável demonstração do quanto esses documentos guardam da história, e ainda vai ao encontro da posição de Bacellar quando este afirma que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu” (BACELLAR, 2008, p. 63). Neste caso estudado carrega um *ethos* – da tradição da professora primária – e revela uma dimensão da relação público-privado, pessoal-impessoal, pessoal-profissional.

Bacellar (2008) salienta que após a localização, seleção, coleta/produção/definição das fontes documentais, é importante contextualizar o documento. De acordo com o autor:

Ao iniciar a pesquisa documental, já dissemos que é preciso conhecer a fundo, ou pelo menos da melhor maneira possível, a história daquela peça documental que se tem em mãos. Sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem? Essas perguntas são básicas e primárias na pesquisa documental, mas surpreende que muitos ainda deixem de lado tais preocupações. **Contextualizar o documento que se**

**coleta é fundamental para ofício do historiador!** (BACELLAR, 2008, p. 63, grifos do autor).

Para tanto, é necessário um processo de reorganização de acordo com os propósitos da pesquisa. Foi destinado tempo da pesquisa para entender o contexto de produção dos documentos, além disso foram analisados e questionados (a quem pertence? Em que contexto foram produzidos? A quem destina-se? etc.) na intenção de estabelecer essa familiaridade, o conhecimento, a criticidade em relação a eles. Fiz um esforço de identificar, por exemplo, as professoras que planejaram as aulas nos cadernos, os municípios e as escolas nas quais as docentes trabalharam em que as aulas foram desenvolvidas, a localidade das escolas (campo ou cidade), a formação das professoras, entre outros aspectos. Tudo isso foi feito no intuito de compreender mais e melhor a produção da fonte documental da pesquisa, cuja finalidade e propósito foram, no momento de sua produção, absolutamente diferentes daqueles da investigação em pauta.

Embasado nesse propósito, recorri a produções acadêmicas que resultaram da utilização dos Cadernos de Planejamento de Professoras salvaguardados pelo Hisales. Para tanto, investiguei sites indexadores reconhecidos<sup>13</sup> na área de pesquisa acadêmica e científica. Busquei títulos a partir dos descritores "Caderno de planejamento de professores" e "Caderno de professores".

Há um protagonismo do Hisales em estudos utilizando os CPPs como fontes e/ou objetos de pesquisas, principalmente no sentido de produzir um referencial teórico para isso, pois, como alerta Peres (2017), há uma escassez de produções nesse sentido e "construir referenciais de exploração e análise dessa fonte/objeto de investigação é um grande desafio para a comunidade acadêmica interessada nesses estudos". Os pesquisadores e pesquisadoras ligados ao Hisales têm procurado produzir tais referenciais, tanto é que as produções acadêmicas que se utilizam dessa fonte e/ou objeto que apareceram repetidas vezes como resultado de busca foram desenvolvidas por integrantes do próprio grupo. Essas pesquisas foram orientadas pela professora doutora Eliane Peres, em nível de mestrado, como já frisado, constituídas no âmbito do Hisales e defendidas no Programa de Pós-graduação em

---

<sup>13</sup> Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC/RS, Biblioteca Digital de Periódicos da UFPR, Dialnet, Elsevier, Lume - Repositório Digital da UFRGS, Portal Domínio Público, Sistema Pergamum de Bibliotecas da UFPel, Periódicos da CAPES. Na área da Educação, já foram pesquisadas as seguintes Revistas: Educar em Revista, Revista Brasileira de História da Educação - RBHE, Revista História da Educação, Revista Teias.

Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). As duas dissertações localizadas utilizam como fontes principais de pesquisa Cadernos de Planejamento de Professoras pertencentes ao acervo CPP, que é também de onde advém os documentos que foram o *corpus* desta Tese.

A primeira, por ordem cronológica, defendida em 2013, é de autoria da pesquisadora Gisele Ramos Lima e intitulada “**Uma análise dos exercícios com sílabas em Diários de Classe de professoras alfabetizadoras (1973-2010)**”. A pesquisa, inserida no campo da história da alfabetização, apresenta uma análise sobre os tipos e a recorrência de atividades envolvendo sílabas; para tanto, a pesquisadora utilizou 68 Cadernos de Planejamento de Professoras alfabetizadoras, que ela nomeou “Diários de Classe” (como já mencionado anteriormente, esse termo é usado como sinônimo e recorrentemente utilizado no estado do Rio Grande do Sul). Como recorte temporal, a pesquisadora definiu o período compreendido entre os anos de 1973 a 2010. Segundo a autora, o estudo é de cunho qualitativo, tendo como modelo epistemológico o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (2011), que apresenta como pressuposto a busca de “vestígios”, “pistas”, “indícios” nos documentos pesquisados, objetivando encontrar nos detalhes o que é possível considerar como “elementos relevantes” para responder às questões da pesquisa. Lima (2013) faz, assim, uma relação dos tipos de exercícios específicos do trabalho com sílabas encontrados nos “diários de classe” com os métodos de ensino correntes ao longo do período estipulado por ela, e revela que os “métodos tradicionais” de alfabetização registrados nos planejamentos são os mais presentes. Mostra também que as atividades mais recorrentes trabalhadas pelas professoras alfabetizadoras foram aquelas que privilegiavam a cópia e a memorização de tais estruturas.

A segunda pesquisa, de autoria de Cícera Vieira, data de 2014 e também foi defendida no PPGE/FaE/UFPel, tendo como título: “**O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)**”. Para realiza-la, a autora utilizou como fonte os Cadernos de Planejamento de uma única professora. A mesma atuava em uma turma multisseriada na zona rural de um município da região sul do Rio Grande do Sul. Desse conjunto, atualmente o maior do acervo, com 53 cadernos, foram utilizados para essa pesquisa os destinados à alfabetização – 23 deles, correspondentes ao período de 1983 a 2000. O recorte utilizado é justificado pela autora pelo acesso às fontes que permitem uma análise longitudinal. O estudo objetivou identificar e mapear



quais livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita foram utilizados como apoio na preparação das aulas ao longo de 17 anos. A pesquisadora, após uma cuidadosa coleta de dados, fez um cruzamento com os livros didáticos disponíveis na região no período estabelecido, conseguindo um mapeamento bem satisfatório de um conjunto de quatorze, sendo que os mais recorrentes foram: cartilhas *Pirulito*, *Alegria de Saber* e *É Hora de Aprender*.

Ressalto uma conclusão importante da autora para meu estudo em específico, de que os cadernos de planejamento analisados traduziam uma representação da rotina da sala de aula e do cotidiano escolar, que é “possível observar uma sequência metodológica, que procurava seguir uma gradação das dificuldades de aprendizagem, iniciando pelo período preparatório, seguindo com as vogais, encontros vocálicos e sílabas” (VIEIRA, 2014, p. 10). A partir daí, Vieira relaciona a metodologia expressa nesses livros com a prática da professora, concluindo que: “[...] apesar do debate em torno da alfabetização provocada pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999), e pelo conceito de letramento Soares (2009), a prática da professora continua embasada numa concepção associacionista de aprendizagem” (VIEIRA, 2014, p. 10).

Nas duas dissertações, sobretudo em Vieira (2014), observa-se um exaustivo manuseio, consulta, cópia e tratamento metodológico das fontes documentais; ou seja, o caderno de planejamento, como todo documento de investigação, necessita de dedicação e trabalho que demandam tempo e organização por parte do pesquisador. Além desses fatores vê-se também a necessidade de buscar fontes que complementem os dados coletados. Em Vieira (2014), por exemplo, a pesquisadora cruzou os dados dos CPPs com cartilhas utilizadas/disponíveis no período estudado.

Bacellar (2008) salienta que se deve entender, como destaquei anteriormente, que as fontes têm limites, que não foram produzidas para pesquisa. Nas palavras do autor:

Uma questão importante ao se **avaliar as possibilidades de uma fonte documental** é buscar **perceber a qualidade das informações que ela pode ou não fornecer**, de acordo com a problemática de cada pesquisa. Documentos do passado não foram elaborados para o historiador, mas sim para atender a necessidades específicas do momento [...] Não obstante, **devem ser entendidos em suas particularidades**. (BACELLAR, 2008, p. 68-69, grifo do autor).

Nesse sentido, não há, por exemplo, como defender que os registros dos CPPs deem conta do que realmente se desenvolveu como atividade nas aulas, uma vez que, em sua maioria, são anotações prévias, planejamentos, e não apontamentos da prática ou posteriores a ela. Por isso, é preciso estabelecer critérios e formas de potencializar os dados coletados nas fontes documentais estudadas. É preciso, pois, historicizar a própria fonte documental, procurando não fazer conclusões infundadas, ou seja, é necessário explorá-las ao máximo, problematizá-las, confrontá-las, entendendo suas potencialidades, bem como os seus limites. Para tanto, vali-me de fontes complementares que contribuíram na problematização e na análise dos dados produzidos a partir dos CPPs, as quais apresento a seguir.

### **a) Revistas do Ensino (1939 – 1994)**

Como já descrito, o centro de pesquisa Hisales oferta para os historiadores um cenário muito favorável, pois além dos acervos principais dispõe de outros documentos que possibilitam o cruzamento de dados. Entre os materiais salvaguardados estão, por exemplo, inúmeros exemplares do periódico educacional Revista do Ensino (RE), produzido no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1930 e 1990. Tal periódico tinha por finalidade:

[...] ser um instrumento técnico-pedagógico de atualização permanente do magistério, elevando o nível qualitativo dos profissionais da educação, através da divulgação de experiências pedagógicas, da realidade da educação e do ensino, como apoio ao conteúdo das diferentes áreas que compunham o currículo do ensino elementar e posteriormente do 1º grau. A partir de 1971, com a reforma do ensino pela lei nº. 5.692, a revista amplia sua área de abrangência para os outros níveis de ensino. (BASTOS, 2005, p. 339).

O periódico foi criado e teve sua primeira publicação em 1939, sendo extinto em 1992. Para Bastos (2005), a produção da Revista do Ensino passou por três fases: primeira fase (1939 a 1942), segunda fase (1951 a 1978) e terceira (1989 a 1992).

A consulta para esta pesquisa concentrou-se a partir da segunda fase, por contemplar o período do estudo delimitado considerando a periodização de cadernos de planejamento disponíveis no acervo. A decisão pela Revista do Ensino justifica-se principalmente por ser considerada “como um importante, e muitas vezes único, meio de (in) formação à disposição do professor e de utilização na sua prática cotidiana”

(BASTOS, 2002, p. 54). Além disso, o periódico tinha apoio da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, como corrobora Pereira (2010, p. 46): “a partir de 11 de dezembro de 1956 passa a ser publicada sob supervisão técnica do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (CPOE/RS)<sup>14</sup>”.

A título de contextualização da importância e influência do CPOE/RS, este tinha como competências:

[...] elaborar medidas para a organização das classes, a orientação educacional e o controle do rendimento escolar. Isso deveria se efetivar através de cursos e reuniões, de visitas às unidades escolares, de ensaios pedagógicos, de consultas de ordem técnica, da elaboração de programas, de planos, de comunicados, de circulares e de instruções, **através da manutenção de uma Biblioteca Central de obras pedagógicas e escolares**, da organização do conteúdo pedagógico do Boletim de Educação da SEC, da **indicação de livros didáticos e de obras para as bibliotecas dos professores e dos alunos**. (RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 794, de 17/06/1943, grifo meu).

Percebe-se que com a supervisão técnica do CPOE/RS, além de tornar-se um documento oficial, a Revista do Ensino “incorpora” suas competências, entre elas a indicação de livros para biblioteca de professores e alunos, ação pertinente para este estudo.

Em suas seções, a RE contemplou: divulgação de práticas pedagógicas; artigos com diferentes temáticas em pauta no cenário educacional; divulgação, críticas e comentários sobre diferentes títulos de leitura literária e livros didáticos; apresentação de estratégias e recursos didáticos para práticas escolares, entre elas leitura literária; comunicados do CPOE/RS, entre outras. Torna-se, dessa forma, um instrumento de atualização e normatização aos professores em escolas gaúchas, possivelmente (re)definindo práticas pedagógicas das professoras e professores gaúchos ao longo de sua disponibilização.

Entendendo, então, que a RE se apresenta como uma importante fonte documental que possibilitaria inúmeros cruzamentos com os dados coletados, consultei 161 edições, a maioria delas disponíveis no Hisales (apêndice 01), além de edições especiais, tais como: Suplemento nº 3, de novembro de 1958, intitulado “Plano para organização de uma biblioteca escolar”, com autoria de Ivanyr E. Marchioro; Suplemento nº 4, de abril de 1960, intitulado: “Reforma do Ensino Primário no Rio

---

<sup>14</sup> O CPOE/RS foi instinto em 1971.

Grande do Sul”; e o Índice cumulativo – 1951 a 1958 –, contendo as principais temáticas desenvolvidas no período e autores (ano de 1959).

Tendo em vista o recorrido, justifico a importância da consulta à RE para a interpretação dos dados, contribuição semelhante à da próxima fonte complementar apresentada, os Manuais Pedagógicos.

### **b) Manuais pedagógicos**

Os Manuais Pedagógicos (MP), segundo Silva (2006, p. 36), foram destinados “aos alunos da escola Normal [e] constituíram-se numa das leituras promovidas pela escola”. Eram leitura obrigatória aos futuros professores, pois, diferente de outros livros escritos que circulavam na escola, os manuais pedagógicos foram elaborados com a finalidade de “ensinarem modos de socializarem com seus futuros alunos” (SILVA, 2006, p. 37). Ou seja, são livros escolares destinados à formação de professores e “versam sobre questões de ensino e são escritos para formar professores e/ou para auxiliá-los no aperfeiçoamento do seu trabalho” (CATANI; SILVA, 2010). Desta forma, possivelmente esses recursos podem ter influenciado na elaboração dos planejamentos das professoras e, por conseguinte, contribuído na construção de referenciais das professoras e no embasamento teórico, especialmente no que concerne às práticas de leitura.

Os MPs apresentam uma linguagem didática e formativa, trazem em seu conteúdo aspectos teóricos das temáticas a que se propõem discorrer, mesmo que de forma resumida, além de aspectos práticos. Em alguns deles é possível encontrar sugestões de planejamentos e atividades para desenvolver com os alunos. Ou seja, trata-se de um livro escolar formativo que tem como propósito suscitar noções teóricas e introduzir técnicas pedagógicas. O Hisales, entre os materiais que possui salvaguardados, conta com 159 Manuais Pedagógicos, contemplando o período de 1905 a 2004, com exemplares nacionais e estrangeiros que abordam diferentes temáticas que envolvem o ensino. Centrei a consulta em MPs que versassem sobre as seguintes temáticas: Literatura, Didática Geral, Metodologia da linguagem, Teoria e prática do ensino, Planejamento, Escola primária, entre outros que abordassem assuntos afins com a temática central da pesquisa, o que resultou em 34 MPs

(apêndice 02) consultados como fontes completares que deram suporte para a análise.

A seguir, contextualizo outra fonte documental que contribuiu na construção e análise dos dados: os livros didáticos.

### **c) Livros Didáticos**

No desenvolvimento da pesquisa, na fase de organização dos dados coletados, constatei que alguns registros referenciavam livros didáticos (LDs), tanto para as atividades de rotina como nas práticas de leitura. Desta forma, foi imprescindível identificar esses LDs visando um cruzamento com os títulos de textos identificados nos registros e esses suportes (LD). No Brasil, as primeiras ideias sobre o LD surgiram no século XIX, com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL, instituto que tinha entre suas finalidades legitimar e auxiliar na produção do livro didático.

Com o passar dos anos, o LD se tornou um dos principais suportes didático-pedagógicos presentes na escola. Juntamente com a organização prévia do professor pode ser um relevante suporte no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bittencourt (2010), o livro didático é:

[...] um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos, etc. (BITTENCOURT, 2010, p. 72).

Nas últimas décadas, o LD tornou-se ainda mais difundido. Especialmente a partir de 1997, com a transferência integral da política de execução do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – para o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –, efetivando a produção e distribuição contínua de LDs em grande escala. O PNLD é um programa que será explorado de forma mais incisiva no decorrer do texto, sobretudo no capítulo que trata sobre os suportes de textos literários.

O LD pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado, inclusive como suporte de texto literários. Nesse sentido, Marisa Lajolo (1996) pondera que:

[...] o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 04).

O LD constitui-se, na escola, como um objeto de múltiplas facetas. No que tange aos textos literários, ao longo do período estudado ele pode ter sido, por vezes, o único suporte de leitura. Por isso, tornou-se na pesquisa uma relevante fonte complementar.

Mais uma vez destaco que o Hisales é um centro singular de pesquisas no campo da História da Educação, pois disponibiliza acervos importantes, alguns deles tomados como fontes utilizadas nesta pesquisa. Além de contribuir com os principais documentos de análise - os cadernos de planejamento de professoras -, com as fontes complementares não foi diferente. Os LDs estão reunidos no acervo “livros para ensino da leitura e da escrita nacionais e estrangeiros”, que reúne cartilhas e livros didáticos produzidos por autoras gaúchas, nacionais e estrangeiras. Esses materiais ajudam a identificar os complexos e variados aspectos que explicam as mudanças e permanências no ensino da leitura e da escrita em nível local, bem como na identificação da autoria dessas cartilhas e nas trajetórias individuais, profissionais e institucionais dos autores e autoras de livros no estado gaúcho.

Concentrei a pesquisa nos livros para ensino da leitura e da escrita em língua nacional (totalizando 1255), abrangendo as décadas de 1910 a 2010, e livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul (totalizam 392) referentes ao período de 1900 a 1980<sup>15</sup>.

Por fim, na sequência, apresento o acervo de cadernos de planejamento de professoras, sua configuração, os critérios para a seleção dos documentos que fazem parte do *corpus* da pesquisa, as características singulares desse suporte didático-

---

<sup>15</sup> Informações disponíveis em: <[https://wp.ufpel.edu.br/hisales/?page\\_id=14](https://wp.ufpel.edu.br/hisales/?page_id=14)> Acesso em: 10 jan. 2021.

pedagógico que faz parte da prática cotidiana das professoras, além de apresentar algumas técnicas e procedimentos de coleta e organização dos dados coletados, sempre pautando o objetivo principal da pesquisa, qual seja: **investigar registros em Cadernos de Planejamento de Professoras das séries/anos iniciais (1962 a 2017), identificando mudanças e permanências nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola.**

## **2.2 Conhecendo e entendendo o acervo cadernos de planejamento de professoras**

O acervo de Cadernos de Planejamento de Professoras das séries/anos iniciais é constituído de cadernos de planejamentos apresentados de forma manuscrita ou digitada, e contém os registros das atividades cotidianas previstas pelas professoras, geralmente feitos previamente<sup>16</sup> às aulas, ou seja, são os planejamentos diários das rotinas, exercícios, atividades e tarefas programadas para serem desenvolvidas com os alunos. No Rio Grande do Sul, esse mesmo suporte é conhecido também como **Diário de Classe**, em razão de que neles são feitos os planos diários de aula.

A origem do termo “diário de classe” pode ter uma relação direta com o esforço que o Rio Grande do Sul realizou no início do século XX (1913) em qualificar e organizar o ensino público. Esse ensejo é explorado na Tese de doutoramento de Peres (2000), em que a autora faz uma análise detalhada dos relatórios elaborados por professores e professoras que compunham uma missão especial, custeada pelo governo estadual e encaminhada à Montevideu, capital de nosso país vizinho, Uruguai, com a incumbência “de observar os métodos de ensino seguidos nos estabelecimentos de instrução pública da adiantada República vizinha” (RELATÓRIO DA SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR E EXTERIOR, 1913 *apud* PERES, 2000, p. 110).

---

<sup>16</sup> Em alguns casos o tempo verbal utilizado no registro é o passado – ou seja, indicando que as atividades foram registradas após serem desenvolvidas e não intenção de serem desenvolvidas no futuro. Contudo, em alguns poucos casos.

Os relatórios continham informações detalhadas do sistema escolar uruguaio, contemplando não somente questões da organização pedagógica, mas também da estrutura dos prédios escolares, do mobiliário, recursos para aplicação das aulas, número de professores e funcionários, disciplina dos alunos, entre outros. No entanto, o que despertou o interesse foi a descrição da rotina do professor no que tange ao “planejamento” das atividades (lições) que seriam apresentadas aos alunos:

Por seu turno cada professora apresenta diariamente uma lista em que dá conta da frequência dos alunos e, além disso, tem um caderno chamado *diário ou jornal de classe* em que de véspera escreve o objeto de cada lição que vai dar no dia seguinte. [...] Não só obriga o professor a preparar de antemão as lições, o que é de grande vantagem para o ensino, pois só assim poderá dá-las com método, clareza, como também facilita à diretora e aos inspetores escolares a sua tarefa de fiscalização, podendo certificar-se do interesse e orientação do ensino. (RELATÓRIO DA SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR E EXTERIOR, 1913, *apud* PERES, 2000, p. 112, Grifo da autora).

O grifo dado pela autora mostra a relação que a mesma estabeleceu à época de sua tese. Além disso, referindo-se ao termo **diário ou jornal de classe**, Peres (2000, p. 112) pondera que “uma nova cultura escolar foi sendo estabelecida nesse período para a escola primária sul-rio-grandense”; o relatório indica “que esta não era, ainda, uma prática existente” (PERES, 2000, p. 112). Essa indicação estabelece uma potente hipótese sobre a origem do uso do termo “diário de classe” para designar o suporte em que se registra o planejamento prévio às aulas pelos professores.

Essa mesma nomenclatura, segundo Cardoso e Amâncio (2011, p. 159):

[...] parece ter sido adotada no início da década de 1970. Em livros com a finalidade de registrar nome dos alunos, série frequentada, conteúdos/atividades ministradas, frequência e avaliação (notas) dos alunos da década de 1960, a denominação desse suporte de registro era “Livro de classe.

As autoras, no excerto acima, referem-se a um documento oficial escolar, os cadernos de chamada, registro de frequência e conteúdos desenvolvidos diariamente em sala de aula pelos professores, seguindo para tanto o currículo pré-estabelecido. No RS tal documentos é também denominado “Caderno de chamada”. Assim, é preciso evitar possíveis confusões: mesmo podendo ser “reconhecidos/identificados” como “diário de classe” e terem características comuns, como o fato de serem



elaborados pela professora<sup>17</sup> e conterem o conteúdo trabalhado a cada aula/dia letivo, por exemplo, referem-se a recursos com propósitos e tratamentos diferentes na escola. Ponto a diferença mais pertinente para este estudo: os cadernos de planejamento não são considerados documentos oficiais da escola, eles são pessoais, produtos da organização, das escolhas de procedimentos e metodologias adotadas pela professora, ou seja, pertencem a ela, sendo que a mesma pode dar o destino que considera mais apropriado ao final do período em que foram utilizados. A doação dos documentos que constituem o acervo e também o fato das quantidades serem desiguais entre as décadas, pois o destino de muitos desses suportes da prática docente é o descarte, o fogo, a utilização como “brinquedo” pelas crianças em “escolinhas” imaginárias, entre outros, são alguns dos indícios disso. Também, por ser uma produção de um período extenso, alguns cobrindo um ano letivo inteiro, muitas professoras não se desfazem deles, suas “obras”, mantendo-os sob sua guarda e até como “reliquia”, objeto-memória de sua docência.

É importante destacar que mesmo não sendo considerado um documento oficial na escola, assim como os cadernos de chamada/registro de frequência e conteúdo, que podem ser conferidos e fiscalizados pelas secretarias de educação e delegacias de ensino<sup>18</sup>, os CPPs também podem/poderiam ser fiscalizados, controlados e acompanhados pelas direções, coordenações escolares e por supervisores dos órgãos aos quais os professores eram – e são – ligados, ou pelas supervisões de estágios do curso de Magistério, atual Curso Normal ou Faculdades de Educação. Tal característica pode ser evidenciada em alguns deles, pela presença de carimbos de tais órgãos ou pela avaliação e assinatura de supervisores de estágio. Discorro mais sobre esse ponto no decorrer dessa seção.

Retomando o termo “diário de classe” utilizado para designar o caderno de planejamento das professoras, o Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais, órgão vinculado à Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul (CPOE/RS)<sup>19</sup>, fazendo uso de um importante periódico educacional de grande

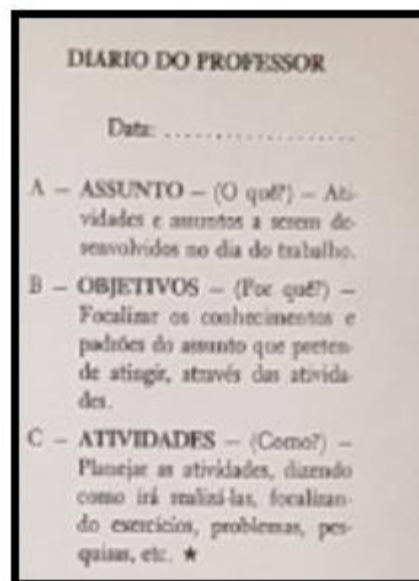
---

<sup>17</sup> Sempre que me referir ao docente neste texto, utilizarei a palavra do feminino, respeitando o gênero das autoras dos documentos estudados, professoras das séries/anos iniciais.

<sup>18</sup> Atuais Coordenadorias de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

<sup>19</sup> Segundo Peres (2000, p. 11), o **Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais** (CPOE), órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado e criado em 1943, foi o espaço de produção de uma nova *expertise* educacional no Rio Grande do Sul e responsável pela introdução de práticas *científico-experimentais* no ensino primário. Privilegio na análise, entre outras coisas, as práticas de *objetivação* e de *subjetivação* da *criança-educanda*, os discursos voltados às professoras primárias nesse contexto

circulação – a Revista do Ensino<sup>20</sup> - produzido no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1930 e 1990, no seu comunicado Nº 6 identifica tal suporte como “Diário do professor” (figura 01), e dá orientações de como deveria ser a divisão do planejamento, comprovando que o termo “Diário” era também reconhecido/utilizado por órgãos normativos como o CPOE/RS.



**Figura 1:** Orientações sobre planejamento CPOE/RS.

**Fonte:** RE – RS, Vol. 11, nº 82, Abril de 1962, p.7/Acervo Hisales.

Nota-se que no item “Assunto” registra-se o que são atividades e assuntos para serem desenvolvidas “no dia de trabalho”, reforçando que o termo “diário” possa ter relação com essa rotina docente de registro que deveria ser “diária”. Entretanto, nos documentos pesquisados evidencia-se, além dessa denominação, outras. Essa diversidade pode ser explicada, conforme já ponderei, pelo fato de que mesmo sendo um instrumento de registro de práticas diárias do trabalho da professora, ele não é um documento oficial que fica de posse da escola, é uma produção individual, tendo a autora liberdade para nomeá-lo e dar outros usos, que não só o de registro da rotina diária, e também o destino que julgar mais adequado ao final do uso.

---

de renovação pedagógica, a organização curricular ancorada em um discurso regulativo, as práticas escolares como “tecnologias do eu” e a organização do trabalho docente em sala de aula.

<sup>20</sup> Documento melhor caracterizado no decorrer o capítulo.

Nessa perspectiva, na figura 02 apresento algumas capas de cadernos de planejamento pertencentes ao acervo, com a identificação dada pelas professoras autoras. Percebe-se que o termo Diário é utilizado repetidas vezes, como apontado.



**Figura 2:** Denominações dadas pelas professoras nas capas dos cadernos de planejamento.

**Fonte:** Hisales, foto do autor.

Mesmo argumentando sobre a origem da utilização do termo “diário de classe” no RS, para fins de padronização utilizarei, no texto presente, “cadernos de planejamento”, uma vez que é essa a adotada pelo Hisales para destacar o uso do suporte caderno e sua finalidade, a de registrar planos de aulas diários que constituem o planejamento das professoras.

As ações descritas até aqui me permitiram conhecer e entender tanto a dinâmica e a política de organização do arquivo (centro de pesquisa) quanto as decisões teórico metodológicas para a constituição do acervo, a história do arquivo e

do acervo, a organização dos documentos no acervo e os limites do acervo (questões que poderiam comprometer a pesquisa).

Assim, destaco que com relação à organização e guarda dos documentos do acervo CPP, estes são, depois de higienizados, catalogados por década. Tomo como exemplo o primeiro caderno catalogado da década de 1960, que foi assim identificado: CPOS\_01\_1962. Os cadernos que constituíam o acervo eram<sup>21</sup> classificados à época de coleta dos dados de duas formas: **a)** Cadernos de Planejamento do Ciclo de Alfabetização (CPA) – aqueles que possuem planejamento de aulas para turmas em fase de Alfabetização – 1ª série/1º ano/2º ano ou 3º ano<sup>22</sup>; e **b)** Cadernos de Planejamento de Outras Séries (CPOS), -como a identificação já sugere, neles são encontrados planejamento de aulas para turmas de outras séries (Educação Infantil, 2ª série, 3ª série, 4ª série, 5ª série, 8ª série, Curso Normal, Educação de Jovens e Adultos, entre outros).

Quando catalogados na planilha virtual, os cadernos recebem uma etiqueta com a cota e que contém classificação (CPA, CPOS), número que corresponde à quantidade de cadernos daquele tipo naquele ano, ano a que se refere e número da coleção – caso pertençam a um conjunto de mais cadernos de uma mesma professora. Caso a professora tenha apenas um caderno, este é armazenado em uma caixa confeccionada sob medida para evitar o comprometimento do documento e organizado na estante em ordem cronológica. A figura 03 exemplifica as cotas de identificação dos cadernos do acervo e como ficam distribuídos na prateleira quando não pertencem a um conjunto específico.

---

<sup>21</sup> Atualmente o acervo está em processo de revisão dessa identificação, justamente pela inserção de cadernos de planejamento que não só das séries/anos iniciais; o processo é coordenado pela professora Eliane Peres.

<sup>22</sup>Embora o 3º ano faça parte do Ciclo de Alfabetização, ainda não há nenhum exemplar dessa etapa no acervo.



**Figura 3:** Cota de identificação dos CPP no Acervo do Hisales.  
**Fonte:** Registro do autor (2018).

Os conjuntos (mais de um caderno pertencente a mesma professora) são armazenados envoltos em papel seda dentro de caixas micro onduladas e colocados nas estantes, com identificação do nome da professora e número do conjunto na região externa da caixa. Alguns conjuntos são acompanhados de outros materiais que por decisão dos integrantes do grupo não são separados do caderno, pois a maioria deles foram utilizados no desenvolvimento das aulas registradas no caderno. Nesses casos é utilizada uma caixa mais específica ao tamanho e forma do que se pretende armazenar, o que não minimiza em nada os “ritos” de higienização e preservação. A figura 04 exemplifica a organização e o armazenamento dos conjuntos no acervo:



**Figura 4:** Organização e armazenamento dos CPP que formam conjuntos.  
**Fonte:** Registro do autor (2020).

Em janeiro de 2018 o acervo de CPP contava com **254 (duzentos e cinquenta e quatro)** cadernos, os mesmos estavam organizados conforme a década em que foram produzidos e usados pelas professoras. A tabela 01 apresenta a distribuição e total de cadernos<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> Disponível em: <[http://wp.ufpel.edu.br/hisales/?page\\_id=14](http://wp.ufpel.edu.br/hisales/?page_id=14)>. Acesso em: 12 mar. 2018.

**Tabela 1:** Detalhamento do acervo cadernos de planejamento de professoras no final da data de coleta de dados (janeiro de 2018)<sup>24</sup>.

CADERNOS DE PLANEJAMENTO DE PROFESSORAS		
Década	Quantidade	
	Ciclo de alfabetização	Outras séries
1960	02	02
1970	04	09
1980	21	23
1990	36	30
2000	62	34
2010 <sup>25</sup>	31	–
<b>TOTAL</b>	<b>156</b>	<b>98</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>254</b>	

**Fonte:** Tabela elaborada pelo autor.

Considerando o recorte da pesquisa, qual seja, 1962–2017, impulsionado pelos pressupostos de Bacellar (2008) e Certeau (1982), que convergem da necessidade de “olhar” para os documentos com os olhos do “passado”, ou seja, do contexto onde foram produzidos, questiono-me: qual o entendimento que se tinha dos termos “planejamento” e “plano de aula”?

Para tanto, recorro aos manuais pedagógicos, já mencionados, presentes na formação de professores, nos quais é possível identificar orientações e reflexões acerca desses conceitos que circundam a prática docente. Fontoura (1969, p. 331)<sup>26</sup> afirma que o professor “moderno”<sup>27</sup> vive um dilema, “não pode apenas repetir aquilo que está nos livros, mas não pode também improvisar totalmente a aula, na hora em que está na sala de aula”. O autor diz que a solução para esse impasse é “preparar a aula, em casa, estudando não num livro único, mas em meia dúzias dêles, consultando ainda, enciclopédias, dicionários, revistas especializadas. E de tudo isso resulta o *plano de aula*” (FONTOURA, 1969, p. 322, grifo do autor). O plano de aula

<sup>24</sup> Elaborada levando em consideração as doações catalogadas até janeiro de 2018, atualmente (outubro de 2020) – o acervo tem o montante de 283 cadernos catalogados.

<sup>25</sup> Quando me referir a década de 2010, refiro-me aos anos de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 (sete anos que estão compreendidos até o caderno de planejamento mais atual do estudo – 2017).

<sup>26</sup> Quanto referenciar os manuais pedagógicos, utilizados como fontes complementares, seus dados completos poderão ser encontrados no apêndice 02.

<sup>27</sup> Referindo-se ao profissional inserido no movimento chamado “Escola nova”.



seria o resultado da pesquisa do docente em referências disponíveis sobre o assunto que pretende desenvolver com seus alunos.

Fontoura (1969, p. 330) detalha o entendimento de plano que “significa roteiro, algo que se pretende fazer obedecendo uma determinada seqüência. A idéia de plano é relativamente moderna”. Mesmo que pareça uma definição simples, não deve ser entendida como reducionista; para ter como produto um roteiro sequencial e coeso o docente emprega teoria, leituras, estudos, recursos diversos, entre outros. Ou seja, o plano de aula é resultado do complexo trabalho do professor. Nessa perspectiva, retrocedendo um pouco, na década de 1950, a obra intitulada “Noções de Prática de Ensino”, de Theobaldo Miranda Santos, diz que “a complexidade e a delicadeza do trabalho educativo tornam indispensável que cada professor elabore, diariamente, o plano de suas lições. O planejamento prévio das aulas é a condição básica para a segurança e a eficiência da ação pedagógica do mestre” (SANTOS, 1953, p. 61).

Na mesma linha, Mattos (*apud* FONTOURA, 1969, p. 406) conceitua plano como sendo “um instrumento estritamente pessoal de trabalho de cada professor. O seu valor principal reside precisamente na elaboração pessoal de quem o irá executar, vivendo antecipadamente a ação que irá executar”. Destaco e amplio para os CPPs a afirmação de que o plano de aula é “estritamente pessoal”, uma produção do professor, que tem suas marcas, que é resultado do seu conhecimento e do seu entendimento de como deve ser sua prática. Além disso, revela suas escolhas metodológicas e o uso de materiais disponíveis a este indivíduo em um determinado tempo e espaço.

Seguindo na caracterização do plano de aula, o professor precisa motivar a aula e interessar aos alunos. Para tanto, segundo Fontoura (1969, p. 332), o professor “apresenta gravuras, livros e quadros, promove pesquisas, organiza jogos, levanta problemas, suscita discussões e debates em classe. Tudo isso exige cuidados prévios na seleção dos assuntos e do material”. Entretanto, menciona que o plano de aula “não tem uma forma rígida, imutável” (FONTOURA, 1969, p. 333), sendo uma característica pertinente de destacar, a flexibilidade do plano de aula; ele contém a intenção do que se pretende desenvolver naquele dia, no entanto é passível de alterações durante seu desenvolvimento – a prática. Possibilitando assim, segundo o autor (*ibidem*), “uma larga margem para os comentários do momento, para o ensino ocasional, que surge com perguntas dos alunos, para uma certa benéfica improvisação do professor”. Mesmo sendo definições e orientações utilizadas e



difundidas na segunda metade do século XX, esse entendimento de planejamento se mantém ainda hoje.

Quanto aos suportes para registros desse planejamento, nos MP de autoria de Amaral Fontoura aparecem dois, um deles o autor apresenta explicando que

se registre sôbre uma ou mais **fichas de cartolina**, do tamanho de 13x18 centímetros mais ou menos. [...] no fim do ano o professor terá um fichário completo da matéria, que poderá **ficar permanente**, desde que seja constantemente atualizado com os conhecimentos dos novos livros e revistas recentes. (FONTOURA, 1969, p. 334, grifo meu).

Esse tipo de suporte não é encontrado no acervo, nem mesmo planejamentos que tragam evidências de terem sido utilizados por mais de um período.

A maioria dos suportes utilizados para registro dos planejamentos, são de cadernos de tamanho grande (21 cm x 28 cm), a espessura varia de acordo com o número de folhas (48, 60, 96, 120 ou 200). Além disso, o número de folhas mimeografadas, fotocopiadas, destacadas de outros suportes ou produzidas pelas próprias professoras e anexadas ou coladas, alterou a configuração da espessura da maioria deles.

A configuração encontrada no acervo de CPP vai de encontro ao termo “permanente” pois é possível constatar que as professoras não reutilizam o mesmo caderno no período seguinte. Para exemplificar, valho-me do conjunto 01<sup>28</sup>, com 53 (cinquenta e três) cadernos – maior conjunto encontrado no acervo; a cronologia verificada nele confirma que mesmo se tratando de adiantamentos iguais, no período subsequente é encontrado um outro caderno. Por exemplo: um caderno de 1985, com planos de aula datados de abril a setembro, é destinado a uma 3ª série de uma determinada escola; neste mesmo conjunto, outro caderno, de 1986, contendo planos de aula ao período compreendido entre março e dezembro, também é destinado à 3ª série dessa mesma instituição.

Tal situação é encontrada repetidas vezes nos conjuntos de cadernos de planejamento pertencentes a uma mesma professora, o que “respeita” a premissa do entendimento que cada turma traz suas particularidades e devem ser consideradas

---

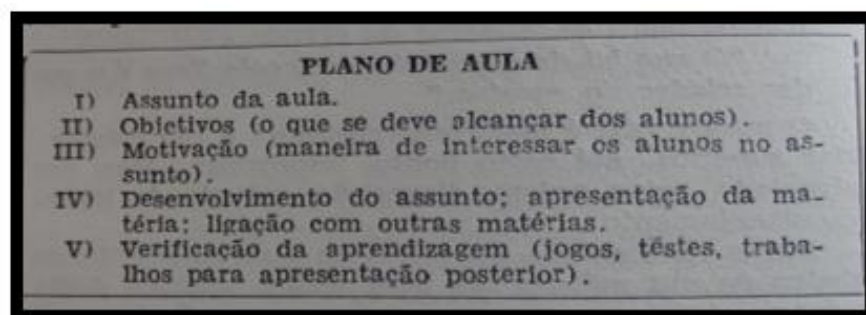
<sup>28</sup> À época (2017-2020) da coleta de dados, o acervo contava com 34 (trinta e quatro) conjuntos de CPP.

na prática docente e conseqüentemente nos planejamentos. Nessa mesma direção, Mattos (1969) sinaliza em tom de advertência sobre a autoria dos planos de aula:

[...] seria inadmissível e absurdo que o professor copiasse e adotasse planos elaborados por outros colegas ou os incumbisse de elaborá-los ou, ainda aceitasse a imposição de executar planos elaborados por outros técnicos de pesquisa e planejamento, alheios às realidades imediatas que ele terá que defrontar. A elaboração do plano não é algo que possa ser objeto de encomenda ou de procuração; exige atividade direta e pessoal do próprio professor que irá executar” (MATTOS *apud* FONTOURA, 1969, p. 407).

Reforçando a necessidade de se considerar a realidade para a qual se destina o plano, o que sinaliza que o contexto e o tempo são únicos, com a necessidade de um planejamento adequado às novas singularidades.

Retomando os suportes para o registro do planejamento docente, o segundo<sup>29</sup> sugerido por Fontoura (1958, p. 58, grifo meu) é o caderno: “o plano da professora deve constar de um **caderno**, que ela irá preparando a cada semana. Aos sábados ou domingos a mestra preparará o plano para a semana seguinte [...]”. O excerto converge com as orientações de que o planejamento deve ser elaborado anterior à execução diária, no entanto destaco o **uso dado ao caderno**, aquele a que me refiro na tese, o de planejamento de professoras. Quanto à organização do plano de aula no suporte caderno, os MPs orientavam os passos ou etapas que deveriam ser contempladas:



**Figura 5:** Etapas do plano de aula (FONTOURA, 1969, p. 334).

**Fonte:** Registro do autor.

<sup>29</sup> A ordem “segundo”, refere-se à apresentação na tese e não a ordem cronológica dos MPs.

Recorrendo à RE, constata-se que a organização sugerida por Fontoura (1969) não difere muito da recomendada pelo CPOE/RS, no nº 82 da RE, figura 01. Considerando as duas referências, basicamente os planos de aula precisavam conter “Assunto” (conteúdo); “Objetivos” (O que se pretende com aquele plano); e “Desenvolvimento” (explicação dos conteúdos e atividades que se pretende desenvolver). Com algumas variações na forma de apresentação, esta é a configuração da maioria dos planos de aula encontrados nos documentos. As diferenças são principalmente no que tange à forma de apresentar as atividades no desenvolvimento e nas etapas, em alguns casos suprimindo os “objetivos” e em outros acrescentando informações como “Avaliação” (realização de avaliação de alguns alunos ou da aula como um todo”; “Observações” (fatos inusitados ocorridos na aplicação; atividades que não foram concluídas ou adicionadas); e/ou “recursos” (material necessário para efetivação daquele plano de aula); além da maioria apresentar a data do plano. A seguir, na figura 06, alguns exemplos escolhidos por trazerem essas informações, um por década:

**Década de 1960 – Caderno de 1962**

O plano de aula apresenta a identificação e o desenvolvimento/atividades.

**Década de 1970 – Caderno de 1975**

Plano de aula apresenta momentos como: Oração; Objetivos; Conteúdos; Técnica/metodologia; Recursos utilizados na aula; desenvolvimento e avaliação.

**Década de 1980 – Caderno de 1985**

Plano de aula apresenta objetivos, assunto/conteúdo; desenvolvimento/atividades e o tema que pareceu ser uma “parte” regular da aula.

**Década de 1990 – Caderno de 1997**

O plano de aula apresenta os objetivos e o desenvolvimento/atividades.

**Década de 2000 - Caderno de 2006**

Plano de aula apresenta somente a data e o desenvolvimento/atividades, a autora faz anotações para indicar as atividades que não foram desenvolvidas.

**Década de 2010 – Caderno de 2016**

Plano de aula digitado, com objetivos e desenvolvimento – dividido em momentos.

**Figura 6:** Exemplos de apresentação de planos de aula nas décadas do estudo.  
**Fonte:** Registros realizados pelo autor.

Percebe-se as escolhas de cada professora na organização de seus planos de aula, o que argumenta que evidencia, mais uma vez, a pessoalidade e autoria dos CPPs. Embora já tenha utilizado anteriormente o termo “planejamento”, acho relevante apresentar sua definição conceitual trazida pelos MPs e ainda válida: “estabelecimento de um plano ou um conjunto de planos que se fazem para desenvolver determinada atividade e melhor atingir os objetivos desejados” (FONTOURA, 1969, p. 330). Conceito que vem somar no embasamento teórico do centro de pesquisa Hisales, ao realizar a escolha do uso do termo, que também é utilizado nessa tese, **cadernos de planejamento** – um suporte que se destina ao registro de um conjunto de planos de aula que objetivam o desenvolvimento dos conteúdos e habilidades propostos para um determinado adiantamento da Educação Básica.

Mesmo com essa pessoalidade já caracterizada dos CPP, conforme já mencionado, encontra-se à margem ou até em lugar de destaque da página dos cadernos a presença de assinaturas e carimbos de terceiros, o que evidencia a presença de “fiscalizadores” das Secretarias de Educação Municipais ou Coordenadorias Regionais de educação no estado; além destes, também podem figurar a diretora ou supervisora pedagógica das escolas. Esse “acompanhamento” dos cadernos objetivava, talvez, constatar se o planejamento está apropriado ao adiantamento, se está sendo elaborado anteriormente à aula, se as metodologias estão de acordo com as “normas” institucionais, entre outros aspectos.



**Figura 7:** Assinaturas e carimbos de terceiros encontrados nos cadernos.

**Fonte:** Registros realizados pelo autor.

Tal prática permite inferir que, mesmo sendo um documento particular e não oficial da escola, os cadernos de planejamento servem para comprovar que o trabalho do professor está sendo efetivado ou pelo menos planejado. O “acompanhamento” perpassa as décadas, sendo encontrado desde os anos de 1962 até 2017, conforme a figura 7, ou seja, não é uma prática em desuso. No livro “Didática Especial da 1ª série”, quando aborda a temática plano de trabalho, Fontoura (1958, p. 58) diz que “O CADERNO DE PLANOS deverá ser visado uma vez por mês pela coordenadora do ensino do Grupo Escolar, ou pela diretora do mesmo”, normatizando o controle do documento, que mais uma vez ressalto: não é considerado oficial. Considerando que não são documentos oficiais da escola, como constituíram-se enquanto fontes de pesquisa? A seguir apresento essa discussão, a organização desses documentos, o processo de coleta e organização dos dados, além das categorias de análise.

### 2.3 Construindo o *corpus* de pesquisa: tempo de selecionar, (re)organizar, coletar e organizar os dados

Neste subcapítulo apresento ações e decisões que definiram o andamento da pesquisa, tais como a (re)organização do acervo estabelecendo uma configuração que atendesse os objetivos do estudo. Para tanto, descrevo algumas decisões que precisaram ser definidas, como quais critérios foram adotados para constituição do *corpus* documental, entre outras explanadas na sequência. Neste espaço também descrevo os procedimentos e técnicas utilizadas para a coleta e organização dos dados coletados nos cadernos objetivando representar em forma de texto o processo cauteloso, trabalhoso e indispensável para a tese aqui defendida.

Em dezembro de 2016, após aprovação na seleção para Doutorado, dei início ao processo de aproximação, conhecimento e entendimento de como estavam estabelecidos o acervo e o arquivo, conforme descrito na seção anterior. Esse cuidado contribuiu para que eu me apropriasse do objeto estudado. Pautado por essa premissa, comecei então a (re)organizar o acervo selecionando os documentos que fariam parte do *corpus* de pesquisa; para que essa nova configuração se efetivasse, algumas decisões foram tomadas. A primeira delas foi a de selecionar apenas os Cadernos de Planejamento de Professoras do equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, 1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano; logo, os cadernos de outra natureza (caderno de testes, caderno de cantos, entre outros) e caderno de planejamento da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos foram desconsiderados<sup>30</sup>.

A segunda decisão é consequência da primeira, ou seja, como o acervo no arquivo era apresentado em sua totalidade, agora com alguns cadernos desconsiderados e contemplando apenas a primeira etapa do Ensino Fundamental, houve a necessidade de elaborar um quadro único com os cadernos, visto que meu intuito não era a separação entre deles - Alfabetização e de Outras Séries (CPA;

---

<sup>30</sup> Refere-se aos cadernos/documentos que não serão utilizados na pesquisa. Visto que o acervo conta com cadernos de todas as séries, inclusive do Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano –, Curso de Magistério, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, além de cadernos de professora que tinham outra utilidade, tais como, Caderno de Avaliações, dicionários, entre outros, optei por desconsiderar estes, justificando-me na intenção primeira, qual seja: Cadernos de Planejamento diários de classe para os Anos Iniciais.

CPOS), como é no caso da organização do acervo no arquivo Hisales - e sim unificá-los enquanto cadernos de planejamento das séries/anos iniciais.

Considerando que o acervo é dinâmico, ou seja, recebe doações que mudam os quantitativos sem previsibilidade, para definição do recorte estabeleceu-se alguns critérios: a) O último ano civil da pesquisa seria 2017, pois pelas características do acervo, destacadas acima, e o tempo de doutorado, esse período, a cada nova doação, posterior a 2017, teria que ser alargado, o que traria impactos na análise dos dados; b) CPPs das décadas com menor número de exemplares (1960, 1970 e 1980), seriam adicionados ao *corpus* assim que chegassem ao acervo, por acreditar que trariam maior representatividade às décadas a qual pertencem. Por isso, três cadernos, da década de 1970, foram incorporados à pesquisa.

Ressalto que a denominação “multisseriada” designa aqueles cadernos com planejamentos que se destinam a mais de uma série/ano, o que era muito comum em escolas no campo (rurais). Os cadernos que não possuem identificação de série/ano, mas mesmo assim foram considerados na pesquisa, são aqueles que apresentam conteúdo adequado ao currículo pré-estabelecido para as séries/anos iniciais. Foram desconsiderados 29 (vinte e nove) cadernos na coleta de dados, são eles: de Educação Infantil (8), de Educação de Jovens e Adultos – EJA (7) – estes foram desconsiderados não apenas por pertencerem a outra modalidade, mas principalmente por não se destinarem aos anos iniciais –, cadernos de testes e avaliação (2), Cadernos de planejamento de reforço (2), cadernos de Cantos (1), Cadernos de outras séries que não dos Anos Iniciais (8), relatórios e dicionários (1). Logo, o *corpus* de pesquisa vale-se de 228<sup>31</sup> (duzentos e vinte e oito) documentos. A tabela 02 apresenta as informações referentes à série/ano ao qual o planejamento era destinado (quando foi possível identificar), a década a que pertence, as quantidades por série/ano e década:

---

<sup>31</sup> Para fins de identificação e correspondência com o material coletado foram numerados de 1 a 228 aleatoriamente, conforme apêndice 03.



**Tabela 2:** CPPs das séries/anos iniciais que foram o corpus de pesquisa.

<b>CADERNOS DE PLANEJAMENTOS</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>	<b>1980</b>	<b>1990</b>	<b>2000</b>	<b>2010</b>	<b>Total</b>
<b>1º ano</b>	-	-	-	1	5	16	<b>22</b>
<b>1ª série</b>	1	4	19	32	42	4	<b>102</b>
<b>2º ano</b>	-	-	-	-	5	7	<b>12</b>
<b>2ª série</b>	2	3	6	8	13	-	<b>32</b>
<b>3ª série</b>	-	3	8	6	5	-	<b>22</b>
<b>4ª série</b>	-	2	4	9	5	-	<b>20</b>
<b>Multisseriada</b>	-	-	-	3	10	-	<b>13</b>
<b>Sem identificação</b>	-	1	1	2	1	-	<b>5</b>
<b>Total década</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>38</b>	<b>61</b>	<b>86</b>	<b>27</b>	<b>228</b>

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

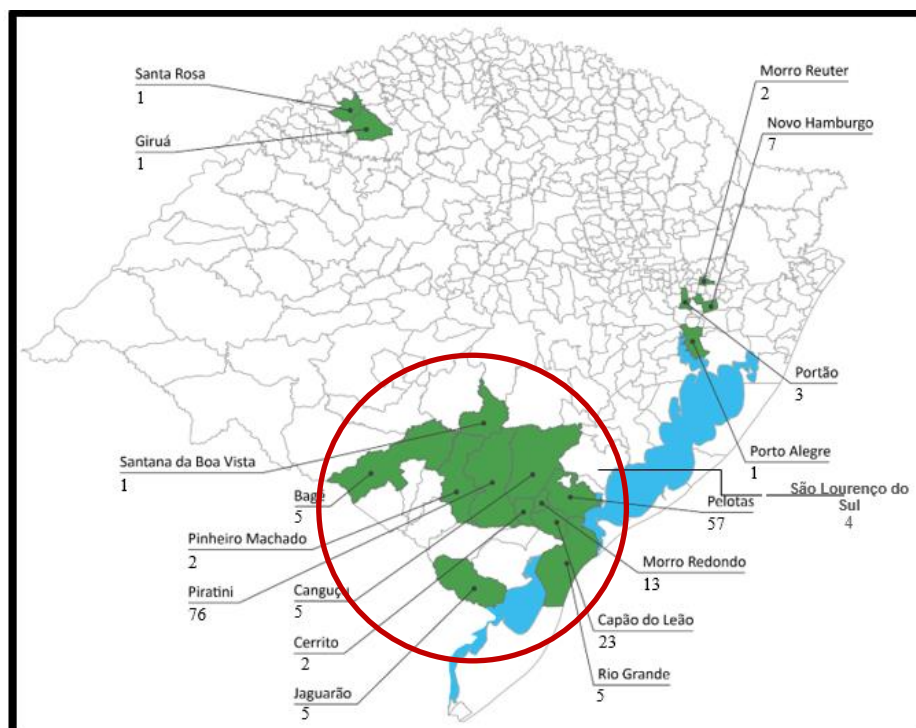
Como é possível observar, os cadernos são pertencentes a décadas diferentes, a última década – 2010 -, é representada por 27 (vinte e sete) cadernos do montante de documentos, o que é uma quantidade considerável, visto que, como já mencionado anteriormente, as professoras têm uma resistência em doar seu material, neste caso, suas produções, os cadernos chegam ao acervo alguns anos depois de sua elaboração, salvo raras exceções. O maior número de cadernos é da década de 2000, sendo, portanto, a que tem a maior representatividade neste estudo, com 86 cadernos; seguida da década de 1990, com 61 cadernos, e da década de 1980, com 38 cadernos. A década 1970 tem uma representatividade ainda menor, com 13 cadernos, e a década de 1960 corresponde ao período com menos exemplares, apenas 3 cadernos. Embora o número de cadernos por década não seja uniforme ou proporcional, a opção foi mantê-los entendendo o limite do documento e a arbitrariedade da constituição do acervo, basicamente obtido por doações das próprias professoras. O trabalho de análise foi realizado com os dados referentes a cada período, sem a intenção de compará-los entre si, mesmo que “olhando” os dados longitudinalmente.

Considerando a série/ano de escolarização a qual se destina, há uma quantidade consideravelmente maior de cadernos com planejamentos para a 1ª série, conforme mostra a figura 08. Isso é explicável pela ênfase primeira de interesse do grupo de pesquisa, a alfabetização como fenômeno histórico.



**Figura 8:** Gráfico relação de cadernos destinados a cada etapa dos Anos Iniciais.  
**Fonte:** Gráfico elaborado pelo autor.

Observando o gráfico, evidencia-se que com exceção da 1ª série, justamente pelo empenho do grupo Hisales em coletar cadernos de alfabetização, nas outras séries/anos a diferença entre as quantidades não é tão grande. Quanto à abrangência dos cadernos, o estudo refere-se somente a cadernos elaborados e usados nas escolas do Rio Grande do Sul. O mapa a seguir apresenta a quantidade de cadernos oriundos de cada município gaúcho, bem como as localizações geográficas destes:



**Figura 9:** Distribuição dos cadernos no mapa do Rio Grande do Sul.  
**Fonte:** Mapa elaborado pelo autor.

Conforme a figura, os CPPs são oriundos das regiões de Campanha, Metropolitana, Vale do Rio dos Sinos, Paranhana – Encosta da Serra, Fronteira Noroeste e Missões. No entanto, é notável que a maioria expressiva dos municípios são da Região Sul – circulada na figura –. Certamente pelo fato de o centro Hisales ser sediado na Universidade Federal de Pelotas/UFPel, a maior quantidade de materiais salvaguardados pelo arquivo tem como origem os municípios dessa região. O município de Piratini, próximo a Pelotas 97 quilômetros, tem a maior representatividade, com 76 cadernos, sendo 53 destes pertencentes a uma mesma professora; tal conjunto já foi objeto de estudo de uma pesquisa que resultou em uma Dissertação de Mestrado<sup>32</sup>.

O município de Pelotas tem a segunda maior quantidade, com 57 CPPs. Há, contudo, 15 cadernos em que não foi possível identificar o município de origem. Mais uma consequência das características desse tipo de documento, que é um instrumento particular/pessoal para uso durante um período específico, ou seja, não reaproveitável. Não sendo considerado um documento oficial da escola, possivelmente por isso “autorizam” as autoras a suprimir alguns dados, como o município de origem, o nome da escola, o nome da própria professora, etapa a que se destinam, entre outras informações relevantes para pesquisas acadêmicas. Ressalto em vista disso, mais uma vez, que esses documentos não foram produzidos para serem fonte e/ou objeto de pesquisa.

As instituições às quais pertenciam os planejamentos são em sua maioria de redes municipais e estadual de ensino, ou seja, da rede pública. Os nomes das escolas foram identificados de forma direta quando o nome da mesma foi encontrado no caderno, e de forma indireta quando a doadora do material deu tal informação. Em alguns casos ainda não foi possível identificar o nome dessas escolas das maneiras mencionadas, sendo assim o mesmo foi apurado pelo pesquisador por meio de visita às secretarias de Educação ou via contato telefônico. Considerando a totalidade de documentos, foi possível constatar que os cadernos são de 59 instituições diferentes. Essas informações constam no apêndice 04.

---

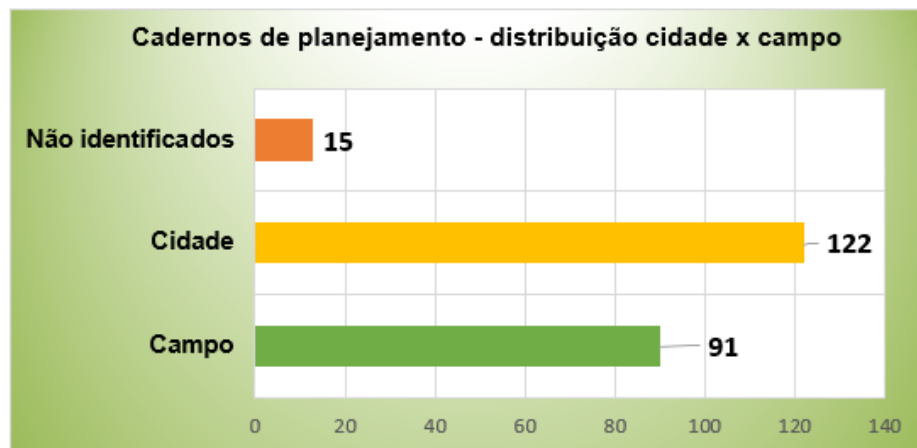
<sup>32</sup> VIEIRA, Cícera Marcelina. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização**: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000). 2014. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2944>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

Não foi possível identificar a procedência institucional de 15 cadernos, dessa forma o número de escolas pode ser maior. Contudo, a ausência dessa informação não compromete a caracterização dos documentos, a coleta de dados e a análise, uma vez que não são variáveis que serão consideradas na interpretação. Considerando a distribuição do número de CPPs entre essas instituições, e fazendo a relação entre rede pública e privada, constata-se que a grande maioria (201) pertence à rede pública. Este sim um dado relevante da pesquisa, uma vez que a análise recairá, portanto, nos registros da leitura literária na escola pública da região sul do Rio Grande do Sul. O gráfico abaixo representa essa relação:



**Figura 10:** Gráfico relação de CPP pertencentes à rede pública x privada.  
**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Ainda no que diz respeito às instituições, é importante destacar em qual espaço elas estão situadas - urbano ou rural -, ou seja, se a instituição é da cidade ou do campo. O gráfico a seguir permite uma percepção maior sobre esse aspecto:



**Figura 11:** Gráfico relação de CPP pertencentes às instituições da cidade e do campo.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Percebe-se que não há uma diferença muito significativa entre o número de cadernos pertencentes a cada zona (urbana ou rural), entendo que isso favoreça a pesquisa, pois traz diversidade à ela, visto que são dois contextos diferentes.

Quanto às professoras, “autoras” dos planejamentos nos cadernos, aquelas que foi possível identificar totalizam 55 (cinquenta e cinco), o que corresponde a 218 (duzentos e dezesseis) cadernos, ou seja, não foi possível identificar as professoras de apenas nove cadernos. A fim de identificação na pesquisa, as professoras foram numeradas aleatoriamente de 1 a 55. No apêndice 05 é possível visualizar o quadro que apresenta a professora, total de cadernos produzidos por ela, período da produção, e a formação escolar, profissional ou acadêmica. Este último item não está totalmente preenchido, pois não foi possível levantar tais informações em relação a algumas delas.

Ainda com relação às professoras, é possível destacar alguns fatos interessantes, como o da professora 3, que possui o maior conjunto de cadernos pertencentes à pesquisa, num total de 53, já mencionado; a professora 47, que possui cadernos correspondentes a cada fase da sua formação acadêmica, começando no estágio supervisionado do Curso de Magistério, em 1999, passando pelo estágio da graduação em Pedagogia, até a titulação de Mestre em Educação, em 2008.

Todo esse esforço em caracterizar o *corpus* faz-se extremamente pertinente na pesquisa do campo historiográfico, pois mesmo com as planilhas que identificavam os cadernos pertencentes ao acervo elaboradas por integrantes do Hisales (registra-se

que foram de suma importância), senti a necessidade de caracterizar eu mesmo os documentos, questioná-los a partir de minhas perspectivas, com o propósito de entender de onde vinham, quem eram as autoras, em que contexto foram produzidos, a quais instituições estavam submetidos, a quem eram destinados... Enfim, situá-los no tempo e no espaço. Segundo Certeau (1982, p. 80), “Em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho”. É preciso conhecer minuciosamente os documentos, não apenas para organizá-los, mas problematizá-los e assim tomar decisões com relação às técnicas que serão empregadas para o cumprir os objetivos traçados pelo estudo.

Responder esses questionamentos, mesmo que não em sua totalidade, propiciou que me apropriasse dos documentos, o que me ofereceu maior segurança nas definições que pautaram todo o estudo. Entre elas a coleta de dados que passo a explicar agora, fase que dividi em três etapas representadas no esquema abaixo:



**Figura 12:** Esquema com as etapas da coleta de dados.

**Fonte:** Figura elaborada pelo autor.

Após conhecer e entender a organização e a natureza do material, comecei o “escrutínio”. Considerando os objetivos definidos para a investigação, passei então a pensar em uma forma de registrar os dados que encontrava nos cadernos de planejamento. Na produção de documentos “o simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos” (CERTEAU, 1982, p. 80) é determinante, pois além de realizar uma apropriação do conteúdo expresso nos cadernos pode elevá-lo ao estatuto de documento. Considerando isso, para não descartar nenhuma possibilidade num primeiro momento, pois não tinha ideia do “que” e “se” encontraria pistas que remetessem às práticas de ler, ouvir ler ou ouvir contar textos literários na

escola, optei pelo uso do programa *Word* da *Microsoft*, utilizando uma tabela simples e aberta contendo os seguintes itens:

**a) Professora:** em que registrava o nome da professora, contido na tabela de registro dos diários de planejamento do acervo.

**b) Identificação:** contendo a identificação do caderno no acervo; CPA – Caderno de Planejamento de Alfabetização -, seu número de entrada e o ano ao qual se refere o diário, ou CPOS – Caderno de Planejamento de outras séries -, seu número de entrada e o ano ao qual se refere o diário.

**c) Materialidade do caderno:** em que eram registrados os aspectos físicos do caderno referentes à capa, forma como o plano de aula era redigido, condições de preservação do suporte, número de folhas, entre outros. Cabe ressaltar que neste item constatei que nem todos os planejamentos utilizam como suporte o caderno, as professoras utilizaram também pastas fichários, pasta de saquinhos plásticos, entre outros.

**d) Observações:** o item mais importante para a pesquisa, no qual registrei todas as atividades que considerei relevantes para o estudo, transcrevi textos, descrições de práticas, nomes de livros, autores, entre outros aspectos que achei pertinentes.

O quadro 01 é um modelo dos quadros construídos com os dados, que aqui serão tratados como registros, localizados e coletados nos documentos:

**Quadro 1:** Modelo de tabela utilizada para registro dos dados.

PROFESSORA	IDENTIFICAÇÃO	MATERIALIDADE	OBSERVAÇÕES
Maria	CPA_02_2017	Caderno grande – 200 folhas (espiral); Presença de folhas fotocopiadas; Plano separado por momentos; Folhas pautadas e bem conservadas;	Professora contou a história de “João e Maria” – 18/03;  Atividade de leitura com os alunos no tapete; 15/4...

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor.

A coleta de dados foi realizada entre janeiro de 2017 e janeiro de 2018<sup>33</sup> e totalizou 196 páginas digitadas, que foram posteriormente impressas e encadernadas. Logo em seguida, estudadas quadro a quadro. Após estudadas, resultaram num total de **2.642 (dois mil seiscentos e quarenta e dois)** registros que indicam práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola, conforme tabela abaixo:

**Tabela 3:** Número de registros separados por década.

Década	Nº de registros	Nº de cadernos
1960	12	3
1970	75	13
1980	117	38
1990	181	61
2000	1.515	86
2010	742	27
<b>Total</b>	<b>2.642</b>	<b>228</b>

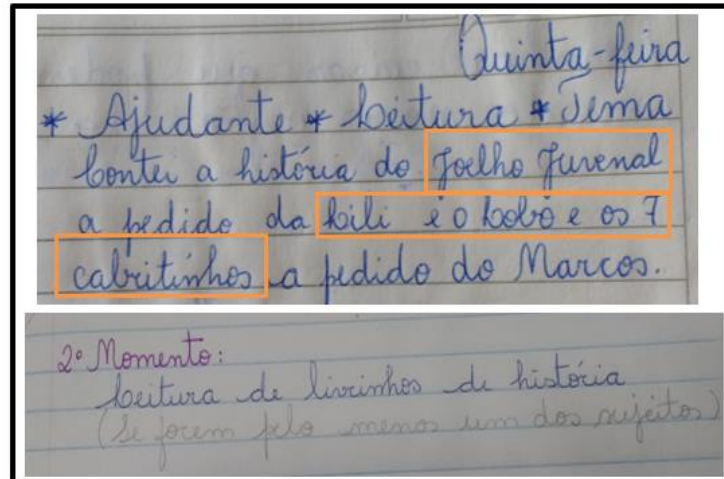
**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Quanto à apresentação, foram identificados e coletados registros de formas variáveis, justamente pela autoria singular de cada planejamento. Alguns apresentam apenas o nome da texto literário utilizado, em alguns casos aparecia a reprodução do próprio texto, além disso alguns registros traziam outros dados, como autoria, por exemplo; outros apenas a indicação de que uma história foi lida ou que os alunos leram “livrinhos de histórias”; nesses casos, não aparece qualquer identificação da leitura que foi realizada, contudo, pelo enunciado, é possível inferir que foi realizado um momento de leitura, seja ela conduzida pela professora ou por um aluno, ou ainda de maneira individual. A seguir exemplifico duas formas de registro:

---

<sup>33</sup> Com exceção de 3 cadernos que foram incorporados à pesquisa no ano de 2020. Esses cadernos chegaram ao Hisales posteriormente ao término da coleta de dados. Como são de 1970, uma década que não tem um número muito expressivo, optei por introduzi-los na pesquisa.





**Figura 13:** Exemplos de registro de leitura.  
**Fonte:** Caderno 101 e 22 – Hisales.

Como demonstra a figura, a primeira imagem apresenta um registro com o título do texto literário lido (contado); já na segunda é possível inferir que houve uma prática de leitura, mas não há identificação de qual título foi lido, nem por quem, nem como e onde. Mesmo que a apresentação seja variável, todos os registros considerados na coleta de dados evidenciam um momento de prática de ler, ouvir ler ou ouvir contar algum texto literário nas séries/anos iniciais. A partir deles é possível considerar relevantes aspectos que serão apresentados na tese.

É indispensável ressaltar que nenhum registro é menos importante que outro, entretanto exigem procedimentos de análise diferentes, pois enquanto em alguns é possível identificar o título e o autor, em outros isso não é possível, mas pela recorrência evidencia-se uma rotina de leitura, já que o momento é registrado repetidas vezes, indício que para este estudo é bastante pertinente.

A partir desses registros foi possível construir uma história das práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários nas séries/anos iniciais, identificando e problematizando:

- a) **Suportes e artefatos utilizados para ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola;**
- b) **Espaços e ações pedagógicas descritos para ler, ouvir ler e ouvir contar os textos literários na escola;**
- c) **Gêneros, títulos e autores do ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola;**

**d) Mudanças e permanências nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola.**

Do material produzido a partir da coleta nas fontes documentais, realizei uma leitura cuidadosa e detalhada contemplando todos os quadros, refletindo sobre aspectos que poderiam ser relevantes para a pesquisa. Essa fase resultou em 5 (cinco) tabelas construídas no programa *Excel* da *Microsoft*, versão 2016. Em uma das tabelas foram expostos os dados das décadas 1960, 1970 e 1980; em outra, da década de 1990; em outras duas, da década de 2000; e em uma última, da década de 2010. Essa divisão deu-se apenas para organização dos dados, o que pode ou não ter relevância na análise dos mesmos. Os aspectos considerados nelas formam:

- a) Número (Nº):** quando os cadernos foram selecionados, numerei-os de 01 a 228; esse critério foi adotado para facilitar a identificação;
- b) Década:** em que é registrada a década a qual pertence o caderno;
- c) Ano:** coluna em que aparece o registro do ano ao qual pertence o caderno;
- d) Identificação:** item onde estão registradas as cotas que servem de identificação para os cadernos no grupo Hisales;
- e) Série/Ano:** etapa a qual pertence o caderno analisado;
- f) Títulos:** títulos das obras que foram lidas/registradas nos cadernos de planejamento pelas professoras;
- g) Suportes:** suportes de leitura, ou seja, os objetos materiais que “suportavam” o texto (livro de literatura infantil, livro didático, folha fotocopiada, folha do próprio caderno, entre outros);
- h) Enunciações:** a qual refere-se aos enunciados utilizados pelas professoras para nomear o momento destinado à leitura literária;
- i) Gêneros:** coluna destinada aos gêneros literários aos quais pertencem as leituras registradas nos diários de planejamento analisados;
- j) Modos de ler:** em que constam os modos como as leituras foram realizadas (alunos leitores, leitura silenciosa, leitura oral, professora ledora, entre outros);
- k) Espaços de leitura:** registro dos espaços/lugares onde as leituras foram realizadas;
- l) Atividades desenvolvidas:** em que registrei das atividades e conteúdos desenvolvidos a partir das leituras realizadas;

**m) Estratégias:** contemplando as estratégias para oportunizar a leitura literária por parte das professoras (projetos, cantinho da leitura, momento fixo para leitura, entre outros);

**n) Recursos para leitura:** para além dos suportes de leitura, outros recursos que foram utilizados pelas professoras no momento de leitura (fantoques, sacolas de leitura, flanelógrafo, entre outros);

**o) Autores:** destinado ao registro dos autores dos textos literários registrados nos planejamentos das professoras (só foram considerados neste item os registros diretos realizados pelas professoras, ou seja, os nomes dos autores deveriam estar escritos no planejamento);

**p) Município:** registro do município ao qual pertencia o caderno de planejamento.

A Figura 14, apresentada a seguir exemplifica o recurso utilizado para compilação dos dados coletados.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	Nº	DÉCADA	ANO	IDENT	SÉRIE/ ANO	títulos	suportes	enunciações	Gêneros	Modos de ler	lugares de leitura	Atividades desenvolvidas a partir da leitura	Estratégias	Recursos para leitura	autores	ESCOLA	CIDADE
2	1	1960	1968	1	2 série	"História de São João", "Roc...roc...roc...", "vestido de Neiva Rosa", "O sonho de Neiva Rosa" "A cigarra e a formiga"	didático		Lenda, fábula	silenciosa, oral	sala de aula					Estadual	Piratini
3	2	1960	1969	1	2 série	Poesia "No campo"	didático		poesia		sala de aula					Municipal	Piratini
4	3	1970	1973	CPA.01	1 série	"A sementinha", "os três porquinhos e o lobo mau", "abelhinha", "O óculos do vovô" "lenda de São João"		"estória" "Narração da lenda" "contar a estorinha"	clássico infantil	leitura realizada pela professora;	Sala de aula	Dramatização, desenho, reproduzir a lenda - reescrever	Contar a história em várias aulas - dias, apresentação no quadro verde			Estadual	Pelotas
5	4	1970	1973	CPA.02	1 série											Estadual	Pelotas
6	5	1970	1973	CPA.03	1 série	descuidado", "O chapéu do meu avô", "Abelhinha" "O rapto do coelho da páscoa", "Tobias, o polvo que não gostava de música", "Pescaria"		história; leitura; a professora vai contar a estória;	clássico infantil;	professora ledora;	sala de aula	interpretação;	Vocês gostam de estorinhas? (questionamentos); Contar a história em várias aulas - dias; interpretação;		Beth Sigoli	Escola Padre Rambo	Pelotas
7	6	1970	1973	CPA.01	1ª série	"A chave" "A galinha ruiva" "A esperteza do coelhinho" "mimosas"	Didático; livro de estória; folha sulfite;	leitura do texto pela professora; Hora da leitura;		Professora ledora; silenciosa; oral;	sala de aula	interpretação; cópia;	alunos; confecção de livro a partir da leitura; utilização de gravador para os alunos escutarem; dramatização da história; gramatical(enumerar palavras);			Anexa Bela Vista	Anajás PA
8	7	1970	1973	CPOS.0	3 série		didático			oral; silenciosa;	sala de aula	interpretação.				estadual	Piratini
9	8	1970	1974	CPOS.0	2 série	"Dona carijó", "Joias de Cornélia"	didático;	leitura;		oral; silenciosa;	sala de aula		uso de folha mimeografada com o texto;			estadual	Pelotas
10	9	1970	1974	CPOS.0	2 série		didático			silenciosa e	sala de aula					estadual	Pelotas
11	10	1970	1975	CPOS.0	4 ano	"O gatinho está com fome" "lenda da páscoa"	didático; livro		lenda	silenciosa; oral;	sala de aula					s/i	
12	11	1970	1976	CPOS.0	3 série	O batizado da arara	didático		poesia	silenciosa; oral;	sala de aula					estadual	Piratini
13	12	1980	1980	CPA.01	1 série	"José" - leitura bíblica	didático, bíblia	leitura	bíblico	ledora	sala de aula					estadual	Pelotas
14	13	1980	1980	CPA.02	1 série		didático				sala de aula					estadual	Piratini
15	14	1980	1983	CPA.01	1 série	"O susto", "O jogo", "Foguete"	Didático	Ler a história para as crianças.			sala de aula	história interpretada pelas crianças.				municipal	Piratini
16	15	1980	1983	CPA.02	1 série	"Patinho feio", "O abacateiro",	didático,	Narração de histórias, Hora da novidade; historinha,	clássico infantil;	professora ledora	sala de aula	interpretação	uso de cartazes, uso para data comemorativa - dia da árvore	cartazes		municipal	Piratini
17	16	1980	1984	CPA.01	1 série	"A vida está em perigo"										municipal	Piratini
18	17	1980	1984	CPA.02	1 série	"O sonho de Ivo" "Galinha ruiva" "O circo cheio de lua" "A cigarra e as formigas"	livros de histórias; didático	audição de uma estória; contar a história; narração da história;	clássico infantil;	professora ledora;	sala de aula	dramatização	agir com eles, como folhá-los - mediação desse momento de aproximação pela professora; utilização da leitura em um projeto sobre plantas; uso de instrumento musical para chamar atenção dos alunos	flauta;		municipal	Novo Hamburgo
19	18	1980	1985	CPA.01	1 série									flauta;		municipal	Piratini

Figura 14: Modelo da tabela de compilação dos dados relevantes para a pesquisa coletados nos CPP.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Estudando, lendo e relendo essas tabelas, comecei elaborar as possíveis categorias de análise, isso contribuiu para pensar leituras e outras fases da pesquisa. Foi possível também, considerando o montante dos **228 cadernos** pertencentes ao *corpus* de pesquisa, identificar que nem todos apresentavam registro que indicasse o trabalho com textos literários, o que represento pelo termo “ausência”, remetendo-me à quantidade “zero” de registro. Ou seja, identificando que não foi encontrado nenhum registro que evidenciasse a intenção ou o trabalho da professora em realizar uma leitura literária para os alunos, ou proposta de leitura realizada pelos alunos, não havendo títulos, gêneros ou autores indicados nos planos diários, enfim, qualquer presença de registro de trabalho com a leitura literária. A tabela 04 expressa esses números:

**Tabela 4:** Ausência e presença do registro do trabalho com a leitura literária.

DÉCADA	Total de cadernos		Presença de registros		Ausência de registros	
	Nº	Nº	%	Nº	%	
1960	3	02	67%	01	33%	
1970	13	10	77%	03	23%	
1980	38	21	55%	17	45%	
1990	61	46	75%	15	25%	
2000	86	74	86%	12	14%	
2010	27	27	100%	00	0%	
<b>Totais</b>	<b>228</b>	<b>180</b>	<b>79%</b>	<b>48</b>	<b>21%</b>	

**Fonte:** Tabela elaborada pelo autor.

Admito o significativo índice de documentos que não apresentam registros de práticas de ler, ouvir ler ou ouvir contar textos literários. Entretanto, isso não será foco da tese, detive-me na presença, visto que o propósito é registrar a história dessas práticas. Dito isso, constata-se que **180 (cento e oitenta)** documentos apresentam algum registro que indique essas práticas, ou seja, **79% do corpus**. Desse percentual, por exemplo, foi possível mensurar o número de registros que indicam qual título foi utilizado para realização do momento de leitura, qual seja: **1.181 (Um mil, cento e oitenta e um)** títulos de textos literários nos **2.642 (dois mil seiscentos e quarentas**

**e dois)** registros coletados. Esse longo procedimento de coleta, organização, produção de dados, permitiu a análise que passo a apresentar na sequência.

---

### 3 “A FORMIGA É SÓ TRABALHO/A CIGARRA É SÓ CANTIGA”

#### SUPORTES DE TEXTOS LITERÁRIOS E ARTEFATOS UTILIZADOS NAS PRÁTICAS DE LER, OUVIR LER E OUVIR CONTAR TEXTOS LITERÁRIOS NA ESCOLA (1962-2017)

---

Como já dito, o texto literário nessa pesquisa é tratado como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...] como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1989, p. 176), e observando um dos objetivos da pesquisa, o de **caracterizar** as práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários **identificando** espaços, ações pedagógicas, suportes e artefatos utilizados (1962-2017), lancei as questões: como os textos literários circularam nos espaços escolares, tomando os planejamentos de professoras de um determinado contexto e período? Quais artefatos foram utilizados na composição das práticas de leitura estudadas para além do suporte para com o texto literário?

Ao analisar os suportes dos textos literários e os artefatos utilizados para o desenvolvimento das práticas de leitura de textos literários na escola capturados nos registros dos cadernos pesquisados, valho-me da concepção de Escolano Benito (2010) de cultura material escolar para pensar sobre os mesmos como:

[...] una especie de registro objetivo de la cultura empírica de las instituciones educativas, distinta de la académica y de la política. Élla puede ser valorada como es el exponente visible, y tras su lectura el efecto interpretado, de los signos y de los significados que exhiben los llamados objetos-huella, así como también las representaciones que los replican o acompañan, fuentes intuibles y manejables en las que ha quedado materializada la tradición pedagógica. (ESCOLANO BENITO, 2010, p.13).

Além disso, pode-se inferir que não é possível analisar as práticas escolares, sem atentar para a materialidade, pois a cultura material escolar “está enraizada na própria forma escolar de educação” (SOUZA, 2007, p. 174). Então, estudar as práticas de leitura de textos literários na escola está imbricado com a necessidade de estudar a intencionalidade e os usos feitos pelas professoras de artefatos e suportes de tradição escolar para essa finalidade. Especificamente neste capítulo proponho identificar e estudar os suportes de textos literários e os artefatos que compunham de alguma forma as práticas de leitura registradas nos CPPs.

O evidente uso desses artefatos por essas professoras das séries/anos iniciais, na perspectiva da cultura material, pode estar relacionado à “[...] incessante busca pela racionalização da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadas e atrativas, a educação mais moderna” (SOUZA, 2007, p. 165). Desta forma, ao se estudar práticas de leitura/contação de textos literários é indispensável considerar pelo menos dois aspectos: “De um lado, cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação da obra ou do texto que recebe” (CHARTIER, 1999, p.19), dimensão difícil de captar em pesquisas acadêmicas, visto sua singularidade, individualidade e pessoalidade. O outro aspecto que procuro descrever aqui tem relação com os artefatos e suportes que compõem uma prática de leitura. Assim, segundo Chartier (1999, p. 19):

[...] deve-se considerar o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura, da audição, ou das competências, convenções, códigos próprios à comunidade à qual pertence cada espectador ou cada leitor singular.

Por isso, identificar e analisar artefatos e suportes usados nas práticas de leitura de textos literários se fez promissor para a pesquisa. Sendo assim, apresento este capítulo dividido em duas partes: na primeira, trato dos “Suportes de textos literários utilizados nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017)”, destacando os seguintes: a) Caderno de planejamento, caderno do aluno e quadro da sala de aula; b) Folhas mimeografadas; c) Folhas fotocopiadas; d) Livro didático; e) Periódicos destinados ao professor: Revista Nova Escola; e, por fim, f) Livros de literatura infantil. Na sequência, na segunda parte, apresento os “Artefatos da cultura material escolar evidenciados nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar



textos literários na escola (1962-2017)”, focando nos usos dos seguintes artefatos: a) Flanelógrafo; b) Fantoques - dedoches e palitoques; c) Fita cassete e disco compacto – CD.

### **3.1 Suportes de textos literários utilizados nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017)**

Quando se fala do texto literário na escola, especificamente nos anos iniciais, a primeira imagem que vem à cabeça é a do livro infantil. No entanto, os registros evidenciam que esse não foi o único suporte utilizado nas práticas de leitura literária, e que o mesmo, pela fonte documental pesquisada, só teve o uso ampliado a partir da década de 1990 nos planejamentos, mesmo considerando que para esse período o número de cadernos também é superior.

Deste modo, os registros evidenciam que em suas práticas de ler e contar textos literários as professoras utilizaram-se de diferentes suportes de leitura que não os livros infantis, como livros didáticos, revistas, folhas mimeografadas, cadernos com textos copiados, folhas fotocopiadas, além, é claro, do próprio livro literário. Tal constatação é evidente pelos planejamentos pesquisados. A escolha pelo suporte pode ter diferentes motivações, até mesmo a falta de outras possibilidades, ou seja, escassez do suporte “adequado” ou convencional.

Sabe-se que suporte guarda relação direta com as práticas de leitura. Assim, “[...] é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legitimidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo depende das formas com as quais ele chega até seu leitor” (CHARTIER, 2002, p. 220). Além disso, também pode impor determinados comportamentos, ações e até compreensões dos leitores, ledores e ouvintes, uma vez que “[...] os textos são portadores de sentidos que não são dissociáveis da materialidade dos objetos dados a ler” (CHARTIER, 2001, p. 78). Possivelmente a variação de suportes dos textos literários identificados e apresentados aqui são também o resultado do esforço das professoras em ofertar para seus alunos textos que não chegariam a eles de outra forma e uma tentativa de “dinamizar” a leitura/contação de histórias.

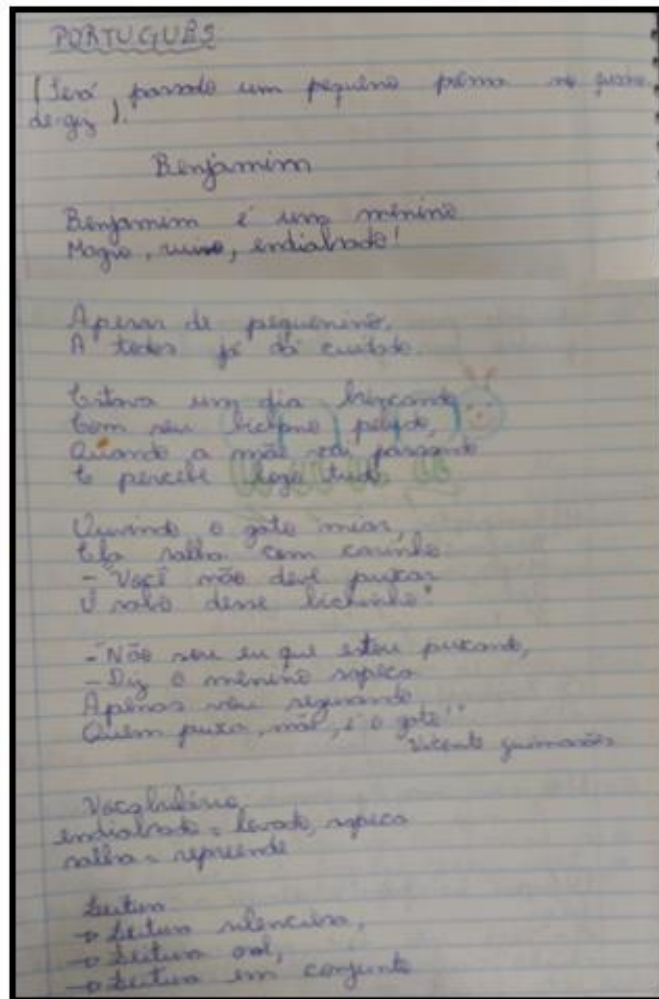
A ordem de apresentação que estabeleci para os dados parte, primeiro, dos suportes de textos literários compostos e organizados por uma espécie de “reconstrução pedagógica” feita pelas professoras, ou seja, são materiais que foram preparados por elas e estão no próprio caderno de planejamento; supostamente estariam no caderno do aluno, no quadro da sala de aula, em folha mimeografada ou em folha fotocopiada. Assim, trata-se de objetos da cultura material escolar de longa tradição pedagógica: os cadernos, os quadros (negro, verde, branco), as folhas soltas. Segundo, apresento os suportes dos textos literários não exatamente reproduzidos pelas professoras, mas por elas escolhidos e que trazem textos literários e foram usados, ao que tudo indica, nas salas de aula: o livro didático, os periódicos destinados a professores e, por fim, o livro de destinação infantil.

### **3.1.1 Caderno de planejamento, caderno do aluno e quadro da sala de aula**

O registro que apresento a seguir revela que os cadernos de planejamentos, os cadernos dos alunos e os quadros das salas de aula eram utilizados como suportes de textos literários nas práticas de leitura escolar. O registro coletado do caderno de uma professora de 4ª série de uma escola pública do município de Cerrito/RS, por exemplo, representa uma situação na qual há a utilização desses materiais como suportes de circulação e uso do texto literário, pois possivelmente a fonte original, o suporte “primário” do texto, tenha sido outra. Antes de apresentar, contudo, é perceptível, neste caso, a distinção entre o suporte usado pela professora (cópia do texto pela docente no planejamento) e a forma como ele chega até o aluno: mediado pelo quadro-negro e pelo caderno.

Assim, há um complexo processo didático-pedagógico que precisa ser observado para compreender a presença do texto literário na escola: a professora que copia um poema, possivelmente de algum livro ou revista no seu caderno, passa no quadro, e os alunos que leem e/ou copiam em seus cadernos ou folhas. Trata-se, pois, do acesso ao texto literário sem a mediação do livro, veiculado em outro formato, que, como alertou Chartier (2001), acima mencionado, impõe formas de ler e sentidos outros, diferentes dos que os alunos teriam se o texto estivesse no suporte livro, este

com ilustrações, dos dados complementares, das cores, da organização na página, da capa, de contracapa, enfim do conteúdo na sua totalidade compondo a narrativa. Veja-se, então, o exemplo:



**Figura 15:** Texto literário tendo como suporte no caderno de planejamento.

**Fonte:** Caderno 104, 13/07, 1999 – Acervo Hisales.

Conforme o registro, há a reprodução do poema Benjamin, de Vicente Guimarães<sup>34</sup>, no quadro de sala de aula: “Será passado um pequeno poema no

<sup>34</sup> Vicente de Paulo Guimarães (1906-1981) foi jornalista e escritor de literatura infantil. Tio de Guimarães Rosa, foi criador do suplemento infantil no jornal “O Diário Católico”, na década de 40 em Minas Gerais, pioneiro na América Latina. Criou o personagem Vovô Felício, que narrou a história heroica de Rui Barbosa, tendo como base a biografia escrita por Luiz Viana Filho. Vovô Felício é simultaneamente personagem e pseudônimo de Vicente Guimarães. Não foi possível identificar a qual obra pertence o texto apresentado acima, entretanto o autor publicou pelo menos 25 livros destinados ao público infantil (NAZARETH, 2015).

quadro-de-giz” (Caderno 104, 13/07/1999). Logo abaixo vem o título, os versos, seguidos da autoria, elementos que, de certa forma, dão legitimidade ao texto, mas não permitem dizer se a cópia foi fiel à integridade do mesmo, embora o conceito de originalidade possa ser discutível. Além da reprodução no caderno de planejamento e no quadro da sala de aula, mesmo não expresso no registro, há de se ponderar a possível utilização de mais um suporte: o caderno dos alunos. Dessa forma, o caderno seria, então, um lugar de registro, guarda, circulação e manutenção (mesmo que temporária) do texto literário entre os alunos.

O registro permite ainda identificar os modos de ler, sendo que o texto foi lido de três formas diferentes: “Leitura silenciosa”, praticada pelo leitor de forma individual (privada), diretamente no quadro ou no próprio caderno após a cópia; “leitura oral”, que consiste na leitura em voz alta, coletiva ou individual (pública), podendo, neste último caso, ser a professora ou um aluno ou alunos; e a “Leitura em conjunto”, possivelmente com a utilização do suporte quadro, na qual os alunos fazem a leitura em coro do texto coletivo. Interessante observar a presença desses modos de ler na escola, a variação das práticas de leitura. Nesse sentido, quando os suportes mudam, modos de ler, mesmo que o mesmo texto, também se alteram, e com eles a produção de sentidos e a experiência vivenciada pelo leitor.

Como já dito, esses aspectos estão diretamente ligados à dimensão intelectual-subjetiva da leitura, pois correspondem a percepção, sentimentos, impressões, compreensões e até mesmo a produção da memória sobre o que leu e como leu. Nessa direção, como indicaram Chartier e Cavallo (1998), novamente é preciso reafirmar que a leitura não acontece sempre da mesma forma e pelas mesmas motivações, ela depende do suporte do texto (neste caso, o caderno da professora, o quadro de sala de aula e o caderno do aluno), assim como da variação dos modos de ler, leitura rápida ou lenta, feita em voz alta ou em silêncio, sozinho ou de forma coletiva etc.

Na sequência, o próximo suporte identificado na pesquisa e apresentado é aquele que se encontra anexado ao caderno de planejamento, ou seja, foi produzido fora dele e colado diretamente no caderno: são as folhas soltas, no primeiro exemplo disso, elas são mimeografadas. Chamo a atenção novamente ao processo: trata-se de procedimentos em que a professora localiza, escolhe e copia um texto literário (na matriz a ser mimeografada, no caso), prepara todo o material, reproduz e distribui aos alunos em sala de aula. A relação que o leitor, no caso aqui a criança em fase escolar,

estabelece com o texto nesse suporte é difícil precisar, nem há possibilidade com a fonte documental disponível. Contudo, pode-se problematizar novamente que os sentidos são diferenciados: ter acesso ao texto literário e lê-lo em folhas soltas e em um livro são práticas diferentes, podem produzir sentidos diferentes, uma vez que uma coisa é tomar nas mãos para ler um livro, com toda sua constituição (capa, texto escrito, ilustração, muitas páginas); e outra é ter uma “folha escolar” em mãos, ou seja, um texto literário copiado ou datilografado e mimeografado. Os exemplos e as discussões são apresentados na sequência.

### **3.1.2 Folhas mimeografadas**

Nesta discussão cabe destacar, primeiramente, que em meados século XX a presença do mimeógrafo (ou duplicador) nas escolas impactou diretamente na cultura material escolar, visto que esse recurso, moderno para a época, trouxe praticidade e dinamismo ao cotidiano da sala de aula. Com ele era possível, pela primeira vez, reproduzir cópias e distribuí-las para os alunos. Ou seja, “as folhinhas mimeografadas” passam a fazer parte da rotina da escola e aparecem nos planejamentos<sup>35</sup>. A Revista do Ensino (RE), em seu número 79, ano XI, outubro de 1951, fez a divulgação do duplicador ou mimeógrafo, como ficou popularmente denominado no meio educacional. A figura a seguir ilustra uma dessas divulgações:

---

<sup>35</sup> Temática muito bem abordada na dissertação de Monks (2019), disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1gszDqUmEn4W1TTdIY-XoHKjcxz0Bt4wH/view>>.



**Figura 16:** Divulgação/propaganda duplicador RE.

**Fonte:** RE, ano XI, nº 79, 1951, verso da capa – acervo Hisales.

O mestre prepara em sua casa a aula para o dia seguinte, diretamente na 'Matriz Fide-Cópia', **manuscrito** ou desenhando, com maior facilidade e utilizando várias cores. **Fácil e rápido** como escrever a lápis. Não necessita de utensílio especial.

A 'Matriz Fide-Cópia' é colocada no duplicador 'Fide-Cópia Júnior', **reproduzindo dezenas de cópias** nítidas, secas, com as diversas cores impressas de uma só vez.

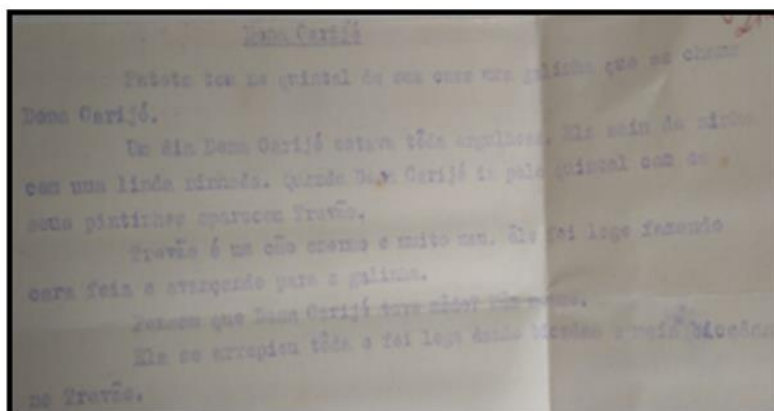
Sem qualquer dificuldade, as cópias saem do 'Fide-Cópias Júnior' **ao simples girar da manivela**: Uma cópia para cada aluno, da aula antecipadamente preparada. Os alunos demonstram maior interesse pela aula, pois as cópias são coloridas e bem impressas, podendo ser colecionadas. (RE, ano XI, nº 79, 1951, verso da capa, grifo meu).

A propaganda ressalta a facilidade do manuseio do equipamento, bem como sua rapidez e produtividade, pois em minutos é capaz de reproduzir dezenas de cópias. Certamente essas características fizeram com que o uso do duplicador fosse crescente, não somente de forma particular (aquisição feita pela professora, como sugere a propaganda), mas também pelas escolas e redes de ensino. Na parte inferior do anúncio aparecem quatro endereços de compras no Rio Grande do Sul, um deles é em Pelotas, "Rua General Neto, 251A, Tel. 2299". Ou seja, havia a possibilidade de aquisição do artefato na região a qual pertencem a maioria dos cadernos de planejamento estudados, revelando uma forma de acesso ao objeto.

Evidencia-se a utilização desse recurso em 87 dos 228 cadernos de planejamento que compõem a fonte documental desta pesquisa, em atividades com diferentes finalidades. Entretanto, folhas mimeografadas como suporte para reprodução de textos literários são evidenciadas particularmente no período de 1974 a 1999, em oito cadernos das professoras.

A produção desses suportes aparece de duas formas: ou transcrito a próprio punho, manuscrito, ou com a utilização de um outro artefato, a máquina de

datilografar. Ou seja, previamente à aula o material era preparado no papel hectográfico (matriz), na maioria das vezes na cor azul, em que a docente (ou outro alguém que poderia fazer isso) reproduzia (manuscrito ou com a máquina de datilografar) o texto literário, certamente copiado de outro suporte, e com o uso do mimeografo ou duplicador produzia as cópias necessárias para seus alunos. A seguir apresento dois registros que ilustram o uso do suporte folha mimeografada para reprodução dos textos literários usados nos anos iniciais, o primeiro trata-se de uma matriz na qual o texto foi datilografado:



**Figura 17:** Suporte folha mimeografada (datilografado - máquina de escrever).

**Fonte:** Caderno 8 13/10/1974 - Acervo Hisales.

A transcrição do texto, feita a seguir em razão de que está pouco legível, é a seguinte:

DONA CARIJÓ Pateta tem no quintal de sua casa uma galinha que se chama Dona Carijó. Um dia Dona Carijó estava toda orgulhosa. Ela saiu do ninho com uma linda ninhada. Quando Dona Carijó ia pelo quintal com os seus pintinhos apareceu Trovão, um cachorro grande e bravo. Trovão é um cão muito mau. Ele foi logo fazendo cara feia e avançando para a galinha. Pensam que Dona Carijó, teria medo? Não mesmo. Ela se arrepiou toda e foi logo dando bicadas e mais bicadas em Trovão. (Caderno 8 13/10/1974 - Acervo Hisales).

Como pode ser observado na imagem foi utilizada a máquina de escrever para produzir a matriz. Trata-se de um texto com o título “Dona Carijó”, que chega às crianças sem autoria. Seria, talvez, adaptado? Na tentativa de responder essa pergunta, realizei uma busca pelo título do texto. Como resultado encontrei o texto “A

galinha carijó”, de Maria Luisa Aroeira, no livro didático “Nossa Língua, Nossa Gente - Língua Portuguesa 2ª Série - Col. A Vida na Escola”, de 1999, embora logicamente, pelas datas não se trate de uma adaptação desse LD:

#### A GALINHA CARIJÓ

A galinha Carijó estava muito orgulhosa. Era a primeira vez que saía com seus pintinhos.

Carijó passeava com seus pintinhos pelo quintal quando apareceu Trovão, um cachorro grande e bravo.

Trovão foi logo fazendo cara feia e avançando para cima de Carijó. Mas Carijó, como todas as mães, não teve medo de proteger seus filhotes.

Ela arrepiou-se toda e foi logo dando bicadas e mais bicadas em Trovão.

Desta vez, quem correu assustado foi Trovão.

Maria Luisa Aroeira<sup>36</sup>.

Embora sejam dados separados por mais de duas décadas, servem para refletir acerca das diferentes versões de uma mesma história na escola. Além disso, há de se problematizar outras questões que têm relação com a materialidade. Evidencia-se nesse tipo de suporte uma transformação na forma de apresentar o texto que vai além dos modos de ler, o resultado final (a folha que chega ao leitor) pode não ter uma boa qualidade, prejudicando a fruição da leitura e conseqüentemente a experiência literária vivenciada. Alteram-se, por exemplo, o tipo de fonte utilizada, a pontuação (que tem o intuito de dar encadeamento para a leitura), a presença e ausência de ilustrações de qualidade, entre outras características que compõem a narrativa e que se perdem ou se transformam. Isso tudo certamente impacta nos sentidos que o texto produz no leitor, aspectos que podem ser pouco favoráveis ao uso de suportes dessa natureza na escola. Seu uso pode trazer conseqüências à formação de leitores, pois além de alterar a forma de interação do leitor (é uma folha solta e não um livro), pode haver uma “desfiguração” do texto literário, como caracterizou Soares:

[...] o que se pode criticar, o que se pode negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2001, p. 22).

A escolarização da literatura, como os dados da pesquisa revelam, é fato. No entanto, a transposição do texto literário para suportes e práticas escolares não

---

<sup>36</sup> Nossa Língua, Nossa Gente - Língua Portuguesa 2ª Série - Col. A Vida na Escola, 1999 (p. 42).



poderia “deturpar, falsificar, distorcer” a literatura, evitando a fragmentação do texto e a limitação da experiência estética vivenciada pelo leitor. Nesse sentido, o conjunto dos dados permite questionar: a escola esteve e está preparada para esse processo? A transposição e adaptação de textos literários em distintos suportes oferece a mesma experiência aos leitores? Os dados da pesquisa não permitem responder a essas perguntas. Contudo, trata-se de questionamentos que precisam ser discutidos na escola e nas pesquisas acadêmicas, e que essa investigação pode lançar.

No segundo exemplo, a seguir, percebe-se uma preocupação em manter o texto como proposto originalmente:



**Figura 18:** Suporte folha mimeografada (letra da professora ou de terceiros).  
**Fonte:** Caderno 8 13/10/1974 e Caderno 227, 12/04/1976 - Acervo Hisales.

No, entanto o fato de extraí-lo do suporte e transcrevê-lo em outro já impacta diretamente na relação do leitor com o texto, na sua experiência frente ao lido, mais uma vez ficando evidentes aspectos já abordados acima. Chamo a atenção para um especificamente, com relação à ilustração, considerando que o “[...] leitor, criança ou não, está no universo lúdico e inventivo da criação, onde ele se descobre nas palavras e nas imagens e se identifica com o mundo apresentando, sendo também o narrador, o criador, o autor das imagens e das palavras que lê” (CARDON, 2013, p.47). Assim, a ilustração também produz sentidos no ato de ler, também é “lida”. Na ação de transpor imagem, e possivelmente adulterá-la (modifica-la) – na ausência de cores, na composição dos cenários e paisagens, nas características das personagens - ou ainda criar uma ilustração a partir da sua interpretação no suporte folha mimeografada, a professora interfere na recepção desse texto para o leitor.

Na sequência da análise da imagem, chamo a atenção para a matriz, que foi provavelmente confeccionada com a letra da professora e o seu registro, que traz informações como título e autor do texto, o que permite realizar um cruzamento entre o conteúdo do suporte folha mimeografada e o texto original. A poesia reproduzida foi publicada no livro “Ou isto ou aquilo”, obra de 1964 de autoria de Cecília Meireles:

#### O MENINO AZUL

O menino quer um burrinho  
para passear.  
Um burrinho manso,  
que não corra nem pule,  
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho  
que saiba dizer  
o nome dos rios,  
das montanhas, das flores,  
— de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho  
que saiba inventar histórias bonitas  
com pessoas e bichos  
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo  
que é como um jardim  
apenas mais largo  
e talvez mais comprido  
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,  
pode escrever

para a Ruas das Casas,  
Número das Portas,  
ao Menino Azul que não sabe ler.) (MEIRELES, 2002, p. 56).

Analisando o conteúdo do suporte em que o texto foi reproduzido e a poesia de Meireles (2002) fica evidente que a cópia foi fiel ao conteúdo da poesia, mantendo a pontuação e formatação dos versos, o que leva a crer que essa professora tinha ao seu alcance uma edição da obra ou da reprodução do poema em algum outro suporte. Vê-se aqui que a professora tentou preservar o texto, procurando propiciar aos seus alunos “a vivência do literário” (SOARES, 2001), mesmo que, como já dito, a “transposição” do texto de seu suporte original, o livro, já signifique “uma distorção” ou, no mínimo, uma modificação e, como diz Chartier (2001), diferentes suportes produzem diferentes sentidos ao texto e à leitura.

Destaca-se, mais uma vez, o período de tal reprodução: ambos os exemplos são da década de 1970, época marcada pela ampliação destas inovações tecnológicas, o mimeógrafo e máquina de escrever. No campo da cultura material escolar tais observações são bastante pertinentes, uma vez que um dos objetivos do campo é justamente identificar a introdução e a ampliação das chamadas modernidades no espaço escolar. Neste caso, há uma relação direta entre esse aspecto e a circulação do texto literário na escola. As professoras foram ampliando as possibilidades de fazer com que os alunos tivessem acesso aos textos. É pertinente refletir também acerca da dinamicidade que tais artefatos e suportes podem ter permitido às práticas de leitura: sem necessidade de copiar do quadro para o caderno, teoricamente a professora poderia ter mais tempo para a leitura, fosse ela oral coletiva ou silenciosa.

O próximo suporte a ser apresentado, de uso comum a partir da década de 2000 até o presente momento, inicialmente não substituiu totalmente o uso da folha mimeografada. No entanto, no decorrer das décadas de 2000 e 2010 foi tomando espaço nos CPPs: trata-se da folha fotocopiada, mais um suporte de textos literários utilizado nas práticas de leitura literária e revelado pelos dados.

### 3.1.3 Folhas fotocopiadas

Ao longo do tempo, a folha mimeografada passa a ter menos representatividade nos CPPs e a folha fotocopiada assume seu lugar, ou seja, o notável avanço tecnológico traz consigo um impacto na materialidade escolar, pois “la tecnología no es neutra y su incorporación a la práctica escolar comporta siempre valores añadidos a su materialidade física y funcional, definiendo al tiempo los modos pedagógicos de concebir la enseñanza” (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 17). Essa alteração na materialidade, e conseqüentemente no trabalho docente e nas práticas pedagógicas, interfere também nos suportes de textos literários. Refirmo tal proposição apresentando outro suporte que ficou evidenciado nos registros das formas de circulação do texto literário na escola: a folha fotocopiada – o popular Xerox<sup>37</sup>, denominação que faz referência à empresa que foi uma das pioneiras no Brasil a produzir máquinas fotocopadoras.

Embora sejam mais recorrentes nas últimas duas décadas do recorte temporal da pesquisa (2000 e 2010), as folhas fotocopiadas já figuram nos CPPs desde o ano de 1997, o que indica que possivelmente as máquinas fotocopadoras foram sendo introduzidas nas escolas já no final da década de 1990. Talvez elas não estivessem nem na própria escola, e as fotocópias fossem feitas fora dela, em casas que ofertavam o serviço, mas a sua presença já podia ser notada antes mesmo da ampliação e da disseminação nos CPPs, nas duas décadas seguintes. Certamente a versatilidade, a rapidez e a agilidade do recurso impulsionaram esse aumento gradativo da sua presença nas práticas escolares, além do barateamento do artefato e da reprodução.

Há de se ponderar que o uso de folhas soltas com os textos literários pode ser decorrente também da escassez de outros suportes de textos literários, especialmente os livros; ou também de darem corpo à possibilidade de um suporte para cada aluno para leitura simultânea; da realização de adaptações em relação ao tamanho do texto, possibilitando um maior aproveitamento de recursos, dentre outras possibilidades.

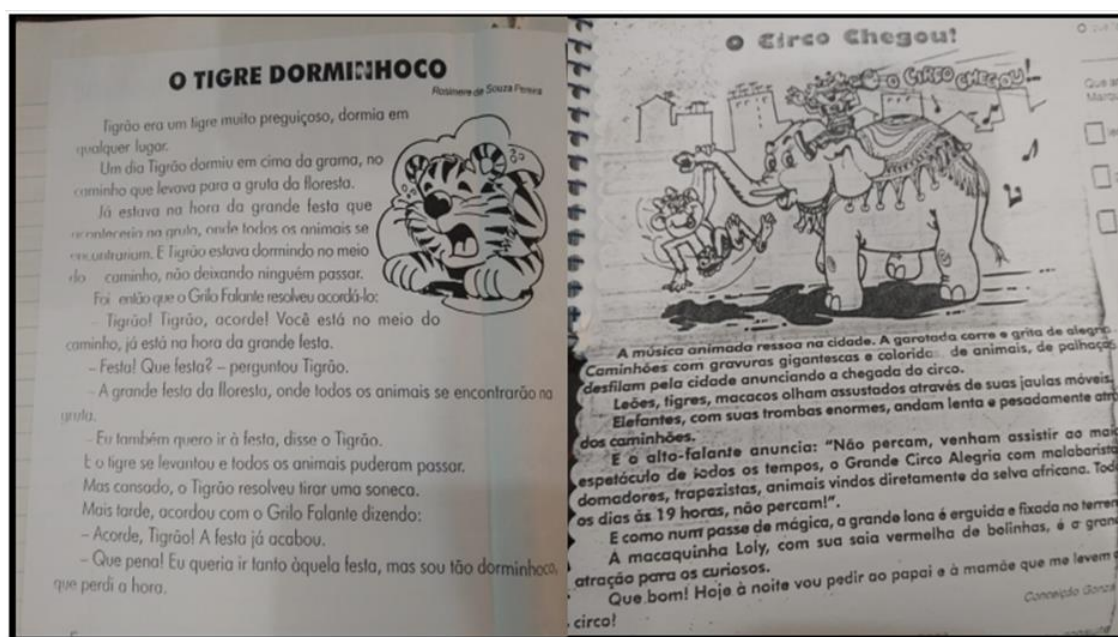
---

<sup>37</sup> No Brasil, a Xerox foi uma das empresas pioneiras na utilização de processos de qualidade total, com a implementação da “Estratégia de Liderança através de Qualidade” no período compreendido entre 1983 e 1987. Disponível em: <<http://www.grandservice.com.br/mural/xerox/>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Neste segundo argumento pondero, como já dito, a adaptação (ampliar, cortar, reduzir, suprimir imagens, alterar a cor da imagem, etc.) de textos literários para uso escolar, ou como caracterizou Soares (2001), a “escolarização da literatura”. Ela precisa necessariamente obedecer a “critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou caricatura dele” (SOARES, 2001, p. 42).

O suporte folha fotocopiada aparece de três formas diferentes nos registros coletados nos CPPs: primeiro, fotocópia de livros que provavelmente tivessem fins didáticos; segundo, fotocópia de um texto copiado de outro suporte pela própria professora; terceiro, fotocópia do suporte livro de literatura infantil. A seguir exemplifico cada uma dessas formas.

A primeira delas são as fotocópias de livros didáticos:

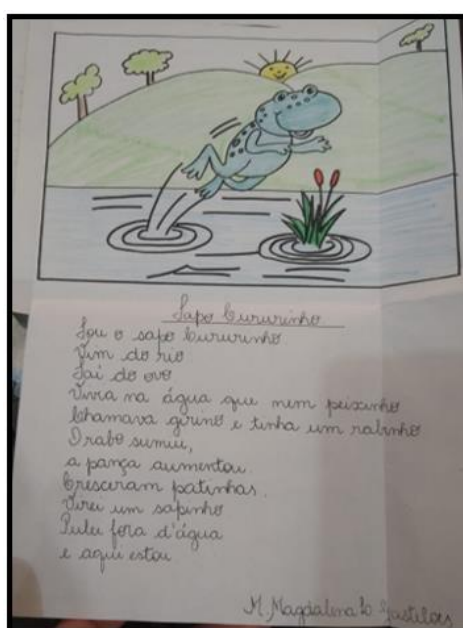


**Figura 19:** Folhas fotocopiadas utilizadas como suporte de textos literários.  
**Fonte:** Cadernos 123 e 190, 2001 e 2010, respectivamente - Acervo Hisales.

Evidencio nesses dois registros que os textos foram fotocopiados diretamente de outro suporte, possivelmente um livro didático, para os alunos, na prática proposta pelo planejamento. Com o uso desse suporte, além de oferecer junto ao texto informações importantes, como a autoria e outros dados, poder-se-ia assim garantir

também um momento de leitura simultânea e supostamente igualitária para a classe, uma vez que o ritmo de leitura sempre foi um dos objetivos da leitura escolar.

A segunda forma de reprodução do texto literário mostra uma “montagem” feita pela professora com uma imagem, possivelmente retirada de outro suporte, e um texto manuscrito. Isso mostra, de alguma forma, um esforço da professora em, fazendo a montagem do texto com a ilustração, tentar ofertar um suporte, talvez, mais atrativo aos jovens leitores.



**Figura 20:** Folha fotocopiada utilizadas como suporte de texto literário.

**Fonte:** Cadernos 119, 18/04/2001 – Acervo Hisales.

Por fim, uma terceira forma, mesmo que incomum nos planejamentos, é um livro reproduzido/fotocopiado na íntegra. O registro diz: “Contarei a história: O grande desafio” (18/04/2001). A fotocópia do livro está anexada com um clipe no CPP. Embora com outro título, verifiquei tratar-se de uma adaptação da fábula “A lebre e a tartaruga”, atribuída a Esopo. É possível identificar que o livro fotocopiado pertence à Coleção Arco-íris III, Volume 5, da Editora Villa Rica<sup>38</sup>. Perante isso, ficam alguns questionamentos: por que a professora fotocopiou todo o livro? Não o tinha, a escola

<sup>38</sup> Realizei buscas na tentativa de encontrar um exemplar do livro, no entanto não foi possível.

também não? Ou será que intuito era apenas deixar o registro no caderno? Será que havia a necessidade de “prestar contas” a alguém (instituição, supervisores, mantenedora, etc.)? Ou ter ela mesma a história na íntegra? Essas e certamente outras hipóteses podem ser levantadas, mas no momento o que é certo é que a fotocópia serviu como suporte dessa narrativa nesse planejamento. A figura abaixo mostra como foi encontrado no CPP, bem como algumas páginas do suporte:



**Figura 21:** Livro “O grande desafio” fotocopiado utilizado como suporte de texto literária.

**Fonte:** Cadernos 107, 2000/Hisales.

Mais uma vez percebe-se, na perspectiva de Soares (2011), processo de escolarização da literatura, um fenômeno que envolve de um lado a literatura infantil e de outro a apropriação feita pela escola e pelas professoras, dessa literatura,

didatizando-a, pedagogizando-a, na busca de atender as demandas do trabalho docente e da organização pedagógica.

Nesse sentido, entendo que o suporte folha fotocopiada permite uma maior fidelidade ao texto “original”, embora imponha mudanças nos “modos de ler” (CHARTIER, 1999). A dinamicidade, a estética, a experiência sensorial, entre outras especificidades que um livro permite perdem-se na passagem de um texto literário para uma folha fotocopiada. Contudo, os dados mostram que esse suporte foi amplamente utilizado nas escolas de séries/anos iniciais – representadas nos CPPs - no trabalho pedagógico com o texto literário.

Na sequência discorro sobre outro suporte, um tipo de livro que também altera o modo de ler. No entanto, um suporte originalmente destinado à apresentação de conteúdos curriculares, mas que também foi usado como suporte de textos literários nas práticas estudadas ao longo do período: trata-se do livro didático.

### **3.1.4 Livro didático**

No Brasil, as primeiras produções didáticas nacionais datam do século XIX. É, contudo, no século XX que ações mais sistemáticas e centralizadas surgiram em relação aos livros didáticos, como a criação do Instituto Nacional do Livro – INL, fundado pelo decreto-lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937, no Governo de Getúlio Vargas, por iniciativa de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e da Saúde Pública. O instituto tinha entre suas finalidades legitimar e auxiliar na produção do livro didático e é um marco importante na política nacional.

O INL funcionou a partir de 1937, em 1987 foi integrado à Fundação Pró-Leitura, em 1991 foi transformado em Departamento Nacional do Livro. O INL era responsável pela formulação das diretrizes do MEC em relação ao programa editorial e aos planos de ação para o livro técnico e o livro didático. O INL investia em edições próprias ou através do sistema de coedições, que possibilitavam a venda de livros a preços mais acessíveis, e também realizava doações de obras a bibliotecas públicas e escolares. De 1971 a 1976 o Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental (Plidef) esteve em vigência e previa um sistema de coedição entre o setor público e o



setor privado. Após esse período (1976), o Plidef passou a ser coordenado pela Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), sendo incorporado à Fundação de Apoio ao Estudante (FAE) em 1983. Em 1985 o Plidef foi extinto, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (PERES; VAHL, 2015).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 e reformulado ao longo do tempo, é, contudo, uma política que qualificou o processo de escolha dos LDs estipulando critérios que as editoras deveriam atender para candidatar suas obras ao programa. No que tange aos textos literários, o edital de seleção (2007) detalha a importância da qualidade desse gênero no LD. Para embasar, consulte o “Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007”. No excerto abaixo, reproduzo o quarto item dos critérios do componente Língua Portuguesa:

#### 4. Critérios relativos à natureza do material textual

O conjunto de textos que um LDP apresenta é um instrumento privilegiado — infelizmente, **às vezes único** — de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra o mais possível representativa desse universo. Logo:

A escolha de um texto justifica-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar e não, pela possibilidade de exploração de algum conteúdo curricular. Portanto, **a presença de pseudotextos, criados única e exclusivamente com objetivos didáticos, não se justifica.**

II. Os gêneros discursivos selecionados pelo LDP devem ser o mais diversos e variados possível, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português.

III. Em virtude das experiências singulares que pode oferecer ao leitor, inclusive no que diz respeito aos procedimentos estéticos, os **textos da tradição literária de língua portuguesa são imprescindíveis.**

IV. **Os autores selecionados devem ser representativos da produção literária e não precisam restringir-se aos de língua portuguesa;** boas traduções, apresentando adequadamente ao aluno realidades culturais diversificadas, serão bem-vindas.

V. É importante também a presença de textos pertencentes a outras esferas de uso da linguagem (jornalística, científica etc.), que exijam capacidades tais como a de argumentar e de compreender criticamente procedimentos argumentativos dos textos lidos ou ouvidos; de expor coerentemente os conhecimentos sistematizados e de compreender eficazmente uma exposição; de compreender e elaborar adequadamente instruções e prescrições etc.

VI. **Entre os textos selecionados, os integrais são preferíveis aos fragmentos;** no caso desses últimos, é de fundamental importância, para um trabalho adequado de leitura, e mesmo de redação, que a unidade do texto esteja preservada e que as fontes completas do texto ou trecho estejam claramente indicadas.

VII. **Textos originais e autênticos são preferíveis a paráfrases e adaptações;** estas últimas, entretanto, podem ser aceitas, quando bem feitas e quando não chegarem a impedir, no próprio LDP, a presença necessária dos primeiros.

VIII. O LDP deve incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático (BRASIL, 2007, p.58-59, grifo meu).

Percebe-se um esforço do PNLD em tornar o LD um recurso legítimo com possibilidade de tornar-se também um suporte de textos literários, “as vezes o único” presente na formação do jovem leitor. Nesse sentido, o edital ressalta que “textos da tradição literária de língua portuguesa são imprescindíveis” em sala de aula, e que uma das formas desses textos chegarem aos alunos é por intermédio do artefato LD. Além disso, o edital exige diversidade de gêneros literários, preferência por textos originais e completos, com as devidas referências, e veta a presença de pseudotextos que almejem apenas objetivos didáticos. Para legitimar ainda mais a escolha do LD no que se refere aos textos literários, coloca como critério que os autores dos textos selecionados pelas editoras para compor as obras candidatas ao PNLD devam ser representativos da produção literária, não precisando restringir-se aos concebidos em língua portuguesa, ou seja, podem ser também traduções, o que abre o leque de possibilidades para a literatura universal.

Mesmo com esses critérios bem definidos, é preciso se considerar que o LD tem como finalidade auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Relembrando as palavras de Bittencourt (2010), o livro didático é:

[...] um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. (BITTENCOURT, 2010, p. 72).

Nesse sentido, o objetivo principal do suporte é a aprendizagem, é o conteúdo curricular, geralmente, a presença desses textos nos LD é condicionada ao uso dos mesmos para atividades didáticas. Chartier e Cavallo (1998) destacam que se deve atentar para a intenção da prática da leitura do texto, que esse aspecto interfere consideravelmente na experiência do leitor. Afirmam também que essas finalidades são distintas entre si: se para formar-se, informar-se ou divertir-se. Nesse sentido, há que se considerar que se altera significativamente a experiência do leitor com uma poesia, um conto ou qualquer outro texto literário apresentado na íntegra ou em partes, caso decorram outras atividades didáticas em torno dele que não antecedidas pela leitura por fruição e pelo deleite. Mesmo assim é fato que os LDs ganharam destaque

nas escolas no que tange a formação de leitores, pois algumas vezes eles podem ser o único suporte disponível para isso. De toda forma, mesmo que os registros não oportunizem, e que não seja objetivo deste trabalho analisar a qualidade dos textos lidos, contados, ouvidos, é preciso ponderar sobre as intenções e a “fragmentação” dos textos literários no LD. Como já advertido por Soares (2001) sobre esse aspecto:

[...] a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nesta instância que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada. (SOARES, 2001, p. 9).

A experiência com os textos literários nesses suportes pode ser incompleta aos usuários, principalmente pela concepção pragmática deles, como já dito, cuja recepção é geralmente pensada a partir da repetição de três ações (ler; entender/discutir; exercitar). Essa forma de conceber o trabalho com textos literários, segundo Zilberman (2012, p. 111), está relacionada ao fato de que o “[...] conceito de leitura e de literatura que a escola adota é de natureza pragmática, aquele só se justifica quando explicita uma finalidade - a de ser aplicado, investido, num efeito qualquer”. Nesse sentido, o suporte LD, tão presente na rotina escolar no que tange aos textos literários, pode ser ao mesmo tempo um propulsor na formação do leitor, mas também banalizar, estreitar, diminuir a experiência literária, um aspecto primordial na formação do leitor que como já dito por Cosson (2006, p. 17):

[...] não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e dizer a nós mesmos. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

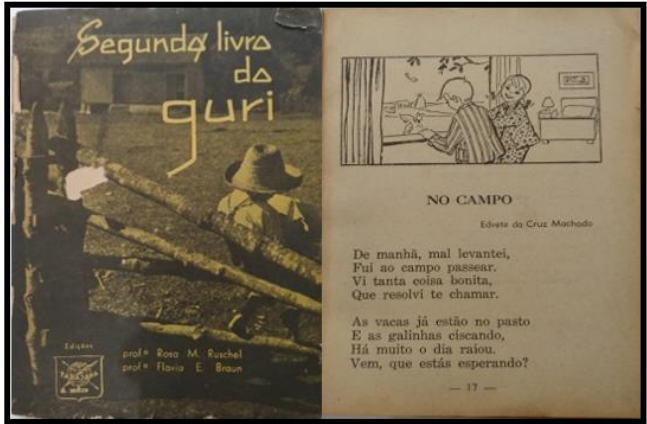

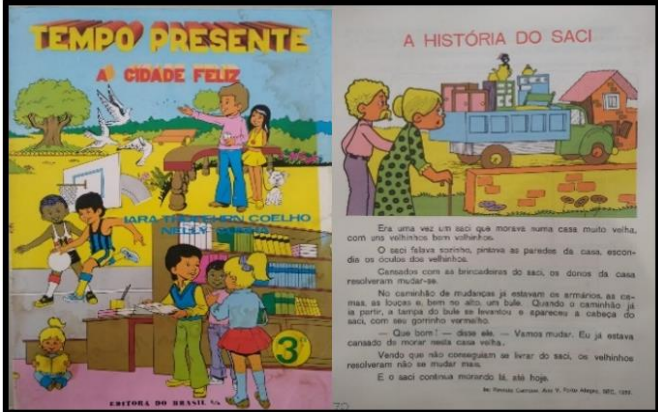
Nessa direção, a escola tem a possibilidade de valer-se dos textos literários como ferramenta didática, embora tal premissa seja bastante controversa. Entretanto, não pode negligenciar sua função humanizadora, estética e de fruição, aproximando-se do entendimento de literatura tratado nesta pesquisa e já apresentada, qual seja:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos

sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. (CANDIDO, 1989, p. 122).

Na sequência, apresento alguns registros e os LDs que, ao que tudo indica, foram utilizados como suporte de leitura de textos literários. Para tanto, realizei um cruzamento dos dados coletados nos cadernos de planejamentos, que em alguns casos traziam de forma explícita o nome do LD utilizado, facilitando dessa forma a identificação e a busca do suporte, além da afirmação do uso do mesmo. Em outros casos, no qual o dado não estava explicitado, foi necessário relacionar com o conteúdo de livros didáticos do acervo do Hisales por aproximação de datas, o que permitiu algumas inferências. Os resultados apresento a seguir:

**Quadro 2:** Identificação de LDs gaúchos utilizados como suporte de leitura nos CPPs.

IMAGEM	 <p><b>Segunda livro do guri</b></p> <p>Edição de Rosa M. Ruschel e Flávia E. Braun</p> <p><b>NO CAMPO</b> Edete da Cruz Machado</p> <p>De manhã, mal levantei, Fui ao campo passear. Vi tanta coisa bonita, Que resolvi te chamar.</p> <p>As vacas já estão no pasto E as galinhas ciscando. Há muito o dia raiou. Vem, que estás esperando?</p> <p>— 17 —</p>	<p><b>DADOS LD:</b></p> <p>LD Gaúcho Livro do Guri – Segundo livro<sup>39</sup>; Editora Tabajara; Sem Edição.</p> <p>Autores: Rosa Maria Ruschel e Flávia E. Braun - Ano de 1965; Página 17.</p>
IMAGEM	 <p><b>Terceira livro do guri</b></p> <p>Edição de Rosa M. Ruschel e Flávia E. Braun</p> <p><b>LENDA DE IMEMBU</b></p> <p>— Nas muitas andanças por terreis laços do Rio Grande, disse Vivó, ouvi falar muito alto no índio Imembu. Conheço uma lenda que se parece muito com as histórias de índios e mochos que vivia lá bem solitários. Querem ouvir? —</p> <p>Um grupo de guerreiros brancos estava à procura de índios para o trabalho das lavouras.</p> <p>De longe foram vistos. Os índios, como vocês sabem, não gostam da aproximação de estranhos. Num instante todos foram arrebados e amarrados com flechas, boleadeiras e lanças. Galopando, atiraram-se contra os brancos. Escondidos ao longo do dorso de seus finos cavalos, como era costume nesse tribo, apunharam os guerreiros brancos de surpresa. Houveram uma tremenda luta. Os índios venceram, apesar das armas de fogo dos brancos.</p> <p>— 31 —</p>	<p><b>DADOS LD:</b></p> <p>LD Gaúcho Livro do Guri – Terceiro livro; Editora Tabajara; 2ª Edição.</p> <p>Autores: Rosa Maria Ruschel e Flávia E. Braun; Ano de 1965; Páginas 31-32.</p>
IMAGEM	 <p><b>TEMPO PRESENTE</b> <b>A CIDADE FELIZ</b></p> <p>Edição de Iara Thofehr Coelho e Nelly Cunha</p> <p><b>A HISTÓRIA DO SACI</b></p> <p>Era uma vez um saci que morava numa casa muito velha, com um velho bem velhinho.</p> <p>O saci estava enfeitado, preta as paredes da casa, escondido os olhos do velho.</p> <p>Cansado com as brincadeiras do saci, os donos da casa resolveram mudar-se.</p> <p>No caminho de mudanças já estavam os armários, as camas, as louças e bem no alto, um bule. Quando o caminho já estava perto, o tempo do bule se levantou e apareceu a cabeça do saci, com seu gorro vermelho.</p> <p>— Que bom! — disse ele. — Vamos mudar. Eu já estava cansado de morar nessa casa velha.</p> <p>Vendo que não conseguiam se ler do saci, os velhinhos resolveram não se mudar mais.</p> <p>E o saci continua morando lá, até hoje.</p> <p>© 1976 Editora do Brasil</p>	<p><b>DADOS LD:</b></p> <p>LD – Gaúcho Tempo presente; Editora do Brasil.</p> <p>Autoras: Iara Thofehr Coelho e Nelly Cunha; Ano de 1976; Página 70.</p> <p><b>REGISTRO:</b></p> <p>“A história do Saci Livro Tempo Presente” (Caderno 35, 31/05, 1985).</p>

Fonte: Elaborada pelo autor – Acervo Hisales.

<sup>39</sup> Dentre as produções do Centro de Pesquisa Hisales consta uma tese defendida em 2018, de autoria de Chris de Azevedo Ramil, que versa sobre “A iconografia e a iconologia nos livros didáticos das Edições Tabajara: um estudo das imagens na Coleção Guri (Rio Grande do Sul, década de 1960)”. Disponível em: <<http://guaiaa.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4408>> Acesso em: 15 jan. 2021).

Foi possível apurar que nos registros de 1969 e 1975 os textos utilizados são de LDs produzidos por autoras gaúchas: em um caso, trata-se do Livro do “Guri”, da Editora Tabajara, de Rosa Maria Ruschel e Flávia Braun, essas obras, conforme afirma Peres e Ramil (2015), foram:

[...] produzidas por técnicas e orientadoras em educação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul - CPOE -, que se especializaram na produção didática em todas as áreas do conhecimento. Além disso, tratam-se de livros didáticos conhecidos por inúmeras gerações de professoras e alunos das escolas gaúchas. (PERES; RAMIL, 2015, p. 302).

Além disso, no período no qual os LDs gaúchos foram produzidos/disponibilizados (1940-1980), observa-se a ausência de qualquer outro livro didático nos cadernos de planejamento. Ou seja, os LDs mencionados/registados nos CPPs, no período de 1962 e até o final da década de 1980, são de produções gaúchas. Nesse sentido, questiono: caso não houvesse esses suportes, que outros os alunos e professores do período teriam?

O fato é que a presença desses LDs na escola, pode ter propiciado que as professoras utilizassem os mesmos nas práticas de leitura propostas, como é o caso dos registros que seguem:

Uma professora de 2ª série do município de Piratini/RS, em uma escola pública no campo, propõe, com a utilização do suporte LD: “Leitura Silenciosa e oral – poesia No campo p. 17” (Caderno 02, 22/4/1969). A primeira imagem do Quadro 02 corresponde à página e ao título ao qual se refere o registro, a partir dessas correspondências inferi que se trata do LD “Livro do Guri – Segundo livro”.

Em um registro de 1975, uma professora de 3ª série, sem identificação de escola, no município de Pelotas/RS, propõe uma leitura no LD: “Leitura silenciosa - Linguagem Livro do Guri, pág. nº 31” (Caderno 219, 18/3, 1975). Trata-se de um dado explícito. Dessa forma, em consulta ao acervo foi possível determinar que o texto a ser lido se tratava da “A lenda de Imembuí”, uma narrativa tradicional de origem indígena que representaria a origem da cidade de Santa Maria/RS, narrando o romance entre a índia Imembuí e um bandeirante português.

Fica bastante claro que tanto o primeiro título quanto o segundo, a poesia “No campo” e “A lenda de Imembuí”, respectivamente, são do contexto gaúcho. O primeiro por descrever a paisagem e a rotina do interior do estado do Rio Grande do Sul em

forma de poesia, e o segundo por apresentar uma lenda indígena que originou o nome de um dos municípios da região central do mesmo estado, reforçando a importância desses dois LDs produzidos, via de regra, para as escolas gaúchas.

É também pertencente a esse conjunto o LD – Gaúcho “Tempo presente”, este editado pela editora Brasil, com autoria de Iara Thofehr Coelho e Nelly Cunha, duas importantes mulheres na história da educação gaúcha, justamente pelas suas contribuições em livros didáticos produzidos nesse contexto. Há menção ao título em um registro realizado pela mesma professora do registro de 1969 mencionado acima, dessa vez destinando-se a uma turma de 3ª série no ano de 1985, em uma escola pública no campo do município de Piratini/RS. Em suas palavras: “A história do Saci Livro Tempo Presente” (Caderno 35, 31/05/1985).

Embora o título remeta à narrativa tradicional do Saci Pererê, trata-se de uma narrativa que apenas vale-se da personagem para contar outra história em torno dela. Concentra-se em um Saci muito travesso que mora ao lado de um casal de velhinhos. Incomodados com as impertinências dele, os dois resolvem mudar de casa. No entanto, são surpreendidos com a presença do Saci no caminhão de mudanças, pois lhe agradou muito a possibilidade de morar em um outro endereço. Assim, aos vizinhos incomodados só restou a decisão de ficar onde estavam para se livrarem do inoportuno.


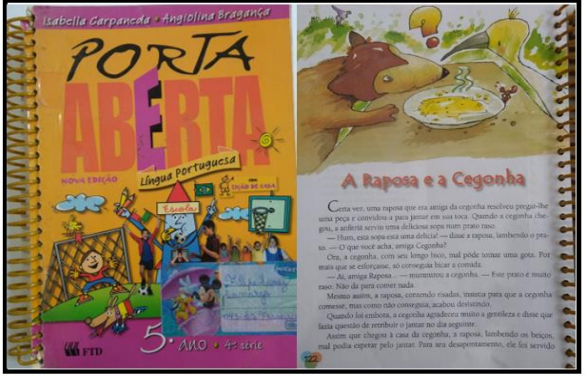
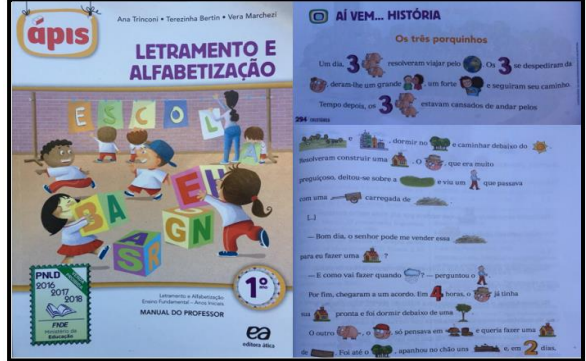
Destaco que os dados apresentados revelam tanto sobre a circulação de livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul (autoria e/ou editoração), como principalmente sobre o que é foco deste estudo: o uso de textos literários nas práticas de leitura oral e silenciosa no cotidiano da escola. Embora os textos presentes nesses livros não sejam o foco principal da pesquisa, vale destacar que textos literários abundam nesses livros produzidos no RS, conforme constatado por Koschier, Nunes e Soares (2016, p. 649):

Na pesquisa em 268 livros didáticos gaúchos (1940 a 1980), do acervo do grupo de pesquisa HISALES, utilizamos um software compartilhado no qual tabulamos os gêneros encontrados, identificando as coleções, a autoria, a série/ano escolar, a paginação, o ano e a edição de cada exemplar. Após elaboração dessa tabela foi produzido outro documento, em um software diferente, no qual descartamos os textos não literários, que resultou em aproximadamente 700 textos literários.

Fica evidente, assim, o número expressivo de textos literários nessas obras. Talvez advindos da tradição das Seletas, dos compêndios e das séries de livros de leitura, textos literários, geográficos e históricos ocupam um importante espaço nessa produção didático.

Dando continuidade à apresentação dos dados e relação com os LDs, foco agora nos LDs de produção nacional. Saliento que apresento pelo menos um por década daqueles que foram identificados na pesquisa, pós anos de 1980:

**Quadro 3:** Identificação de LDs nacionais utilizados como suporte de leitura nos CPPs.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">IMAGEM</p>		<p><b>DADOS LD:</b></p> <p>LD Mundo Mágico - livro 3; Editora Ática; São Paulo, 2 Ed, 1984.</p> <p>Autoras Lídia Maria de Moraes e Mariana Andrade; Página 48.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">IMAGEM</p>		<p><b>DADOS LD:</b></p> <p>LD – Porta Aberta – Língua Portuguesa 4ª série; 2 ed; Editora FTD; Ano 2005; p. 122-3.</p> <p>Autores: Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança; PNLD 2007.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">IMAGEM</p>		<p><b>DADOS LD:</b></p> <p>LD – Ápis – Letramento e Alfabetização 1º ano; 2 ed; Editora Ática; Ano 2016; p. 294-296.</p> <p>Autores: Ana Trinconi, Terezinha Bertin, Vera Marchezi; PNLD 2016-2018.</p>
		<p><b>REGISTRO:</b></p> <p>“História – Os três porquinhos – Ápis (p. 294) só para ler” (Caderno 207, 19/04, 2017).</p>

Fonte: Registro do autor/Hisaes.



Com relação aos LDs de produção nacional, foram relacionados um registro por década com a finalidade de exemplificar a utilização do suporte como uma das formas de “entrada” de textos literários para/nas práticas de leitura escolares no período estudado. Saliento que é só a partir da década de 1980 que LDs dessa natureza foram encontrados com essa finalidade nos CPPs, antes disso há exclusivamente registros envolvendo LDs gaúchos.

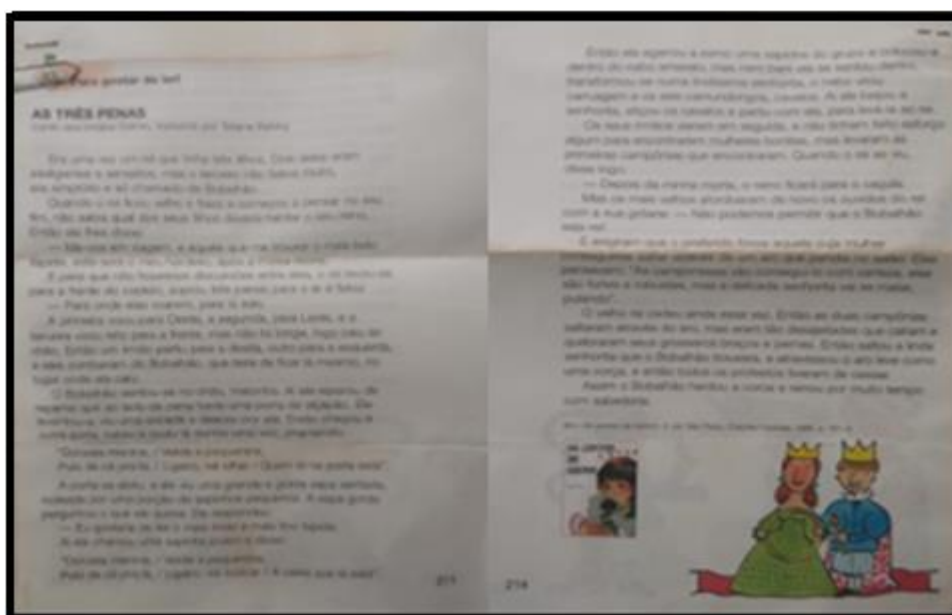
Na década de 1990, especificamente no ano de 1994, uma professora de 3ª série, no interior no município de Piratini/RS, na prática propostas para seus alunos, faz uso do livro “Mundo Mágico, Poesia Noite de São João” (Caderno 94, 23/03/1994), como verificável no quadro. Foi possível, assim, encontrar o referido texto na página 48 do exemplar “Mundo Mágico” - livro 3, editado pela Ática, em uma segunda edição datada de 1984, de autoria de Lídia Maria de Moraes e Mariana Andrade.

Na década de 2000, mais especificamente no ano de 2008, uma professora de 4ª série, em uma escola pública do município de Pelotas/RS, propõe o seguinte: “Leitura da fábula A raposa e a cegonha – Livro de Português da turma, p. 122 – ler em voz baixa, depois escolher um aluno para ler” (Caderno 170, 22/09, 2008). A partir das informações do registro, fiz uma busca no acervo de livros didáticos do Hisales selecionando os LDs destinados ao ensino da Língua Portuguesa para 4ª série. A procura pautou-se na busca pela página informada no registro (122). Foi em uma segunda edição da Coleção “Porta Aberta” – Língua Portuguesa 4ª série publicada pela editora FTD no ano 2005, com autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, nas páginas 122 e 123, que encontrei a conhecida fábula “A raposa e a Cegonha”. Tal edição concorreu e foi selecionado para o PNLD/2007, possivelmente cumprindo com as exigências do edital já apresentado nesta seção.

No ano de 2017 há o registro de prática na qual a professora propõe uma atividade indicando um texto literário apenas para leitura. O suporte é o livro didático, eis o registro, como já mencionado no quadro anterior: “História – Os três porquinhos – Ápis (p. 294) só para ler” (Caderno 207, 19/04, 2017). O LD correspondente foi publicado pela editora Ática em 2016 (segunda edição). Foi disponibilizada via PNLD (2016-2018), com permanência na escola por três anos. A coleção se propõe ao trabalho na perspectiva de Letramento e Alfabetização, sendo destinada ao 1º ano e tendo como autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezip. Nas páginas 294 a 296 apresenta o texto literário “Os três Proquinhos”, na seção nomeada como “Ai vem... História”. Trata-se de uma adaptação do conto de fadas apresentada com

palavras e imagens que substituem palavras, disponibilizando dessa forma a narrativa, uma forma diferente e atrativa, principalmente para leitores iniciantes, visto que é destinado ao 1º ano, que recebe crianças com 6 anos completos até 31 de março do ano de ingresso, conforme legislação vigente à época.

Com relação aos LDs, é preciso lembrar que são recursos consumíveis, ou seja, que apresentam uma validade que pode variar de acordo com cada edição do programa pelo qual chegaram até às escolas. Possivelmente essa característica fez com que eles também figurassem nos registros como recortes colados nos cadernos de planejamento, a seguir apresento alguns exemplos:



**Figura 22:** Páginas recortadas de LDs utilizadas como suporte de leitura (2000).  
**Fonte:** Caderno 112 (09/06/2000) – Acervo Hisales.

Uma professora de escola pública, no município de Portão/RS, disponibiliza para uma 1ª série o texto literário via suporte LD. A leitura refere-se ao texto “As três penas”, dos Irmãos Grimm com tradução de Tatiana Belinky. No próprio recorte, como é possível concluir pela imagem, os autores do LD utilizaram como fonte o livro “Os contos de Grimm, terceira edição, São Paulo, edições Paulinas, 1989, p. 161 a 163”. Não foi possível identificar a qual LD pertencia, mas trata-se de uma seção dele intitulada “Para gostar de ler!”. As páginas 211 a 214 do suporte foram recortadas e anexadas (com um clip) no caderno. O enunciado utilizado é: “Hora do Conto (silêncio,

imaginação, interesse)”. Possivelmente a professora tinha a intenção de explorar esses três aspectos com a prática proposta, “silêncio, imaginação e interesse”, para tanto deve ter preparado a sala e os alunos, embora não seja evidente no registro. Após a leitura, também realizada pela professora, recorrem algumas atividades, tais como:

Conversação: (esperar a vez de falar, interesse e participação)”, com vários questionamentos relacionados à leitura realizada, “Por que o rei dava tarefas difíceis para seus filhos?; Quem veio a ser o rei? Por que os irmãos de Bobalhão não queriam que ele fosse rei? Como tu achas que Bobalhão se sentiu?; O que Bobalhão tinha de diferente dos irmãos? (ampliarei a conversação). (Caderno 112, 09/06/2000).

A professora explora o momento instigando os jovens leitores a refletirem sobre o lido através de questionamentos, como uma forma de ampliar a experiência literária vivenciada:

OBA! Teatro (participação, criatividade, imaginação). Em grupos, cada aluno escolherá uma personagem e criarão, juntos, uma pequena peça de teatro, a partir do texto. Em seguida apresentarão aos colegas. (Caderno 112, 09/06/2000).

A representação teatral, como no registro acima, pode expressar a relação social que os leitores estabeleceram com o texto lido/ouvido, aspecto explorado nesse planejamento. Considerando que um texto pode se apresentar de diferentes formas, ou seja, em diferentes materialidades, diferentes suportes, - neste caso em uma página destacada de um livro - é a partir dessas formas em específico que eles se “dão a ler, a ouvir ou a ver” (CHARTIER, 2002, p. 256) e das quais a significação é indissociável. Por isso, são elas que compõem a construção de sua significação como “dispositivos de sua inscrição ou de sua comunicação” (CHARTIER, 2002, p. 256). Nesse sentido, pode-se dizer que há uma relação intrínseca entre a forma de ler e a produção de sentido.

Outro exemplo corresponde ao ano de 2011. Neste, a professora de um 2º ano de uma escola pública do município de Pelotas/RS preparou um momento diferente, ao qual ela nomeia como “Momento da novidade”. Organiza as crianças e o espaço para uma prática de leitura na qual ela estaria na posição de ledora. Assim é possível ler:

Momento da novidade! Os alunos estarão acomodados no chão e cada um terá a oportunidade de dizer o que fez durante o final de semana. Depois falarei sobre a letra ‘L’ e lerei a fábula (O leão e o rato). (Caderno 203, 03/05/2011).



**Figura 23:** Páginas recortadas de LDs utilizadas como suporte de leitura (2011).  
**Fonte:** Caderno 203 (03/05/2011) – Acervo Hisales.

Fica evidente que foi a professora quem realizou a leitura do texto literário, para tanto utilizando como suporte a “unidade 14 – Fábulas” de um LD, o qual não foi possível identificar. O texto literário ocupa duas páginas e trata-se da fábula “O leão e o rato”, atribuída a Esopo. A folha está anexada com um clip, pois o texto ocupa a frente e o verso da mesma, uma situação que se repete no registro seguinte, possivelmente para facilitar o manuseio durante a leitura. Ou seja, a folha seria retirada do caderno para depois ser lida e suas ilustrações provavelmente mostradas para os ouvintes/leitores. Assim, o LD, um suporte potencialmente acessível às professoras e alunos, também foi utilizado nas práticas de leitura reveladas pelos dados, sendo o suporte e a forma de fazer chegar até a escola o texto literário.

Na sequência, apresento outro impresso evidenciado nos CPPs como um suporte de textos literários: os periódicos destinados aos professores/as e ao público infantil.

### 3.1.5 Periódicos destinados ao professor – Revista Nova Escola

Como resultado da pesquisa identifiquei os periódicos que também figuram entre os suportes utilizados nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários nas séries/anos iniciais e expressos pelos registros em cadernos de planejamentos. Destacarei dois deles, evidenciados nos CPPs da década de 2000, referentes ao planejamento de duas professoras.

Em 2007, no caderno de uma professora de uma turma multisseriada de uma escola da zona rural, em um momento fixo da aula nomeado como “História”, aparece o seguinte registro: “Tadeu x Maria Angélica - Nova Escola” (Caderno 184, s.d). Mesmo não tendo o registro da autoria, ou a qual edição ou ano no qual foi publicado, fica explícito que o texto literário utilizado foi retirado do periódico RNE. Foi possível, entretanto, localizar qual edição a professora utilizou como suporte nesse registro. Trata-se da edição número 201, de abril de 2007, e a narrativa, que tem autoria de José Roberto Torero, narra a rivalidade entre duas personagens, Tadeu e Maria Angélica, que disputam um campeonato. Segundo a própria edição, a narrativa traz uma situação para o leitor aprender a conviver com as diferenças.

A mesma professora, em seu planejamento para 11 de setembro de 2007, no mesmo momento denominado “História”, prevê ler a narrativa “Minha chupeta virou estrela – Nova Escola”, mais uma vez fazendo menção ao periódico. Repetindo o mesmo processo de busca, identifiquei que essa mesma narrativa aparece em duas edições da RNE. Com autoria de Januária Cristina Alves, figura na edição número 194, de agosto de 2006, e em uma Edição especial da Revista intitulada “Era uma vez”, de abril de 2007. No texto é narrada a história de Pedro, personagem de 7 anos, que para salvar um dente da frente precisa largar sua querida chupeta verde, a solução foi dada pela mãe que sugeriu que ele entregasse a chupeta para um pato especial no parque. Pedro deu nome ao pato de “Pato Pão”. Então assim foi feito, o menino com a ajuda da mãe e do irmão entregou a chupeta para o Pato Pão, que saiu nadando e sumiu na extensão do lago. O pai de Pedro e ele chegaram à conclusão de que a chupeta virou uma estrela verde, e que toda vez que sentisse falta dela poderia olhar para o céu, assim o menino sentiu-se acalentado.

Uma 4ª série de uma escola pública vivencia na década de 2000 uma prática proposta pela professora, que escreve o seguinte: “Quando os vilões se encontram – José Roberto Torero, Revista Nova Escola, lido para os alunos” (Caderno 170, 19/06/2008).

Estavam todos lá. Pense num, em qualquer um, e ele estava lá. O Capitão Gancho? Lá. A madrasta e as irmãs de Cinderela? Lá. A Rainha Malvada de Branca de Neve? Também. A Bruxa Má do Oeste? É claro que estava lá! E isso sem falar em Dick Vigarista, Freddy Krueger, Coringa, Darth Vader, Mancha Negra, Lex Luthor, Cavaleiro Negro e mais algumas bruxas, uns dragões e outros monstros. Era a Reunião Universal dos Inimigos Malvados, a R.U.I.M. Todos chegaram à meia-noite em ponto ao Salão Negro do Castelo das Assombrações. (RNE, ano XXII, nº 213, jun./jul. 2008)<sup>40</sup>.

O início da narrativa, descrito acima, é um convite para os alunos darem continuidade ao texto, uma atividade de produção textual. Entretanto, o registro não determina se foi esse o propósito da professora, pois há apenas um indicativo de leitura realizada por ela para os alunos.

Como a seção já anuncia, o periódico suporte para esses registros é a Revista Nova Escola - RNE<sup>41</sup>, da Fundação Victor Civita, editada pela Abril. O impresso teve sua primeira publicação em março de 1986, ou seja, está disponível no mercado há mais de três décadas, tendo como missão “fortalecer educadores para transformar a Educação pública brasileira e possibilitar que os alunos desenvolvam o máximo do seu potencial”<sup>42</sup>. Os serviços e conteúdos apresentados nas edições da RNE são apreciados pelos profissionais da educação, principalmente porque trazem textos com linguagem acessível e muitas vezes as criticadas “receitas”, ou seja, material pronto, mas esse é um assunto que foge à temática. De toda forma, a RNE constitui-se como uma possibilidade de contato entre assuntos que permeiam a prática docente e o professor.

O periódico oferece um espaço que traz subsídios e recursos para o trabalho em sala de aula e discussões que podem contribuir para o processo de formação continuada dos professores da Educação Básica. Exemplifico com um número de

---

<sup>40</sup> Após identificar as edições da RNE que possivelmente tenham sido usadas para leitura e trabalho com textos literários mencionados, encontrei as capas das mesmas, conforme apêndice 06.

<sup>41</sup> Disponível em: <<https://novaescola.org.br/revista-digital?tipo=nova-escola>>. Acesso em: 11 dez. 2020. Algumas edições foram consultadas no acervo Hisales, onde são salvaguardadas algumas edições da RNE; a edição que veiculou este texto não foi encontrada. No entanto, fiz uma assinatura para ter acesso a 150 edições do acervo digital das revistas Nova Escola e Gestão Escolar.

<sup>42</sup> Informações retiradas de: <<https://novaescola.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

1997, no qual a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira - LDB, lei 9394/96, foi apresentada e comentada, fazendo relação com o impacto do teor da lei na escola. Outro exemplo, mais atual, são as discussões relativas à BNCC (Base Nacional, comum, curricular); a RNE, desde 2018, tem trazido diferentes discussões sobre o assunto. Ou seja, os profissionais da educação, agentes do processo de implantação de leis e normatizações, têm uma opção destinada ao conteúdo da área. Além disso, a revista é um instrumento de apoio didático e pedagógico, com espaço para socialização de práticas desenvolvidas pelos pares em diferentes contextos, e também matérias com destaque a outros assuntos relacionados ao cotidiano de sala de aula.

Para entender um pouco melhor a organização do periódico, analisei alguns exemplares da década de 2000<sup>43</sup>. É notável que os índices seguem a seguinte ordem: “Capa”, onde é desenvolvida a temática apresentada na capa; “Seções”, que são fixas, apresentadas na maioria das edições; “Sala de aula”, que traz matérias relacionadas diretamente à sala de aula, geralmente apresentando relatos de experiências, sugestões de atividades para o trabalho em sala de aula, entre outras; “Encarte especial”, que aparece em alguns números com um assunto específico sem relação com a temática de capa; e “Reportagens”, seção com assuntos diversos relacionados à educação, sempre discutidos na perspectiva da prática.

Nas edições analisadas o tema anunciado na capa é o gerador das discussões e propostas disponibilizadas no restante do número. Na maioria das vezes direcionadas ao trabalho em sala de aula, as seções da RNE parecem estabelecer um diálogo com orientações ao trabalho do professor. Alguns dos itens das seções são o “Estante”, em que se apresenta livros que estão no mercado à época da publicação, e o “Era uma vez”, com uma narrativa para ler para os alunos. Ou seja, é possível encontrar sugestões de textos literários para serem lidos em sala de aula, porém não com a mesma intensidade apresentada pela RE, conforme tratado no capítulo 1. Exemplifico alguns: “Eu hein!” (RNE, nº 197, ano XXI, nov/2006), de Ivan Zigg, e “Na casa do cozinheiro” (RNE, nº 198, ano XXI, dez/2006), de Hélio Ziskind; “Dona Cotinha, Tom e Gato Joca” (RNE, nº 211, ano XXIII, abr. 2008), texto de autoria de Cléo Bussatto; “Escorrendo” – (RNE, nº 212, ano XXIII, mai, 2008), texto de autoria

---

<sup>43</sup> Escolhi edições da década de 2000, pois pertencem a esta década os registros coletados. (RNE, nº 197, ano XXI, nov. 2006; RNE, nº 198, ano XXI, dez. 2006; RNE, nº 211, ano XXIII, abr. 2008 e RNE, nº 212, ano XXIII, mai. 2008). Acervo Hisales, não catalogadas ainda.

de Antonio Prada. Talvez motivadas pela leitura das narrativas disponibilizadas na RNE duas das autoras dos documentos estudados tenham feito uso do suporte para compartilhar com seus alunos textos literários.

Até 2010 a RNE só estava disponível para venda individual ou assinaturas anuais, o que pode representar que essa professora comprava esse periódico para sua atualização e recurso de trabalho. Porém, no final da década de 2000, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, por meio do Resolução nº 7, de 20 de março de 2009<sup>44</sup>, volta-se para outras ações, entre elas o PNBE Periódicos, que distribuía revistas da área educacional, com edições nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014. Dentre esses periódicos figura a RNE, com 10 edições distribuídas em cada ano, exemplares destinados à biblioteca escolar, com disponibilidade aos alunos e professores. A tabela abaixo mostra o número de escolas atendidas pelo programa e os critérios de distribuição:

**Tabela 5:** Escolas atendidas e critérios de distribuição PNBE periódicos.

Programa/ano	Nº de escolas contempladas	Crítérios
PNBE periódicos/2010	143.773	1 a 250 alunos: 1 exemplar;
PNBE periódicos/2011	143.773	251 a 500 alunos: 2 exemplares;
PNBE periódicos/2012	156.445	501 a 750 alunos: 3 exemplares;
PNBE periódicos/2013	153.840	751 a 1000 alunos: 4 exemplares;
PNBE periódicos/2014	152.465	1001 a 1250 alunos: 5 exemplares; 1251 alunos ou mais: 6 exemplares

Fonte: Elaborada pelo autor.

Fazendo cruzamento desses dados com os encontrados nos cadernos de planejamento é possível inferir, baseando-se pelas datas dos registros, que as professoras assinavam ou adquiriam as edições da RNE, pois na época não havia programas vigentes de distribuição de periódicos nas escolas públicas.

Explorado este tópico, retomo um dos objetivos propostos na pesquisa, qual seja, **caracterizar** as práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários, **identificando** espaços, ações pedagógicas, **suportes** e artefatos utilizados (1962-

<sup>44</sup> Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/210451-programa-nacional-biblioteca-da-escola-pnbe>>. Acesso em: 15 nov. 2020.



2017). Assim, para concluir esta seção que o concerne, apresento os livros de literatura infantil.

### 3.1.6 Os livros de literatura infantil

Para Chartier (2001), o livro é facilmente reconhecido pela sua estrutura em formato de códex, configurando-se como “[...] folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos. Estes cadernos são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação” (CHARTIER, 1999, p. 7). Esse formato de folhas organizadas em cadernos tem uma longa tradição na história da humanidade e mantém-se até os dias atuais, sendo também evidenciado nas práticas estudadas. Sobre o livro infantil<sup>45</sup> ou de literatura infantil, tal conceito é controverso e polissêmico. Contudo, considera-se o conceito de Cadematori (2014), que define o livro de literatura infantil da seguinte forma:

[...] constitui uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atende a seus interesses e respeita suas possibilidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são apresentados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos e, ao mesmo tempo, superá-las, mostrando algo novo. (CADEMATORI, 2014, p. 199).

Esses livros produzidos e pensados para o público infantil também estiveram presentes nos registros dos CPPs desde a década de 1970 e se mantiveram em um crescente até a década de 2010. Antes de apresentar os dados referentes, teço algumas considerações sobre o livro de literatura infantil no Brasil.

No Brasil, o livro, enquanto suporte de textos literários infantis, é do século XIX, trago um exemplo de 1894, não o primeiro, a publicação de Figueiredo Pimentel (1869-1914) “Contos da Carochinha”<sup>46</sup>, reunindo textos populares de variadas origens. A primeira edição fez sucesso entre o público, e ao final do mesmo ano foi lançada a segunda edição com o acréscimo de novas narrativas. “O Jornal do

---

<sup>45</sup> O livro infantil também é contemplado em outras seções da presente tese de doutoramento, de maneira direta ou indireta, dada a sua importância na pesquisa.

<sup>46</sup> Adquiri uma edição de 1992, com 61 contos distribuídos em 263 páginas.

Comércio” de 27 de novembro de 1824 traz a seguinte notícia sobre isso: “O MELHOR PREMIO ESCOLAR!! Contos da Carochinha: Livros para crianças; Contendo sessenta contos populares, moraes e proveitosos de vários países.” O anúncio, além de apresentar a obra, traz a crítica de diferentes órgãos da imprensa da época, tais como: “Diário de notícias”, “D’O país”, “Gazeta de notícias” e “Da notícia”. A figura 24 apresenta o recorte na integra:

JORNAL DO COMMERCIO - TERÇA-FEIRA 27 DE NOVEMBRO DE 1894

**O MELHOR PREMIO ESCOLAR !!!**

# Contos da Carochinha

**LIVROS PARA CRIANÇAS**

**Contendo sessenta contos populares, moraes e proveitosos de varios paizes**

**Segunda edição** enriquecida de grande numero de esplendidas gravuras e violetas, acrescentada de mais vinte promocações contos, inteiramente novos, e com uma desenhada capa impressa a cores, representando a avoizinha contando aos netinhos os Contos da Carochinha.—o elegante volume de perto de 400 pag., enc. 18000.

Os Contos da Carochinha, que acclamam de publicar, são essas historias que todos nós ouvimos em pequeninos, contadas por nossas mães, por nossas avós e velhos parentes, e que sabem todas as crianças de todos os paizes, applicadas em linguagem facil, como contos ás crianças. Os Contos da Carochinha, são, pois, um livro valioso, um livro eterno, porque no Brazil até hoje nada se tem publicado que o iguale; ellas são aternas, feitas de seculos, e seculos durará ainda.

A família de família, nos educando: e ao povo em geral recomendamos este precioso livro, unico que pôde guiar as crianças no caminho de bem e da virtude, allegando e divertindo no mesmo tempo.

**Indice dos Contos**—Os tres cegos, A Bala e a fera, A gata leucocera, Julia e Maria, Jacques e os seus companheiros. Os dois exarantes, O patinista, O chapéuinho vermelho, O perigo da ferragem, Os meninos realdes, O pequeno Piquete, A igreja de Fátima, Os tres presentes da fada, O ratãozinho rebelde, A perseverança, A guaranida da fortaleza, A gratidão da serpente, A briga difficil, João Boleo, O terrador de violão, Os seis companheiros, O anasthorio, O rei dos matões, O rabo do pião-dão, O vaso de lagrimas, Os dois caminhões, A lenda do montanha, O pistoalho, Flocos como a neve, A sua Alice, O frade e o passante, A cathedra de rei, Jacques e o pé do feijão, Os pinguins, O urso e a coruja, O espiãozinho do alcaide João, O castelo de Kinat, Os onze irmãos da primeira, As tres gallinhas, O vasilhinho mestrado.

**Novos contos**—Acorralado da 2ª edição—João Felgado, Padre Malazar, A moça torta, A baratinha que se casou com o Sr. Kallala, Os tres

caballos do diale. A baba do jasmimino, O gato da botas, O Barba Azul, O castigo da bruxa, A vida do gigante, As tres maravilhas, Falso de ouro e o pauco com o diabo, A quem Deus ajuda..., A Bala adormecida no boque, Algodão ou a lampada maravilhosa, Os sapiecos com estrelas de ouro na testa, O sapateiro, O conito e o resumo, O dilabo e o ferreiro, A formiguinha, O homem de memores, etc., etc.

**PREFACIO DA SEGUNDA EDIÇÃO**

Publicamos hoje a segunda edição dos Contos da Carochinha. O grande successo que obteve a primeira—cuja tiragem de 5.000 exemplares esgotou-se totalmente em pouco de um mês!—animou-nos a este novo empreendimento.

Resultando-nos fizesmo-lo com todo o cuidado possível, de modo a apresentar um livro que correspondesse á extraordinária acclamação que tem tido, e que terá, porque a procura de exemplares prosegue sempre com o mesmo aporamento.

De facto, como verá o publico a presente edição, expurgada das cruez que ciravio a primitiva, está consideravelmente augmentada e refovdida—novas historietas feitas acrescentadas, e muitas violetas intercaladas no texto, para maior diversão e entretenimento das crianças, a quem o livro é destinado.

De toda a parte temos recebido louvores (que nos devanecerio em excesso e nos recomendario do trabalho) partido das mais conceituadas pessoas. Professores abalizados, jornalistas distinctos, litteratos applaudidos, pais de família—esvariaos-nos palavras de animação. Por isso proseguimos.

Esperamos ainda a carta do embaixador litterato Figueiredo Fimmental—carta que servio de prefacio e recommendo a primeira edição.

E agora consergimos de jove escrupuloso attenção para declarar que os Contos da Carochinha foram por elle, collectados alguns, traductos outros. E' um trabalho que a honra e a recommenda. Aqui consignamos-lhe nossa gratidão.

Os editores.

**OPINIÃO DA IMPRENSA**

IMPRENSA

Os editores Quaresma & C. recebem um exemplar dos Contos da Carochinha tendo na capa uma gravura lithographica, representando em actuação a avoizinha narrando os infantes e o sistema da Gata Borracheira, as cruzes do Barba Azul e a Bala e o Fico.

Ha mais de duzentos annos que os contos de Fátima e de seus continuadores delicia á infancia, e a geração que apparece pôde agradecer desta nova e bellissima edição que lhe offerecem os Srs. Quaresma & Comp.

(Jornal do Commercio).

Os conhecidos editores Srs. Quaresma & C. que merecem a maior applauso pelos esforços que tem feito para engrandecer e divulgar a nossa litteratura, dignar-se offerecer-nos um exemplar dos Contos da Carochinha, de que é autor o talentoso Sr. Figueiredo Fimmental, já bastante conhecido nos litteratos.

Em um tempo nos referimos a este excellento trabalho de grande utilidade para as escolas, porque ao mesmo tempo que delicia as crianças, intertencionalis com a narração de contos acares muito bem tratados, desperta-lhes os bons sentimentos de bondade religio e de caridade, principios elementares da educação da infancia.

A publicação que tem tido o livro patenteo-se na segunda edição, que se nos apresenta muito augmentada e que permite ler a muitas mais, tanto elle vale para nós.

(Diario de Noticias).

—Está publicada a 2ª edição dos Contos da Carochinha, splendidos repositório de historietas para crianças, que em boa hora editou o Sr. Quaresma & C.

(O País).

Sobrio e publico a 2ª edição dos Contos da Carochinha, livro para crianças. A obra, composta pelo Sr. Figueiredo Fimmental e editada pela Livreria do Fogo—Quaresma & C., não pôde deixar de ser bem accluida. Está escripta em estilo simples e correcto, e contém uma succida collectio de contos populares e moraes.

(Gazeta de Noticias).

A accluida Livreria Quaresma nos obsequiou com a remessa dos Contos da Carochinha, interessante edição para a infancia, feita em mesmas cores. Tota o livro, que é dedicado ao Dr. Manoel Victorio Pereira, Vice-Presidente da Republica, além dos prefacios da primeira e segunda edição, assenta diversos contos, dos quaes vista são acceccios a esta edição.

(Da Noticia).

Os conceituados editores Quaresma & C. proprietarios do importante estabelecimento denominado Livreria do Fogo, achão de prestar um utilissimo serviço á infancia com a publicação do interessante livro Contos da Carochinha, escolhida collectio de sessenta contos populares, seleccionados dentre os melhores do maravilhoso repertorio das nossas avoizinhas.

Figueiredo Fimmental, nome vantajosamente conhecido na litteratura contemporanea, prefacio o livro em carta e fuzendo usou as suas palavras, dizeoos com elle: «Torna-se ha um livro valioso, um livro eterno, porque no Brazil, até hoje, não que nos contos, nada temos de igual.»

Agredamos o exemplar que nos enviou.

(Da Bomba).

A Livreria do Fogo, dos accluidos editores Srs. Quaresma & C., faz hoje um annuncio dos Contos da Carochinha, esse livro tão adorado pelas crianças e que a referida Livreria editou com extraordinario esmero, illustrando a obra com muitas e excellentes gravuras.

(Da Noticia).

Figura 24: Notícia/anúncio veiculado no jornal do Commercio 1894. Fonte: Edição do jornal do Comercio de 27 de novembro de 1894.

A notícia é rica em detalhes e elogios, começa pela descrição da obra, que traria “figuras” (ilustrações) e capa atrativas, com sessenta contos distribuídos em 400 páginas, textos esses compilados na obra a partir da seleção feita pelo próprio autor. Segundo o recorte, tratavam-se de histórias populares ouvidas pelos pequenos, essas contadas pelas mães, avós e velhos parentes, dando a entender que são narrativas conhecidas por terem sido disseminadas pela tradição oral. A notícia também diz que a obra é constituída de “uma linguagem fácil, como convém às crianças”; destaque nessa frase a crítica também feita por Monteiro Lobato, anos depois, ao fato da escassez de textos acessíveis ao público infantil brasileiro. Nesse mesmo sentido “Os

contos da Carochinha” é colocado como “um livro valioso, um livro eterno, porque no Brasil até hoje nada se tem publicado que o iguale”, pontuando que até a primeira edição da obra supracitada nenhum outro fora produzido pensando no público infantil.

No texto da notícia ainda é possível ver que em 1894 já se atribuía à escola o trabalho com textos literários, em certo ponto a notícia traz a quem se indica tal obra: “às mães de família, **aos educadores** e ao povo em geral” (grifo meu), ficando evidente, assim, o destaque dado a dois grupos: aos educadores, algo pertinente para a Tese, e às mães, pelo fato de a permanência desses contos ser atribuída a elas, que através da tradição oral foram mantendo vivas essas narrativas ao longo da história.

Nesse sentido, confirma Petit (2013), a mulher desempenha uma função determinante nas práticas culturais. Referindo-se principalmente à leitura, diz a autora:

Em muitos lugares do mundo as mulheres têm desempenhado um papel preponderante como agentes do desenvolvimento cultural [...] porque onde as mulheres são mantidas à margem da escolarização, à margem da vida social, o escrito não circula com fluidez. (PETIT, 2013, p. 36).

Fica a ênfase e o tributo às mulheres leitoras, contadoras de histórias, e às professoras protagonistas das práticas de leitura de textos literários ao longo do período estudado. Feito o destaque, pondero ainda que a notícia traz mais um fato importante, qual seja, o sucesso imediato da primeira edição da obra, que em menos de um mês esgotou os primeiros 5 mil exemplares da primeira edição, justificando o lançamento da segunda edição e acréscimo de 20 novos contos. Além disso, segundo Arroyo (1988), nos anos posteriores foram publicados outros títulos, bem como suas reedições, assinados por Figueiredo Pimentel: “Histórias da Baratinha”, “Histórias da Avozinha”<sup>47</sup>, “Histórias de Fadas”, “Contos do Tio Alberto”, “Álbum de crianças”, “Os meus brinquedos”, “Histórias do Arco da Velha”, “O livro das crianças”, “Teatrinho infantil” e “Castigo de um anjo” (todos editados pela primeira vez em 1896).

Mesmo que possa parecer distante a data de publicação dessas obras em relação às datas dos documentos estudados, pondero que os livros de Pimentel fizeram enorme sucesso:

---

<sup>47</sup> Tive acesso a uma edição pertencente a professora Eliane Peres, datada de 1969, com 50 contos distribuídos em 333 páginas.

[...] os livros de Figueiredo Pimentel subvertiam inteiramente como leitura os cânones da época, sobre serem escritos em linguagem solta, livre, espontânea e bem brasileira para o tempo. Foram livros que atravessaram os anos. (ARROYO, 1988, p. 251).

Não é possível, então, precisar por quanto tempo esses livros se mantiveram no mercado e qual o impacto deles nas práticas de leitura aqui estudadas, ainda mais no que tange aos registros que não trazem referências da fonte do título lido. No entanto, muitos dos contos que compõem a primeira e a segunda edição de “Contos da Carochinha” são conhecidos e estão no repertório de textos literários revelados pelos CPPs, tais como: “João e Maria”, “O gato de botas”, “O Chapeuzinho Vermelho”, “O Pequeno Polegar”, “Aladim e a lâmpada maravilhosa”, “A Gata borralheira”, “A bela adormecida no bosque”, “João Felpudo”, “A Bela e a Fera”, “Branca como a Neve”, “O pé de feijão”, entre outros. Obviamente, por tratar-se uma das primeiras traduções/reescrita de contos de fadas para o português brasileiro, essa obra tem fundamental relevância no cenário da literatura infantil no Brasil, colocando-se como um divisor de períodos na história do livro infantil brasileiro, e provavelmente nas práticas de leitura dentro e fora da escola.

Nos anos seguintes, especialmente com as produções de Monteiro Lobato, com a expansão do mercado livreiro e com a criação de políticas públicas de fomento e distribuição de livros infantis, ocorre um crescente no percentual de registros que mencionam esse suporte em uso nas salas de aulas.

Retomando aos dados, passo a detalhar a presença do livro de literatura infantil no decorrer do período estudado, começando pela década de 1970. Na maioria dos dados não há citação de qual livro se tratava, como em um registro de 1976, no qual a professora descreve pelo menos três vezes nos meses de março e abril: “Manuseio em livros de histórias infantis” (Caderno 226, 17/03, 23/03 e 07/04/1976). Há uma evidente presença do suporte livro infantil, no entanto não há maiores detalhes sobre quais títulos foram disponibilizados para a turma de 1ª série, e em quê esse manuseio consistia. Era apenas folhear o material para ofertar o contato da turma com ele? Eram livros de uma biblioteca da escola? Eram de um acervo particular da professora, da turma? Ou quem sabe cada aluno trazia algum título e eles trocavam entre si? Havia contação ou leitura dos textos desses livros? Não há pistas que respondam nenhuma dessas perguntas. O registro, contudo, do livro na sala de aula é um dado importante, pois evidentemente o contato com esse suporte, a familiaridade com sua

materialidade a “distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação, numeração)” (CHARTIER, 2001, p. 7) já são uma forma importante de leitura e uma forma de “encontro com o livro” (PETIT, 2008).

Diferentemente do constatado no primeiro CPP, de 1976, acima mencionado, que revela o uso do suporte livro, outra professora de 1ª série em uma escola pública na cidade de Pelotas/RS, esta no ano de 1973, propõe, no dia 28 de agosto, a leitura de uma “estória”, e para enunciar o momento escreve: “Livro de estória – A Galinha Ruiva” (Caderno 04, 28/08/1973). Nesta mesma atividade, a professora desenvolve a confecção de “livrinhos” da narrativa compartilhada com seus alunos, talvez numa tentativa de “multiplicar” o suporte que possivelmente não fosse acessível a toda a turma nem no ambiente escolar, nem em seus lares. O registro não traz maiores informações sobre a procedência do livro utilizado na prática, no entanto, pela proposta da professora em elaborar uma atividade na qual os alunos confeccionariam um exemplar individual pode indicar que existia apenas um desses, pertencente a ela ou ao acervo da escola, não possibilitando empréstimo.

Na década de 1970, o livro de literatura infantil aparece em mais dois cadernos de planejamento. Assim sendo, três dos quinze CPPs pertencentes à década mencionam o uso do suporte, equivalendo a 20% do total daquele período, o que é notável, visto que na época não havia políticas consolidadas de distribuição de livros desse tipo, o que pode significar que as próprias professoras adquiriam os exemplares ou havia políticas específicas dos municípios e/ou das próprias escolas.

Em 1980, sete dos quarenta e três CPPs mencionam a utilização do suporte, representando 16% do somatório da década. Em um deles, do ano de 1984, a professora de uma escola pública do município de Piratini/RS aproveita o momento de aproximação com seus alunos de 1ª série para apresentar o suporte e orientar como deveria ser o manuseio do mesmo. Ela escreve o seguinte em seu planejamento: “apresentação de livros de estória. Como agir com eles, como folheá-los” (Caderno 16, 21/03/1984). Nota-se que somente o fato desse momento ser registrado já revela o cuidado que a professora tinha com o suporte e o esforço dela em ensinar os cuidados com os livros, representando que talvez o quantitativo de livros dessa natureza fosse pequeno e possivelmente raro na escola, por isso precisava ser conservado para que fosse utilizado em outros anos e por outros alunos. Para tanto, o suporte é colocado em um lugar de destaque e de cuidado pela professora. Nesse sentido, o planejamento indica que a professora procurava

desenvolver uma atitude favorável ao livro e uma prática “letrada/leitora”, expressa especialmente no registro de como agir e folhar o livro.

Nas décadas seguintes há um aumento gradativo de registros que revelam o uso de tal suporte, sendo também, como já destacado, maior o número de CPPs: na década de 1990, o suporte livro infantil é evidente em pelo menos quatorze dos sessenta e dois documentos estudados, equivalendo a 23% do total do período. Destaco que ao final dessa década deu-se a criação do PNBE (1997), política que desde sua edição, em 1998, contempla as séries iniciais, tendo em 1999 uma primeira edição específica para esse adiantamento. Possivelmente também por isso, nas duas décadas seguintes houve um aumento significativo nas fontes documentais que mencionam tal suporte para as práticas de leitura literária. Na década de 2000, dos noventa em dois CPPs, sessenta e três citam em pelo menos um registro o uso do suporte livro de literatura infantil, o que representa quase 70% dos documentos do período supracitado.

Na década de 2010, o percentual de documentos que mencionam a utilização do suporte é maior ainda, quase 80% dos CPPs evidenciam em pelo menos um registro a utilização do suporte livro infantil nas práticas de leitura de textos literários propostas pelas professoras. Em números, em 11 (onze) dos 14 (catorze) cadernos pertencentes ao período o suporte é mencionado.

Algumas hipóteses podem justificar o aumento desse percentual, destaco duas: uma delas é a de que o mesmo esteja alicerçado na proliferação da oferta de suportes do tipo pelo mercado, o que pode ter facilitado o acesso por parte das escolas e até mesmo das professoras; a segunda está na consolidação de políticas de distribuição de livros infantis, como PNBE e PNLD/PNAIC, que ainda serão relacionadas com os títulos de textos literários apresentados no Capítulo 5, o que dará ainda mais corpo para essa hipótese.

Na sequência, ainda caracterizando o uso e a forma de circulação dos textos literários na escola vistos sob o prisma dos CPPs, apresento alguns artefatos da cultura material escolar indicados pelas professoras no desenvolvimento de práticas de leitura de textos literários no período estudado.

### **3.2 Artefatos da cultura material escolar evidenciados nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017)**

Nesse mais de meio século de história do uso dos textos literários na escola para as práticas de leitura literária e contação/audição de histórias, considerando os registros encontrados nos cadernos de planejamentos, sobressai-se a presença de artefatos da cultura material escolar, tanto visuais quanto de áudio e vídeo, em ações pedagógicas específicas, utilizados para “auxiliar” nas práticas propostas.

Entende-se por objeto ou artefato, na perspectiva do campo da cultura material escolar, aqueles que tradicionalmente têm sua existência, sentidos ou usos (dados pelos sujeitos) atrelados à educação (prática escolar), e que permitem “processos de rememoração, que ocorrem num universo que é tanto das palavras quanto de coisas” (MENESES, 1998). Pode-se considerar que na sua historicidade tornam possível caracterizar as práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar na escola. Dentre eles, selecionei os mais recorrentes visando demonstrar como os mesmos foram introduzidos nas práticas reveladas pelos dados.

#### **3.2.1 Flanelógrafo**

Como já frisado, foram identificados nos registros coletados dos CPPs inúmeros artefatos da cultura material escolar utilizados pelas professoras nas práticas de leitura de textos literários planejadas por elas. Destaco, na sequência, o flanelógrafo. Veja-se dois casos:

Em 1993, uma professora de uma turma multisseriada de séries iniciais (1ª a 4ª séries), de uma escola pública no campo, no município de Canguçu/RS, assim registrou: “Historinha no flanelógrafo”. No mesmo caderno a professora planejou: “História dos 3 porquinhos no flanelógrafo”. Neste último registro, além de evidenciar o uso do artefato, identifica-se a história lida (Caderno 56, 11/10/1993 e 09/11/1993, respectivamente).

No mesmo ano de 1993, um dos registros coletados diz: “Chapeuzinho Vermelho – Flanelógrafo” (Caderno 57, s/d, 1993). Em 1994, o Caderno 61, pertencente à mesma professora, traz o registro: “Chapeuzinho Vermelho – flanelógrafo”. Ainda no mesmo caderno, evidencia-se outro registro com o seguinte texto: “História A gota d’água – flanelógrafo” (18/04/1994). Percebe-se a presença de títulos clássicos conhecidos (“Três porquinhos” e “Chapeuzinho Vermelho”) tanto no primeiro caso como no segundo, além daquilo que está aqui em evidência: o uso do flanelógrafo.

No ensejo de observar as possibilidades de introdução do flanelógrafo na escola, recorro às fontes complementares. Começo, pois, relacionando com o periódico Revista do Ensino – RE. Constato que, já na década de 1950, o periódico divulga e sugere o uso do flanelógrafo nas práticas de sala de aula. Em março de 1954, na seção “A voz da PRÁTICA”, é feita a sugestão do uso do artefato com a seguinte chamada: “Professoranda, eis aqui uma sugestão para sua aulinha prática.”; o flanelógrafo tem diferentes aplicabilidades na prática docente, a indicação de utilização na “aulinha prática”, sem especificação, possivelmente fazia relação a essa versatilidade (RE, ano, IV, nº 26, Out. 1954, p. 39).

O texto apresenta o flanelógrafo como um “grande auxiliar da mestra em quaisquer atividades escolares”, como um artefato “auxiliar” na prática pedagógica, que além de ser muito eficiente, com resultados motivadores para o uso em sala de aula, de longa durabilidade e fácil de guardar, ainda é de baixo custo e fácil confecção, ensinando inclusive como construí-lo: “necessita somente de 1,20m X 0,80cm de pelúcia, 2 sarrafinhos de 1,20m de comprimento e 1,5 cm de largura e um codel”. É um “pano mágico” que envolve os alunos e “aviva-lhe a fértil imaginação”. A imagem a seguir mostra a apresentação realizada pela revista:



**a voz da PRÁTICA**  
professoranda, eis aqui  
uma sugestão para sua aula prática

### O QUE É O "FLANELÓGRAFO"

*De Uma Docente*

De manejo fácil e interessante é o "flanelógrafo", grande auxiliar da mestra em quaisquer atividades escolares.

Tendo-se aplicado em várias páginas didáticas, como: "O lobo e o cordeiro", "Aprenda brincando", e sendo constatada sua eficiência, apresentamos a seguir as regras de montagem para que possam obter o mesmo amável resultado, ao apresentar a seus alunos o curioso "papo mágico" que além de chamar a atenção da criança, evita-lhe a lista de imaginação.

Para sua construção, o gasto será mínimo, pois necessita somente de 1,20 m x 0,90 cm de pelúcia, 2 sacralinas de 1,20 m de comprimento x 1,5 cm de largura, e um cordão.



Nas extremidades superior e inferior do pano devem-se fazer as laçadas da largura dos sacralinos e serem unidas para montarem o pano dividido sobre uma parede ou quadro-verde. Fazem-se ainda, na parte superior da pelúcia, duas caixas que permitem a colocação do cordão.



No "flanelógrafo" será fixado qualquer material didático que apresentar à professora, desde que se evite de pô-lo, na parte posterior.

**Sugestões:** No método de conto, para alfabetização, pode empregar-se o "flanelógrafo" no serem decompostas as histórias em frases, palavras, etc. Seu uso será igualmente útil para:

- hora do conto infantil;
- exercícios ortográficos;
- objetivação da aprendizagem e noções a serem adquiridas.

**Observação:** O "flanelógrafo", além de muito prático, é de longa durabilidade e de simples conservação, bastando, para guardá-lo, uma caixa de tamanho médio.

PELO GUSTO SEEBART  
Grá. E. Rodrigues  
Tereza C. Moraes  
Eva Schwan

DEZEMBRO DE 1954 REVISTA DO ENSINO 39

**Figura 25:** Apresentação do recurso Flanelógrafo na RE.

**Fonte:** RE, ano IV, nº 26, Out. 1954, p. 39 - Hisales.

A imagem representa o resultado da confecção artesanal, que, possivelmente pela descrição simples, poderia ser feita pela própria professora. Além disso, a seção traz uma explanação de caráter otimista com relação ao flanelógrafo, o que certamente deixa o leitor docente no mínimo curioso para inserção do artefato em suas aulas. Na mesma página ainda é possível encontrar sugestões de uso, entre elas para a **“hora do conto infantil”**. Exatamente com essa finalidade, uma professora em sua turma de 1ª série utiliza o flanelógrafo: “Hora do conto – O sumiço da pata choca – Contarei a história com o auxílio do flanelógrafo – faremos uma conversação” (Caderno 107, 19/05/2000). Veja-se que mesmo passados quase cinquenta anos entre a matéria veiculada na RE e o registro no caderno de planejamento da professora, o uso do flanelógrafo se manteve. Importante destacar que a cultura material escolar e seus usos são dinâmicos, criativos, inventivos e expressam a relação mudanças-permanências nas e das práticas escolares.

A RE, no ano de 1955, continua a tratar sobre o recurso flanelógrafo com uma publicação intitulada “Auxiliares da educação – O flanelógrafo”, de Joaquim Morgado. O texto, assim como o anterior, também ressalta a versatilidade do objeto no que tange aos seus usos em sala de aula, dá diferentes exemplos de uso em Geografia, Matemática, Alfabetização – com a apresentação das letras –, História – “lista de reis que é preciso decorar” e passagens bíblicas. A publicação também apresenta a origem do nome e defende seu uso em sala de aula, conforme transcrição abaixo:

Seu nome deriva do material que o caracteriza a flanela. [...]  
 [...] O assunto da história deve ir surgindo sôbre o flanelógrafo ao mesmo tempo que se vai falando. A criança verá, sôbre o flanelógrafo o desenvolvimento da história, como no seu jovem cérebro ela também se vai desenvolvendo.  
 [...] Lembro aquele ditado chinês, que diz “que uma ilustração vale mais que 5000 palavras”. Exagerada ou não esta é uma grande certeza. As primeiras impressões que a criança colhe do mundo que está a sua volta, é através da vista, e sempre ela é mais usada que o ouvido.  
 Que possamos por em prática mais êste auxiliar visual, e ganharemos em tempo e em aproveitamento.  
 “O livro é sempre um degrau a subir: se é bom; a descer se é máu. Por êle, o espírito ascende à claridade ou se abisma na treva”. Coelho Neto. (RE, ano IV, nº 31, 1955, p. 54).

A origem do nome flanelógrafo, deduzível, é do tecido utilizado, a flanela, mas com o passar dos anos houve substituição por outros materiais<sup>48</sup>. O autor salienta a relevância do uso de imagens para “prender” a atenção das crianças e também explica como seria a prática ao contar histórias: previamente, o docente prepara as imagens relacionadas à história escolhida; em sala de aula, com o flanelógrafo pendurado em lugar apropriado, faz a leitura da mesma; conforme a parte narrada, fixa imagem correspondente, apresentando a ilustração aos ouvintes, o que, segundo Joaquim Morgado, daria “tempo e aproveitamento” para o professor, visto que as crianças “colhem as impressões do mundo” muito mais pela “vista” do que pelo ouvido.

Talvez partilhando desse mesmo entendimento, principalmente no que se refere à necessidade de ilustrar o que é lido para os ouvintes, os registros apresentam indícios do uso do flanelógrafo para este fim nas práticas de leitura de textos literários propostas pelas professoras em alguns planejamentos. Ainda na Revista do Ensino,

---

<sup>48</sup> No ano de 2003 cursei o terceiro ano do Magistério no Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida, em Canguçu. As professoras de Didática de Linguagem e Didática de Matemática propuseram a confecção de um flanelógrafo. Não recorro as medidas, mas o material sugerido para a base era carpete com duas ripas finas de madeira nas extremidades e um cordão para pendurar. Quanto às figuras, para fixar no carpete, eram colados pedaços de velcro no verso.

na seção “Livros Recebidos”, a Professora Rosa Maria Dieder (da equipe da RE) dá a sugestão e faz avaliação do Livro “O flanelógrafo: confecção e utilização”, de autoria de Ilka Rocha Peixoto e Helena G. Miranda<sup>49</sup>:

#### LIVROS RECEBIDOS

1. **O FLANELÓGRAFO - CONFECÇÃO E UTILIZAÇÃO**, de Ilka Rocha Peixoto e Helena G. Miranda, publicado no Rio de Janeiro pela Editôra Ao Livro Técnico S. A. e **distribuído no Rio Grande do Sul pela Livraria Sulina**. O referido livro é muito interessante para a professora primária, dando-lhes sugestões de como fazer um flanelógrafo e, também, como usá-lo em diferentes situações, oferecendo-lhe, assim a possibilidade de tornar mais ilustradas suas explicações. A obra dá uma idéia bem real daquilo que se pode fazer para interessar o aluno, oportunizando-lhes novas aprendizagens. (RE, ano XIII, nº 102, 1965, p. 76, grifo meu).

O livro foi lançado em 1964, mas o exemplar consultado é de 1967, sem edição, com a informação de que se trata de uma reimpressão. A publicação apresenta ilustrações coloridas, com um texto muito simples e didático. Dessa forma, as autoras vão ressaltando o porquê do uso do flanelógrafo.

Normalmente o educador se comunica com o educando através da palavra falada. Atravessamos uma época, no entanto, em que se nota em todos os campos uma acentuada preferência pela imagem visual. E, em todos os campos, tem-se sentido uma forte necessidade de rever os meios de transmissão de mensagens.

A escola também reconhece que precisa evitar o tipo de verbalismo que distancia o aluno do professor. O professor sente, cada vez mais, a conveniência de ilustrar sensorialmente sua aula. E, na escola moderna, os recursos audiovisuais se vão multiplicando: modelos, cartazes, excursões, filmes, *slides* etc. (PEIXOTO; MIRANDA, 1967, p. 1).

As autoras supracitadas reafirmam o exposto nas duas outras publicações da RE, a preferência pela imagem, afirmando a necessidade de rever a “transmissão de mensagens” somente da forma verbal, e que os professores sentem a necessidade de explorar outras formas para ilustrar suas aulas; para tanto, recorrem aos recursos audiovisuais. Mesmo não citando o flanelógrafo, fica subentendido que esta seria sua classificação: um recurso audiovisual para uso em sala de aula. Conforme evidenciado

---

<sup>49</sup> Após identificar a referência, encontrei um exemplar no site Estante Virtual, efetuando a compra com a finalidade de explorar a indicação feita pelo periódico. A imagem da capa encontra-se no apêndice 07.

nos registros, o ambiente no qual as histórias foram contadas com o auxílio do flanelógrafo se tratava do espaço da sala de aula.

Na mesma direção, o livro “A escola viva – Didática Geral”, de Amaral Fontoura, um dos manuais pedagógicos destinados à formação inicial de professores consultados na pesquisa, também classifica o flanelógrafo como um recurso visual. Em uma das unidades do livro, intitulada “Os métodos didáticos”, o autor faz uma relação entre dois períodos da Educação, aos que ele denomina “escola tradicional” e “Educação Renovada”, suscitando a utilização de recursos visuais como uma inovação na Educação:

A escola tradicional se servia que exclusivamente das formas de ensino *auditivas*: o professor falava e os alunos *escutavam*. Só a audição dos educandos entrava em jogo. Daí a dificuldade de manter viva a atenção do aluno por muito tempo seguido. O espírito infantil logo se distraía e o professor era seguidamente obrigado a reclamar: “Atenção!” – “Atenção!” – “Atenção!”

A Educação Renovada procura diminuir essa dificuldade, de envolvendo ao máximo as formas *visuais* de ensino. Então já o ensino “entra” duplamente, pelos ouvidos e pelos olhos. A importância dada a êsse assunto é tão grande que já se criou em numerosas escolas normais americanas e europeias a cadeira de Ensino Audiovisual.

Tal ensino inclui o uso de tôdas as formas que são permitidas pela visão, a saber: a) Quadro-negro; b) Mapas, quadros, gravuras, esquemas; c) Flanelógrafo; d) Biblioteca; [...]. (FONTOURA, 1969, p. 265, grifo do autor).

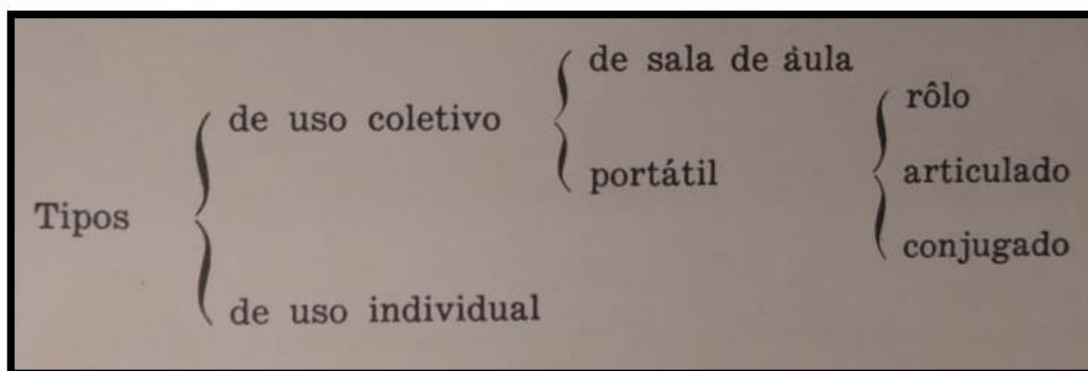
Percebe-se que a publicação de Peixoto e Miranda (1967) segue uma tendência de “revisão” na metodologia e nos recursos destinados às práticas pedagógicas, ou seja, há um ensejo da RE que faz a indicação do livro para atualizar seus leitores sobre as discussões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Numa classificação de três níveis realizada por Fontoura (1969), o ensino auditivo estaria na classificação mais baixa, logo em seguida o audiovisual, como uma forma bem mais elevada em sua eficácia na aprendizagem, sendo o mais ideal, segundo o autor, o Ensino ativo, “a forma suprema, em que os alunos aprendem não apenas ouvindo, nem ouvindo e vendo, mas sim *ouvindo, vendo e fazendo*” (FONTOURA, 1969, p. 265, grifo do autor). Nesse sentido, o flanelógrafo significaria um avanço nessa escala, uma inovação positiva; talvez tenha sido o que Joaquim Morgado quis dizer em seu artigo na RE nº 31 de 1955, já apresentado, quando afirma que o professor que utiliza o flanelógrafo ganhará em “aproveitamento”.

Outro manual consultado, “Criança e Literatura”, de Tereza Casasanta, de 1968, é mais direto quanto ao uso de recursos nas práticas de leitura literária. No item “c” do capítulo **Crianças e livros na sala de aula**, sua autora pontua o seguinte:

C. Planejamento de atividades específicas que ajudem as crianças a desenvolver habilidades de apreciação literária  
 Professôres inteligentes utilizam muitos recursos para enriquecer as experiências em suas classes.  
 Algumas sugestões que poderão ajudar:  
 - prover períodos de tempo para leitura silenciosa de histórias e poesias escolhidas pelas próprias crianças  
 - contar e ler histórias e poesias para a classe  
 - **contar histórias ilustrando-as no flanelógrafo** [...]. (CASASANTA, 1968, p. 47, grifo meu).

Casasanta (1968) exalta o uso de “recursos” por parte dos professores que almejam desenvolver “habilidades de apreciação literária”, reforçando a importância de um momento de escolha e leitura silenciosa pelas próprias crianças separado da leitura realizada pelo professor, e sugere o uso do flanelógrafo para ilustração das histórias contadas, reforçando as orientações já mencionadas.

Retornando ao livro de Peixoto e Miranda (1967), elas respondem à pergunta “O que é um flanelógrafo?” dizendo que se trata de um “[...] quadro de fêltro ou flanela, que possibilite, por simples pressão, a aderência de material visual que o professor usará durante o desenvolvimento de determinado assunto” (PEIXOTO; MIRANDA, 1967, p. 3). Além disso, acrescentam que o recurso pode ser de uso coletivo ou individual, apresentando o seguinte esquema:



**Figura 26:** Esquema tipos de flanelógrafo.

**Fonte:** Registro do autor.

Talvez pelo alcance em termos de participantes, o tipo coletivo é o mais difundido, um recurso que pertence à professora, um material de uso na sala de aula. A obra segue, nas suas 56 páginas, explicando como construir cada um dos tipos flanelógrafos, o porquê usar, quando e como usar, ressaltando as vantagens: “[...] barato, de fácil confecção; ilustra a palavra do professor; permite a concretização; fixa a atenção; mantém o interesse; é dinâmico; possibilita a participação dos alunos e o desenvolvimento progressivo de um assunto” (PEIXOTO; MIRANDA, 1967, p. 10). Caracterizando-se, assim, como mais um texto a fazer uma “propaganda” tentadora aos docentes.

Quanto às imagens utilizadas no flanelógrafo, chamam-se **flanelogravuras**, que poderiam ser confeccionadas a partir de recortes de revistas, fotografias, entre outros disponíveis, ou mesmo desenhadas, mas que sempre deveriam ser colocadas em papel mais espesso, com lixa no verso; certamente o velcro é um recurso mais contemporâneo, a alternativa era o uso da lixa (PEIXOTO; MIRANDA, 1967). A RE também faz menção às flanelogravuras, no ano de 1967, sugerindo que fossem utilizadas para o trabalho com história (dramatização), no chamado “Cantinho dos livros”:



**Figura 27:** Sugestão do uso de flanelogravuras no cantinho dos livros na RE.  
**Fonte:** Hisales - RE, nº 112, 1967, p. 17 - Hisales.

Considerando o exposto, o flanelógrafo é um artefato da cultura material escolar apresentado como um recurso pela RE e divulgado pela Revista desde a década de 1950, além disso é enumerado como um importante recurso audiovisual por manuais pedagógicos de destaque desde a década de 1960. Isso nos aproxima

do entendimento de como esse artefato da cultura material escolar foi incorporado às práticas pedagógicas, o que também se confirma nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar representadas nos registros coletados.

Na sequência, apresento mais objetos da cultura material escolar presente nas práticas de leitura revelados pelos dados coletados, trata-se dos fantoches e similares.

### **3.2.2 Fantoches - dedoches e palitoches**

Os fantoches são mencionados como recursos nas práticas de ler, ouvir ler ou ouvir contar presentes nos registros dos cadernos de planejamento. Na década de 2000, uma professora registra que realizaria uma prática de “Contar a história ‘Os peixinhos’ com o uso de fantoches” (Caderno 135, 26/11/2004). Não há maiores detalhes quanto ao título do texto a ser contado com os fantoches ou outros procedimentos do momento planejado, no entanto a prática da contação/audição está demarcada com o uso do objeto supracitado.

Em 2007, uma professora de 1ª série, de uma escola pública do município de Pelotas/RS, desenvolve uma prática para seus alunos a qual ela denomina: “Hora da leitura” e complementa, “com fantoches” (Caderno 144, 03/08/ 2007). Também deixando expresso que o momento seria desenvolvido com a utilização do referido artefato.

Uma variação de fantoche que a professora denomina como “fantoche de dedo” (também chamado de dedoches) está em um registro de uma das atividades destinada a uma 2ª série, no município de Morro Redondo/RS, em 2013: “Os três porquinhos – contar com figuras (dar as figuras para fazer conto oral da história) – fantoches de dedo sobre a história” (Caderno 177, 03/04/2013).

Segundo Reis (2004), atualmente designamos por “fantoche” todo o tipo de “bonecos” manipuláveis, sejam eles de luva (os dedoches), de mão, de fio ou mecânicos, entre muitos outros, e complementa dizendo que os fantoches “estão inseridos no universo lúdico, numa componente de brincadeira e representação que envolve qualquer idade” (REIS, 2004, p. 17). Mas qual os propósitos do uso desse recurso em sala de aula?

Araújo (1962, p. 112), no manual pedagógico *Experiências de linguagem oral na escola primária*, considera que, para ofertar esse tipo de experiência para as crianças, “qualquer tipo de fantoche pode ser usado: caras, figuras pintadas no papelão, bonecos, etc.”, e que “A apresentação de fantoches encerra muitos valores. Os principais são justamente: 1. Incentivar a criação espontânea; 2. Oferecer oportunidades de linguagem e 3. Possibilitar a atividade com as mãos”. Além disso, a autora pondera que “oferecem às crianças tímidas de se manifestarem livremente” (ARAUJO, 1962, p. 112). Relacionando com o currículo da escola, a autora ainda complementa que o recurso é “adaptável à literatura, aos estudos sociais, à educação da saúde e outras atividades escolares”. Ou seja, pode ser utilizado nas práticas de leitura literária.

Recorro também às RE, pesquisando sobre artigos e sugestões que envolviam esses objetos em seus números. Destaco a seguir dois deles: o primeiro de 1955, “O teatro de Fantoches”, com autoria do professor Alvaro Zózimo. Ele trata da importância das dramatizações e do teatro na escola primária, ressaltando que entre todas as opções a que mais agrada às crianças é o teatro de fantoches. Na sequência, o texto traz instruções de como confeccionar e organizar um teatro de fantoches, mas antes disso explica o que é um fantoche: “[...] conta de um boneco que tem uma cabeça ôca com orifício pelo pescoço, mãos com punhos ocios e umas vestimentas em forma de túnica” (RE, nº 29, 1955, p. 65). Dando continuidade, detalha como confeccionar os bonecos para uso em sala de aula:

A cabeça se faz com massa de papel da seguinte maneira: corta-se em pequenos fragmentos, folhas de jornal e se põe de molho dentro d'água durante dois dias. Depois espreme-se a água e se pisam os fragmentos molhados num pilão, transformando-os em uma pasta cinzenta, à qual adiciona-se farinha de trigo e um pouco de sumo de limão ou pedra-ume para evitar as baratas. Amassa-se bem até ficar uma pasta uniforme.

Pode-se iniciar a fabricação desta pasta, fazendo-se um rolo de folhas de jornal, com uns 3 ou 4 centímetros de diâmetro o qual se rala de tampo num ralo comum. O pó assim conseguido é posto de molho algumas horas para preparação da massa da mesma forma da receita anterior.

Para modelar a cabeça, torna-se um pau roliço e bem liso com cerca de 2 a 2,5 cm de diâmetro... (RE, nº 29, 1955, p. 65).

Assim, a RE, além de sugerir e ressaltar a importância de artefatos como o fantoche, ainda ensinava o passo a passo de como confeccioná-los com materiais simples, de fácil acesso e baixo custo, o que pode justificar a inserção desses objetos



nas práticas pedagógicas dos docentes e, por conseguinte, a sua presença nos registros encontrados nos documentos pertencentes ao *corpus* de pesquisa.

O segundo texto da RE é de 1966<sup>50</sup>, intitulado “Fantoches – magia do mundo infantil”, de autoria da professora Flávia Maria Rosa. Aborda o teatro de fantoches afirmando que é “um recurso audiovisual de inestimável valor, proporcionando às nossas crianças uma sadia recreação, ao mesmo tempo que possibilita instruí-las e educa-las” (RE, ano, XIV, nº 108, 1966, p. 36). Além disso, o artigo sustenta que o fantoche em si já é uma atração para os alunos e que isso é facilmente comprovado com a expressão curiosa e alegre nos rostos dos mesmos ao vê-lo.

Em vista disso, argumenta-se ainda no texto que o fantoche deveria ser melhor explorado pelos professores, principalmente porque proporciona uma identificação com as crianças, fazendo com que atribuam características aos mesmos; eles “falam” e “escutam” os personagens, possibilitando assim que as crianças explorem sua criatividade vivendo no mundo de “faz de conta”, na fantasia (RE, ano XIV, nº 108, 1966).

Nesse sentido, uma professora, em seu caderno de planejamento para uma turma de 1ª série, em 2000, tinha como prática registrar fatos ocorridos em suas aulas, impressões e avaliações suas sobre o desenvolvimento dos alunos e os desdobramentos das atividades em sala de aula. Na data de 25 de junho de 2000, então, ela anota que um aluno “[...] mostrou-se interessado na hora do conto ao ter que imitar um dos animais – fantoches” (Caderno 108, 25/06/2000). Assim, utiliza esse espaço do caderno para enfatizar a participação desse determinado aluno, registrando que o interesse fora motivado pelo uso dos fantoches.

O referido texto da RE também orienta sobre o uso do fantoche em sala de aula de acordo com a etapa em que as crianças estão inseridas. Nas turmas primárias o uso deve ser realizado pelo próprio professor, as histórias devem ser alegres e os bonecos/fantoches construídos de modo que não sejam assustadores. Além disso, orienta como deve ser a postura do professor com relação à forma de manusear o fantoche e o tom de voz que deve utilizar: a voz deve assumir a personalidade da personagem, deve ser de acordo com o que pretende representar, a quem se está “dando voz”:

---

<sup>50</sup> A capa da edição já traz o destaque ao assunto encontra-se no apêndice 08.

Um palhacinho, por exemplo, deve falar rápida e alegremente [...]. Já a voz um lobo ou cachorro será mais grossa ou pausada, seguindo um movimento de cabeça mais lento. Uma fada falará e se movimentará suavemente, ao passo que uma bruxa terá sua voz arrastada e estridente, os movimentos mais bruscos e imprevistos. A voz ainda dará o tom do texto: em momento de susto falará gaguejando; quando triste ou chorando sua voz será entrecortada de soluções; quando alegre mais aguda e jovial. (RE, ano XIV, nº 108, 1966, p. 37).

Percebe-se que o artigo traz aspectos práticos no que tange ao uso de fantoches em sala de aula, o excerto acima é um exemplo disso, destacando que mesmo sendo o professor o “ledor” a sua voz é projetada em uma personagem introduzida na sala de aula, ou seja, as crianças podem fantasiar como sendo aquele um outro indivíduo no espaço da sala de aula que não é responsável por ensinar, mas sim pelo momento de compartilhar uma história. Segundo Costa e Baganha (1989, p. 37), “o fantoche, embora sendo um objeto inanimado, torna-se alguém. É esta a grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver”.

Em um registro semelhante de 1999, uma professora de 4ª série, em uma escola pública do município de Cerrito/RS, escreve que:

A professora com o fantoche na mão perguntará para as crianças: O que será que vamos fazer hoje? Quem gosta de ouvir histórias? Hoje vamos ouvir a história de um flautista. Com o fantoche na mão a professora contará a história de um flautista – para o conto da história as crianças ficam sentadas em cima de jornais, no fundo da sala de aula. A professora ficará com o fantoche na mão – O flautista de Hamelin. (Caderno 104, 27/04/1999).

Ou seja, acontece exatamente o que se vem argumentando até aqui, a professora faz uso do fantoche em uma prática de ler ou contar um texto literário. Na mesma direção, manuais pedagógicos consultados também fazem orientações sobre o uso de fantoches como recurso na dramatização de histórias. Um deles refere-se claramente à temática Literatura, intitulado “Criança e Literatura”, de autoria de Tereza Casasanta, do ano de 1968. Dentre as reflexões contidas no livro, a autora diz que “Fantoches [...] constituem excelente recurso para contar e dramatizar histórias [...] As crianças se identificam intimamente com os bonecos, tornando-os seu ‘alter ego’” (CASASANTA, 1968, p. 84-85). Ou seja, há uma identificação da criança com o ser que recebe “vida” a partir da manipulação, o que justificaria essa atenção por parte

dos espectadores/ouvintes e a indicação de utilização desse recurso nas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, apresento o registro de uma professora de uma turma de 1º ano em uma escola privada, no ano de 2013, da cidade de Pelotas/RS. Eis o que diz em caderno de planejamento: “Ler a história – Tudo bem ser diferente – Todd Parr – utilização de fantoches – Registro no caderno da parte que mais gostou” (Caderno 211, 6/08/2013). Além do maior detalhamento no registro feito, destaco também a história do texto literário escolhido pela professora: trata-se de um enredo que trabalha com a diversidade social, abordando temas como adoção, separação de pais, deficiência física, preconceito racial, entre outros assuntos pertinentes. Para tanto, a professora vale-se de uma personagem (representada pelo fantoche) para a leitura do texto literário e reflexões acerca de tais temas.

Além do fantoche, no qual é necessário a utilização de toda a mão e por vezes do braço, outros dois tipos foram identificados nos planejamentos: um manuseado somente com os dedos, daí a nomenclatura “dedoches”, e o outro utilizado com auxílio de um palito, que da mesma forma indica a nomenclatura “palitoches”. Na RE, em seu número 147, ano XX, de 1973, mesmo sem texto introdutório aparece a imagem de um dedoches, reproduzida na Figura 36, trazendo na inscrição de suas “roupas” nomes de personagens com sobrenomes cujas palavras remetem ao cotidiano escola (José Livros; Vera apagador; Pedro Recreio e Ana Merenda), com um convite abaixo: “Vamos dar uma mãozinha?”:



**Figura 28:** Dedoches na RE.

**Fonte:** RE, ano XX, nº 147, 1973 - Hisales.

Os dedoches configuram-se como artefatos com a mesma finalidade dos fantoches, entretanto sua operacionalização é diferente, pois usa-se como articulador somente os dedos. Os registros mostram que os dedoches foram utilizados nas práticas de ler, ouvir ler ou ouvir contar pelo menos duas vezes nos documentos consultados.

Em 1994, em uma escola do interior do município de Piratini/RS, a professora de 1ª série organiza sua aula de 07 de maio e redige: “Dedoches para contar história” (Caderno 60, 07/05/1994). Evidentemente, mesmo sem maiores detalhes de qual título foi lido ou da autoria, trata-se de uma prática de leitura com o uso dos dedoches.

No mesmo mês, no entanto mais de uma década depois, precisamente em 29 de maio de 2000, a professora de uma 1ª série do município de Portão/RS, registra: “Hora do conto ‘Co-coró-có-có’ com dedoches” (Caderno 107, 29/05/2000). Um registro rico em detalhes, pois os dedoches utilizados estão anexados no planejamento, conforme figura abaixo:



**Figura 29:** Dedoches presentes nos Cadernos de Planejamento.  
**Fonte:** Cadernos 107/Hisales.

Além de apresentar a imagem dos dedoches, a figura acima também ilustra de que forma eles deveriam ser utilizados, assemelhando-se à ilustração da RE (figura 36). Ademais, fica evidente que esses artefatos foram recortados de outro suporte, numa produção artesanal da professora.

Outro registro localizado, semelhante ao anterior, também data do ano 2000. Nele uma professora de 1ª série, no dia 09 de junho, descreve em seu planejamento uma prática na qual utiliza os palitoches, como já mencionado, um tipo de fantoche manipulado com palitos: “Hora do conto – As três penas – Contos dos irmãos Grimm – Contação em forma de teatro de palitoches” (Caderno 112, 09/06/2000). Nesse registro há menção ao artefato utilizado e ele está guardado em um envelope, junto à página do caderno no qual a prática foi registrada, conforme a figura abaixo:



**Figura 30:** Palitoches presentes nos Cadernos de Planejamento.  
**Fonte:** Cadernos 112/Hisales.

Tanto a imagem 29 como a 30 evidenciam, para além da riqueza em torno da prática, o “capricho” do material, que mesmo sendo confeccionado a partir de figuras prontas, possivelmente recortadas de um livro didático, permanece utilizável mais de

duas décadas depois de produzido. Além disso, observa-se que os objetos representam as personagens do texto literário proposto na prática de uma forma simples e atrativa, complementando ou potencializando a experiência vivência na proposta.

Uma prática de ler ou ouvir a leitura de um texto literário envolve diferentes e inúmeros processos de produção de sentidos, não é uma ação “abstrata de inteligência”, conforme Chartier (2002, p. 70). Esses processos que perpassam pela materialidade uma vez que os artefatos e suportes usados nessas práticas influenciam o comportamento do leitor, o “uso do corpo”, a “inscrição em um espaço”, a “relação consigo e com o outro” (CHARTIER, 2002, p. 70). Nesse sentido, pode-se questionar: qual o impacto no uso de um fantoche/palitoche/dedoche na recepção de um texto literário contado/lido pela professora? Quais serão os sentidos produzidos a partir desse processo?

São questionamentos para além do que se pode avançar a partir dos dados, principalmente porque captar os sentidos produzidos pelo leitor/ouvinte ao lido/escutado é um desafio para qualquer pesquisador, uma vez que ler pode ser “[...] entendido como uma ‘apropriação’ do texto, tanto por concretizar o potencial semântico do mesmo quanto por criar uma mediação para o conhecimento do eu através da compreensão do texto” (CHARTIER, 1992, p.215). Dessa forma, os sentidos produzidos pelos leitores/ouvintes não são determinados somente no momento da leitura, apenas pelo texto ou pelo suporte, visto que surgem nesse entrecruzamento e ultrapassam a prática em si, estendendo-se para a vida do leitor e supõe o conjunto de suas experiências. No entanto, é possível afirmar que a presença de um artefato como os fantoches/dedoches no ato de leitura/escuta pode representar a criação de uma memória afetiva e configurar um momento importante na formação do leitor.

Talvez com propósito semelhante as professoras tenham utilizado aparelhos e suportes com textos literários gravados. Os suportes dessa natureza, quais sejam, fita cassete e CD, serão apresentados na próxima seção.

### 3.2.3 Fita cassete e disco compacto (CD)<sup>51</sup>

Além dos artefatos da cultura material já apresentados, o flanelógrafo e os fantoches/dedoches, alguns registros dão conta de que para as práticas de leitura de textos literários as professoras valiam-se também de suportes com textos literários gravados, que em determinado momento da aula eram reproduzidos para as crianças. O registro mais antigo dos CPPs nesse sentido é de 1998, no qual a professora de uma 1ª série, em uma escola pública do município de Pelotas/RS, escreve o seguinte: “Livro chapeuzinho vermelho – em fita e rádio” (Caderno 77, 27/05/1998). Nesse registro, a professora provavelmente usou além do tradicional suporte livro, mais um suporte de áudio, uma “fita” com o texto gravado e o “rádio” como meio de execução. Possivelmente enquanto a narrativa era escutada pelos participantes através do suporte fita, a professora folheava o livro e mostrava as imagens para os jovens ouvintes. Como não há nos registros mais dados que permitem avançar na descrição dessa prática de leitura/audição, vale chamar a atenção ao aspecto da diversificação de artefatos utilizados na escola para fazer chegar o texto literário até as salas de aula.

No início da década de 2000, precisamente no ano de 2003, também para uma 1ª série em uma escola no campo do município de Morro Redondo/RS, a professora recorre aos clássicos infantis com a utilização do suporte CD. Assim propõe: “História em CD – Patinho feio” (Caderno 129, 08/04/2003). Fica expresso, embora não haja mais detalhes de como foi desenvolvida a prática, o suporte utilizado para que os alunos tivessem acesso à narrativa do “Patinho feio”: um Compact Disc (CD). Da fita cassete ao CD, as mudanças tecnológicas vão sendo introduzidas nas escolas e o texto literário vai adentrando as salas de aulas em diferentes suportes.

Vale destacar que a leitura vai além de uma ação isolada e abstrata, envolve o “uso do corpo”, a “inscrição em um espaço”, a “relação consigo e com o outro” (CHARTIER, 2002, p. 70), sendo que todos aspectos interferem diretamente na produção de sentidos envolvidos numa prática de leitura. Por isso, um texto lido pelo aluno, ouvido pela voz da professora, ou a partir de uma gravação em fita ou CD da narração de alguém exterior à escola, supõe diferentes recepções. Na leitura feita pelo

---

<sup>51</sup> A abreviatura tem origem da palavra em inglês: *Compact Disc* – CD.

próprio leitor/aluno, de forma silenciosa, há introspecção e ritmos, entonação, atenção etc., que são dados por ele próprio; no caso de uma leitura feita pela professora, ela imprime gestos, expressões, ritmos, entonações etc. diferentes das do aluno, que podem dar outro sentido ao texto, pois materializam uma interpretação pessoal; no caso aqui tratado, da audição de um texto literário lido/contado por outrem e mediado por uma tecnologia – fita e/ou CD, os sentidos são dados pela voz daquele que lê/conta (diferente para os/as alunos/as) interpretando também à sua forma, fundamentalmente sem a possibilidade de compor gestos, olhares, expressão corporal. Trata-se do texto na voz de alguém desconhecido, provavelmente um profissional do ramo da interpretação, que chega aos ouvidos dos alunos/as.

Um registro com mais detalhes sobre o momento de escuta de uma história está em um planejamento de 2004, de uma professora em uma escola pública, da cidade de Pelotas/RS:

Hora do conto – Bambi - A professora solicitará aos alunos que afastem as classes e sentem no chão, formando um círculo. Os alunos ouvirão a história (CD) enquanto a professora mostrará as imagens no livro. (Caderno 201, 23/06/2004).

A hora do conto, no caso dessa professora, é recorrente. Ela previa um momento fixo no planejamento semanal; A indicação é de que ela diversificava esse momento e utilizava o artefato CD para reprodução da história. No entanto, não deixa de utilizar o livro, o qual folheou, apresentando para os alunos as ilustrações correspondentes ao que era narrado. A partir do inferido pelo registro dessa proposta, afirmo ser bastante possível que tenha sido utilizado um volume de “Clássicos da Disney para Ler e Ouvir”. Tal coleção é composta de CDs-livro (um artefato com a narrativa do texto em áudio acompanhado do livro com a narrativa escrita). O fato de ser “Bambi”<sup>52</sup>, principalmente, indica que pode ser um CD-livro dessa coleção. Pode-se indagar: uma prática como essa que se vale da narrativa do texto em voz alta com o uso do artefato CD, com a professora apresentando as ilustrações relacionando com o momento que está sendo narrado, pode ampliar ou reduzir a experiência do leitor/ouvinte? Questão difícil de ser respondida a partir os dados disponíveis.

---

<sup>52</sup> Não encontrei uma tradução do suposto texto original “Bambi – A História de Uma Vida na Floresta”, de Feliz Salten, para o português brasileiro na época – as duas que encontrei são bem mais recentes – anos 2010 –, sendo a última oriunda de um financiamento coletivo da Editora Wish.



Contudo, os registros encontrados no CPPs permitem que se reflita sobre essa relação: leitura X leitor X ledor X artefato/suporte.

Em 2006, uma professora de 1ª série vale-se, assim como o registro anterior, de um artefato (fita de áudio) para desenvolver a prática de leitura proposta: “Hora do conto ‘O pequeno príncipe’ Antoine de Saint-Exupéry – com uso de fita de áudio” (Caderno 112, 15/06/2006). O registro denota que mesmo com a disponibilidade de um artefato mais atual em termos tecnológicos, qual seja, o CD, a fita se mantinha. Ou seja, esses dois suportes coexistem nos planejamentos dos anos 2000.

Em um caderno de 2013, de uma professora de 1º ano de uma escola pública no município de Pelotas/RS, há um registro no qual, apesar de não detalhar que suporte utilizou especificamente para desenvolver a prática de leitura, infere-se que a narrativa estava gravada em áudio: “Leitura Aladim – ouvida no som” (Caderno 208, 15/03/2013). Muito possivelmente essa professora utilizou também um CD, tendo em vista que as fitas cassetes, apesar de terem se mantido nos anos 2000, já não eram tão comuns na década de 2010.

Em outra fonte documental da mesma professora o registro se repete no ano seguinte com a mesma configuração (Caderno 205, 02/04/2014). Esse registro leva a alguns questionamentos: qual a motivação da professora em utilizar esse artefato para ofertar uma prática de leitura literária ao ouvinte/leitor? É possível que ela quisesse oferecer uma novidade para seus alunos, uma aula mais dinâmica? Ou a narrativa era muito longa e ela resolveu fazer uso do artefato para evitar quaisquer interferências do meio externo durante o momento, caso ela mesmo lesse? Ou a intenção foi prender a atenção dos alunos por maior tempo? Ou simplesmente foi um momento em que a professora resolveu facilitar o seu trabalho? Enfim, os registros evidenciam o uso desses artefatos, no entanto determinar as intenções didáticas desses usos fica para além dos limites dos dados, embora algumas hipóteses possam ser levantadas, como as apresentadas acima.

Para mais, no ano de 2013, uma outra professora, de uma escola pública de Pelotas/RS, planejou: “História – CD – Alice no país das maravilhas” (Caderno 208, 11/03/2013). Neste caso, a professora solicita que após ouvir os alunos registrem a história no caderno. Ela faz outros registros da mesma natureza, os quais revelam a utilização do recurso duas vezes consecutivas: “História – CD – Bambi” (19/05/2004) e “História – CD – Mogli” (20/05/2004).

Ainda sobre registros dessa natureza, o último encontrado nos dados é de 2016: “Peter Pan – CD com história contada” (Caderno 216, 05/07/2016); A professora de 1º ano usa o CD para que os alunos ouçam a história da “Peter Pan”. Esses últimos registros, possivelmente, pelos títulos registrados, tratam-se de títulos clássicos animados da Disney. É muito possível que novamente correspondam à coleção **Clássicos da Disney para Ler e Ouvir** - Principalmente porque o título “Mogli” (ou “Mogli, o Menino Lobo”) é licenciado Disney, já que o livro que inspirou a história sob esse título chama “Os Livros da Selva”, de Rudyard Kipling, e o personagem é tratado como Mowgli.



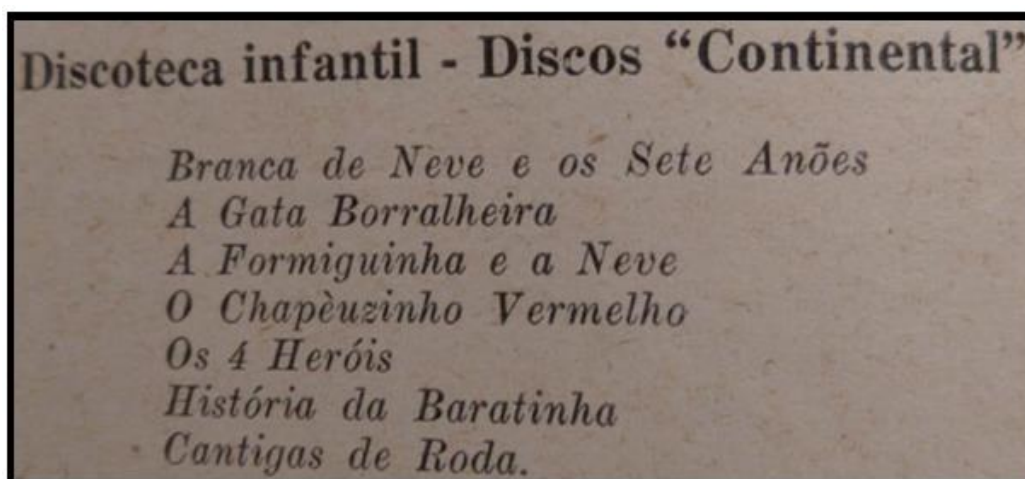
**Figura 31:** Coleção Clássicos da Disney para Ler e Ouvir.  
**Fonte:** [www.estantevirtual.com.br](http://www.estantevirtual.com.br).

A referida coleção foi comercializada no Brasil e composta por 30 volumes com clássicos da Disney, tais como: “O Rei Leão”, “A Bela e a Fera”, “Pinóquio”, “Cinderela”, “101 Dálmatas”, “Peter Pan”, “Branca de Neve e os Sete Anões”, “A Dama e o Vagabundo”, “Tarzan”, “A Pequena Sereia”, “Dumbo”, “Aladin”, “Alice no País das Maravilhas”, “Bernardo e Bianca”, “Robin Hood”, “A Bela Adormecida”, “Bambi”, “Mogli, o Menino Lobo”, “Pocahontas”, “A Espada era a Lei”, entre outros.

A utilização de histórias gravadas e levadas às salas de aula para audição das crianças não é algo recente nas práticas escolares. Observando a especificidade de

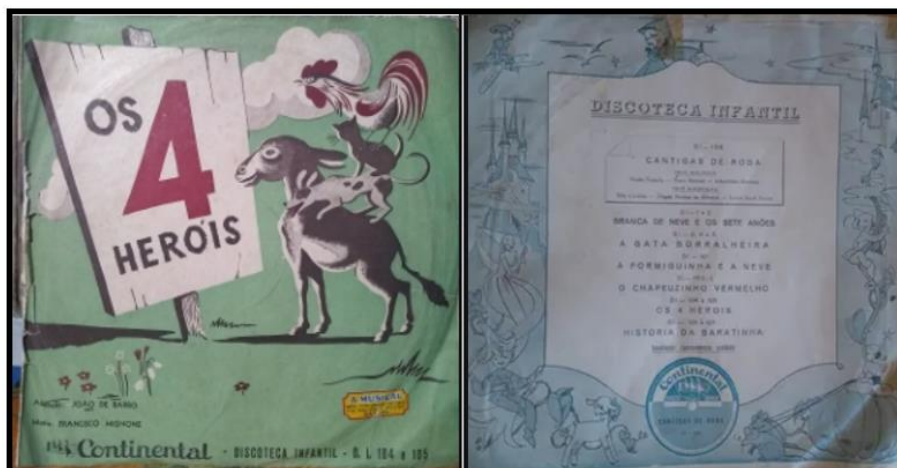
cada época e contexto é possível identificá-la, além dos dados nos cadernos de planejamentos, em outras fontes documentais. Assim foi que encontrei na RE alguns artigos sobre as possibilidades de utilização de “recursos audiovisuais”, como chamados pela revista, em sala de aula desde os anos 50 do século XX.

Em 1954, por exemplo, o periódico apresenta uma sugestão de que seja adquirida para a biblioteca uma “Discoteca infantil – Discos Continental”. Os discos da coleção apresentavam narrativas de títulos como “Branca de Neve e os Sete Anões”, “A gata borralheira”, “A formiga e a Neve”, “O Chapeuzinho Vermelho”, “Os 4 Heróis” – nome da coletânea –, “História da Baratinha”, além de cantigas de roda. Curiosamente, pois outros anúncios se repetem em diferentes números da RE, só há uma ocorrência dessa indicação, nos números anteriores e posteriores ela não se repete.



**Figura 32:** Indicação de aquisição para a biblioteca – Discoteca infantil.  
**Fonte:** RE, ano III, nº 25, 1954, p. 32 - Hisales.

Sobre esse achado dialogo com Cappi (2007, p. 50) e seu estudo a história da mídia sonora para crianças no Brasil, quando ele conta que "a gravadora Colúmbia, que mais tarde daria origem a Continental, iniciou suas atividades no Brasil em 1908 [...]". O autor também relata que a ideia da gravação das histórias infantis nasce em função do grande interesse popular nos filmes da Disney, em sua maioria baseados em narrativas da literatura infantil e juvenil universal, difundidos no Brasil no mesmo período. Não foi possível resgatar o ano da coletânea, mas a indicação de que trata da seguinte:



**Figura 33:** Imagem da coleção “Os 4 Heróis”.  
**Fonte:** www.picuki.com.

Cappi (2007) menciona, ainda, produções como a “Coleção Disquinho da Continental” (1943), relançada na década de 1960 com discos coloridos. Em cada volume a história era narrada num disco (disquinho), acompanhado de livrinhos com as histórias impressas, ilustradas e com figuras para serem coloridas. Foram publicados títulos como “Mogli”, “Pedro e o lobo” e “Aladim”, em formato não muito diferente do que encontramos atualmente, as chamadas “maletinhas” de livros infantis que vêm acompanhadas de um CD com a narração das histórias.



**Figura 34:** Coleção disquinho da continental – 1960.  
**Fonte:** Cappi (2007).

O autor menciona, também, a “coleção Historinhas de Walt Disney” (1970) publicada pela Editora Abril, que disponibilizou no mercado 48 fascículos, com uma

tiragem de sete milhões de exemplares, composta por disquinhos com a narração das histórias e as gravações das trilhas sonoras originais de Walt Disney. Destaco a recorrência da marca Disney no mercado do gênero como um indício potente de que aquele primeiro registro, qual seja: “[...] Os alunos ouvirão a história (CD) enquanto a professora mostrará as imagens no livro” (Caderno 201, 23/06/ 2004) trate-se da utilização de um suporte semelhante, neste caso uma prática envolvendo CD + livro.



**Figura 35:** Coleção historinhas de Walt Disney - 1970.  
**Fonte:** Cappi (2007).

Cappi (2007) discorre ainda sobre a “coleção Taba” (1982), também da Editora Abril. Essa coleção tinha atenção voltada para as produções nacionais, contando com autores conhecidos e populares da nossa literatura infantil, como Ruth Rocha<sup>53</sup> por exemplo. Cada edição da revista Taba, quinzenal, continha um disco compacto e um livro com histórias do folclore brasileiro, além de sugestões para encenações teatrais com máscaras e acessórios. A narração das histórias era combinada a canções famosas que fossem correlatas ao tema do fascículo, com essa produção o objetivo da editora era:

Preencher uma lacuna no segmento infantil, até então quase totalmente suprido por materiais importados e adaptados, estabelecendo uma linguagem com as crianças que usasse histórias, desenhos e músicas nacionais”. De fato, já havia alguns trabalhos originalmente brasileiros – em sua grande maioria, feitos para a televisão –, mas o formato de disco com contação de

<sup>53</sup> Autora entre os dez mais recorrentes nos registros coletados no CPPs pertencentes ao *corpus* de pesquisa.



histórias só era encontrado praticamente na coleção da gravadora Continental. (CAPPI, 2007, p. 68).

As informações acerca das coleções de discos com narração de histórias voltadas ao público infantil mostram o ensejo das produtoras em atingir o mercado infantil através de suportes de áudio valendo-se da marca Disney. Em um primeiro momento em discos de vinil, que com as mudanças tecnológicas foram substituídos pelas fitas cassetes e posteriormente pelos CDs, os dois últimos referidos nos registros dos cadernos de planejamentos. De toda forma, essa produção permitiu que a narrativa dessas histórias, e em alguns casos também o suporte livro, chegassem até às crianças. Assim sendo, abordar a circulação e o trabalho com textos literários voltados para a infância no contexto e período pesquisado necessariamente supõe refletir acerca da prática da audição das histórias, uma vez que os dados revelaram esse formato de circulação e uso da literatura nas salas de aula. Além do texto escrito, copiado, lido em diferentes suportes, o texto narrado por outra voz, com a mediação da tecnologia ou das diferentes tecnologias do período fez-se bastante presente.

Na continuidade, desenvolvo o Capítulo 4 denominado “Era inverno e as formigas botaram para secar os grãos que a chuva molhara”: espaços e ações pedagógicas das práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017). Para tanto, o mesmo está dividido em: 1) “Os espaços de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários em 55 anos de história na escola”, no qual discorro sobre: Biblioteca escolar; Salas de leitura e Cantinho da leitura; 2) “Ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017)”, apresentando os Projetos de leitura e/ou perspectivas de trabalho, quais sejam: a Hora do conto; a dramatização e a Leitura deleite.

---

## 4 “ERA INVERNO E AS FORMIGAS BOTARAM PARA SECAR OS GRÃOS QUE A CHUVA MOLHARA”

### ESPAÇOS E AÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PRÁTICAS DE LER, OUVIR LER E OUVIR CONTAR TEXTOS LITERÁRIOS NA ESCOLA (1962-2017)

---

O presente capítulo, cujo título faz alusão a um trecho da fábula “A cigarra e a Formiga” por Esopo (2001), traduzida para o português, tem como objetivo principal **caracterizar** as práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários, **identificando** espaços e ações pedagógicas, registradas nos cadernos de planejamentos pelas professoras das séries/anos iniciais ao longo do período estudado. Começo, pois, pelos espaços, Darnton (1995) afirma que o “onde” as práticas de leitura acontecem têm importante significado, o entorno no ato de ler/contar/ouvir pode ser determinante nos indicadores do valor dessa experiência.

#### 4.1 Os espaços de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017)

A diversidade de artefatos eletrônicos e digitais nos quais o conhecimento pode ser disponibilizado é perceptivelmente crescente nas últimas décadas. No entanto, o livro ainda permanece como um suporte de destaque, sendo um exemplo clássico o lugar ocupado pelo livro didático na educação básica<sup>54</sup>. O livro, mesmo não sendo o

---

<sup>54</sup> No ano de 2020, dados estatísticos do Programa Nacional do livro didático – PNLD – revelaram um total de 172.571.931 (cento e setenta e dois milhões, quinhentos e setenta e um mil, novecentos e trinta

único suporte dos textos escolares, inegavelmente constitui-se ao longo da história como importante na formação de leitores. Destaco, pois, o papel do livro na formação dos leitores para discutir outro aspecto que se faz necessário desenvolver neste estudo, qual seja: os espaços destinados às práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola; ou seja, o “onde” acontecem as práticas de leitura. Destaco nesta seção a Biblioteca Escolar, as Salas de Leitura e o Cantinho da Leitura.

#### 4.1.1 Biblioteca escolar

A Biblioteca escolar (BE) como espaço para o desenvolvimento de práticas de leitura de textos literários registrado pelas professoras é evidenciada desde a década de 1970, precisamente 1976, permanecendo nas décadas seguintes. Mas de que maneira esse espaço é utilizado pelas professoras das séries/anos iniciais, usuárias do CPPs estudados? Como elas registravam a utilização do espaço BE em seus planejamentos? Outros profissionais desenvolviam as práticas de leitura nesse espaço? Com o intuito de responder alguns desses questionamentos e atender um dos objetivos desta pesquisa, qual seja, **caracterizar as práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários, identificando espaços, ações pedagógicas, suportes e artefatos utilizados**, passo à apresentação dos dados e relações estabelecidas.

O primeiro CPP que apresenta o uso do termo “biblioteca” é do ano de 1976, da cidade de Pelotas/RS. Em uma escola pública uma professora, no mês de abril, planejou dois momentos envolvendo o espaço BE para seus alunos de 1ª série: “Biblioteca e Monteiro Lobato” (Caderno 226, 23/04/1976) e “Hora da biblioteca” (Caderno 226, 29/04/1976). Dois registros significativos e únicos na década. Embora não haja maiores detalhes sobre o que foi lido/ouvido, os dados evidenciam que a professora dispunha desse espaço para desenvolver práticas de leitura de textos literários. No primeiro, envolve o autor Monteiro Lobato, importante nome da literatura

---

e um) exemplares distribuídos para as escolas públicas brasileiras. Neste caso, não levo em consideração os exemplares que são requisitados pelas escolas particulares. Fonte: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 dez. 2020.



infantil brasileira, conforme será explorado no capítulo seguinte. No segundo registro a professora estabelece que, em um certo tempo daquele dia, haveria um momento específico para ida à biblioteca nomeado por ela como “Hora da biblioteca”. O que aconteceu nessa “hora”? Leitura e escolha de livros pelos alunos? Leitura realizada em voz alta por ela, pelos alunos ou por terceiros (bibliotecários ou outros atores designados para essa finalidade)? Momento para o empréstimo ou troca de livros? Para a “Hora do conto”? O registro não dá conta de responder todos esses questionamentos, no entanto permite que se estabeleça essas reflexões direcionadas pela diversidade de possibilidades de uso desse espaço (quando existe) na escola. O que apresento nesta seção tem relação com a pluralidade de usos dado à Biblioteca Escolar e registrados nos cadernos de planejamento pelas professoras.

No município de Novo Hamburgo/RS, no final da década de 1980, precisamente em 22 de agosto de 1989, uma professora de uma 2ª série vale-se do espaço em pauta para a “Distribuição de livros na biblioteca – tema folclore” (Caderno 47, 22/08/1989). Mesmo que nos dias seguintes não seja mencionado no caderno de planejamento a temática motivadora para a “distribuição de livros”, como foi neste exemplo, o caso do folclore, o espaço BE continua sendo mencionado nos planejamentos mais dez vezes, sendo a última em 16 de novembro do mesmo ano (agosto a novembro, planejamentos do segundo semestre letivos, portanto). Isso mostra uma recorrência da prática, o que indica que o momento de “empréstimo” de livros ou de troca – devolução e retirada – era periódico no fazer dessa professora.

Vinte anos desde o registro acima mencionado se passaram, e no dia 14 de agosto de 2009, com uma turma de 2º ano, na cidade de Pelotas/RS, outra professora organiza e desenvolve uma prática denominada “Contar o livro da biblioteca e troca livros na biblioteca” (Caderno 174 14/08/2009), cujo registro ocorre mais quinze vezes, cessando dia 04 de dezembro do mesmo ano (planejamento do segundo semestre letivo, igualmente). Além da “troca de livros”, a professora oportuniza um momento de “ouvir contar”, parecendo que a mesma se coloca como ledora. A expressão “contar o livro” pode indicar tanto a leitura efetiva do texto literário, de um livro do acervo da Biblioteca, quanto a contação da história tendo como base o texto de um livro lido pela professora anteriormente, caracterizando-se como uma reinvenção do mesmo pela professora. Difícil, com os limites da fonte documental, precisar o que e como exatamente a professora procedeu. O registro, contudo, indica a prática da frequência à Biblioteca da escola.

Esses três exemplos, que ocorreram em décadas diferentes, espaçadas em mais de 30 anos, evidenciam situações de utilização da Biblioteca Escolar nas práticas de leitura na escola, tema desta seção. Antes de apresentar outros dados, dou sequência, problematizando a criação, manutenção e os usos da BE na escola para compreender de forma mais apurada os dados levantados na pesquisa.

Como já abordado, o livro é central quando se discutem questões voltadas à formação de leitores. Considerando essa premissa, há de se ponderar que as bibliotecas também permanecem como principal espaço de guarda de acervos literários, de conhecimento e preservação da História e cultura dos povos, além de se caracterizarem como espaços de vivências e experiências importantes na formação do leitor literário, em especial nas escolas. Eco (2003) corrobora afirmando que:

As bibliotecas, ao longo dos séculos, têm sido o meio mais importante de conservar nosso saber coletivo. Foram e são ainda uma espécie de cérebro universal onde podemos reaver o que esquecemos e o que ainda não sabemos. (ECO, 2003, p. 2).

Todavia, mesmo que validada assim pelos estudiosos, e igualmente pelo senso comum, como esse espaço físico de guarda de uma produção intelectual e artística coletiva, e por isso fundamental à produção e compartilhamento de conhecimentos em nossas sociedades, não existem, ainda, ações mais efetivas para a criação e a manutenção de bibliotecas nas escolas; e muitas vezes a existência delas não implica em acesso universal aos materiais que resguardam, bibliotecas à portas fechadas são muito comuns. Nesse sentido, Chartier e Cavallo (1998) questionam:

[...] um livro existe sem leitor? Ele pode existir como objeto, mas sem leitor, o texto do qual ele é portador é apenas virtual. Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para inscrevê-lo na memória ou transformá-lo em experiência? (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 154).

Partindo da perspectiva dessa relação condicional do “mundo do texto”, do leitor e do lugar de guarda desses textos, retorno, então, ao caso da Biblioteca Escolar (BE), espaço convencionado como primordial no contexto educacional, independente da fase escolar. Mesmo constituindo-se como um espaço privilegiado, a biblioteca nas escolas públicas do Brasil ainda carece de atenção, principalmente quando vista como espaço de guarda de livros literários. No final da década de 2000 foi aprovada a Lei

Nº 12.244/2010<sup>55</sup>, que estabelece a regulamentação da universalização das bibliotecas escolares:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se **biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.**

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada **num prazo máximo de dez anos**, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998. (BRASIL, 2010, grifo meu).

A lei traz em seu artigo segundo o que considera como Biblioteca Escolar, bem mais completo do que geralmente encontramos nas escolas: um espaço com estantes e prateleiras lotadas de livros didáticos – os mesmos que deveriam estar de posse dos alunos. A lei considera a BE como um espaço destinado à leitura, ao estudo e a pesquisa, com um acervo que dê conta disso. Para tanto, o parágrafo único já estipula que o acervo deverá ser composto de pelo menos um título para cada aluno matriculado, ou seja, numa escola de 150 alunos, por exemplo, teríamos um acervo com uma quantidade mínima igual. O artigo terceiro então estabelece o prazo: no máximo 10 anos para ser efetivada/cumprida. Mesmo sem índices atualizados, valendo-me de uma pesquisa de 2018, passados oito anos da promulgação da lei, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>56</sup>, das 180 mil escolas brasileiras, 98 mil, ou 55%, não tinha, ainda, biblioteca escolar ou sala de leitura.

Entretanto, ainda é preciso relativizar esse dado. Há o dado que indica que 45% das escolas informaram que possuem esse espaço, contudo não se tem a informação da real situação do mesmo com relação à estrutura, aos materiais que compõem o acervo, ao mobiliário, nem ao profissional que dispensa cuidados necessários para

---

<sup>55</sup> Recentemente o prazo foi ampliado até 2024.

<sup>56</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais. Informações em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

conservação das obras e mediação entre alunos e os livros. Waldeck Carneiro da Silva, em sua obra “Miséria da biblioteca escolar” (1999), chama a atenção ao que ele denomina “mais profundo silêncio” (SILVA, 1999, p. 13) pelo qual passam as bibliotecas escolares brasileiras, pois silenciam-se perante a temática os governos e as políticas públicas, um silêncio que se traduz em descaso, desprezo e indiferença. Não há solução para as escolas que não as possuem BEs e nem previsão de melhorias para as que as têm, não há sequer recursos humanos para atuar nas Bibliotecas Escolares, e quando há não se trata de profissional habilitado para tal. Vale lembrar ainda os casos de professores que por “[...] doença, velhice ou fastio pedagógico, são ‘encostados’ nas bibliotecas das escolas, visto que este é, no espaço escolar, o melhor lugar para o repouso profissional, até que chegue à aposentadoria ou outra oportunidade de trabalho” (SILVA, 1999, p. 16).

Mesmo que o recurso humano para o trabalho na BE não seja um profissional com formação específica, conforme discussão acima, as práticas de leitura evidenciadas nos registros dos cadernos de planejamento pesquisados fazem menção a ele como articulador do espaço BE e na relação com os alunos. Apresento um exemplo dos dados da pesquisa: em um planejamento de 1990, “tia Ingrid” é referida por uma professora que atuava em uma escola na cidade de Novo Hamburgo/RS, sendo a responsável por conduzir os alunos no espaço biblioteca. O registro prevê uma “ida na biblioteca”. Não há qualquer tipo de informação sobre o vínculo que essa personagem tinha com a escola, não é identificada como professora, apenas como “tia”; no entanto, é a responsável pela condução do momento da atividade na Biblioteca. Os alunos da turma, uma 2ª série, no período de 06 de agosto a 12 de novembro, pelo menos uma vez por semana, com onze recorrências, frequentaram o espaço.

Outro planejamento, de 1995, de uma professora de escola pública, no município de Pelotas/RS, referente a uma turma de 1ª série, traz uma designação diferente para a pessoa que conduz o momento da leitura na Biblioteca. No mês de abril de 1995, a docente registrou: “A aula foi interrompida pela professora da biblioteca para informar as crianças que toda a segunda-feira das 15:30 às 16:10 irá realizar com eles a Hora do Conto” (Caderno 64, 07/04/1995). Fica evidente o uso do espaço da biblioteca de forma regular, com dia e hora determinados, indicando uma organização da instituição para a prática da “Hora do Conto”, provavelmente planejada e executada por uma professora que ocupava a função de bibliotecária.

Prática semelhante ao desse caso pode ser evidenciada em um caderno de planejamentos do ano de 2000, destinado à 1ª série de uma escola pública do município de Pelotas/RS: “Hora do conto com a professora da biblioteca (14h55 – 15h30)” (Caderno 109, 16/08/2000). O evento ocorreu pela primeira vez em 16 de agosto e pela última vez no dia 01 de novembro, recorrendo quatro vezes nos registros. Cabe ressaltar, mais uma vez, que a professora responsável pela biblioteca não é a mesma titular da turma.

Os dados, assim, evidenciam o espaço da BE como um local de desenvolvimento de práticas como a “Hora do Conto” conduzidas por um outra profissional, em alguns casos identificada como professora. No entanto, relacionando com o montante de registros que apresentarei nesta seção, a presença de uma profissional responsável pela BE em três cadernos é um achado relativamente pequeno diante do *corpus* documental pesquisado.

Buscando relações possíveis, considerando esse dado, recorro ao Instituto Pró-livro – IPL, órgão responsável pelas edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que recentemente ampliou esse estudo para conhecer outros leitores, espaços e desafios para a formação do leitor e o acesso ao livro, lançando a **Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares**<sup>57</sup>. Mesmo considerando que os dados da pesquisa mencionada são de 2018, são resultados importantes para refletir historicamente a presença/ausência das Bibliotecas nas escolas e de um profissional habilitado para atendê-la. Junto aos dados do ano de 2018, de **Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares**, associa-se um estudo anterior, de Silva (1999). Juntos indicam a problemática e permitem situar melhor os dados encontrados (e os não encontrados, as ausências) nos CPPs.

Para o conjunto das escolas públicas pesquisadas, os dados indicam que: 74% dos atendentes têm nível superior, mas somente 11,9% destes tem formação específica de bibliotecário; 20,6% das bibliotecas dessas escolas são atendidas por professores readaptados (professores que são considerados inaptos para o trabalho em sala de aula, geralmente por motivo de saúde física ou mental), reafirmando a

---

<sup>57</sup> A pesquisa foi realizada em 500 escolas públicas (municipais e estaduais com 5º ano do Ensino Fundamental), em 17 estados brasileiros - a pesquisa é sobre a existência e condições de biblioteca ou sala de leitura na escola. Público alvo - entrevistados (agentes) nas escolas (Gestores/Diretores; Bibliotecários ou responsáveis pelas bibliotecas/salas de leitura; Professores de português). Entrevistas com questionário com cerca de 60 questões fechadas e abertas, em três versões (para os 3 agentes), aplicadas no 2º semestre de 2018. Fonte: <<http://plataforma.prolivro.org.br/quem-somos-ipl.php>> Acesso em: 10 nov. 2020.

realidade apresentada por Silva (1999, p. 13) de que “professores que por doença, velhice ou fastio pedagógico, são ‘encostados’ nas bibliotecas das escolas, visto que este é, no espaço escolar, o melhor lugar para o repouso profissional, até que chegue a aposentadoria ou outra oportunidade de trabalho”; e 31,5% são atendidas por um professor de qualquer área. Talvez neste grupo (31,5%) estejam representados os dados da presente pesquisa com os CPPs. Ainda há 7,9% das BEs que são atendidas por outros funcionários, não necessariamente licenciados, e o restante, 28%, por outros (técnicos, voluntários ou estagiários).

Além desses dados, a pesquisa revelou que quanto aos espaços destinados às bibliotecas/salas de leitura nas escolas, 37% delas utilizam um espaço compartilhado (utilizado para outra atividade, não apenas para BE) e 57% com exclusividade (utilizado apenas como BE); quanto aos mobiliários (estante, mesas, arquivos etc.), 42% responderam que o que têm é insuficiente e 49% considera que possui mobiliário suficiente. A pesquisa **Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares** ainda apresenta questionamentos sobre o acervo disponível: 62% das escolas consideram-no compatível, ou seja, possuem número de títulos igual ou superior ao número de matrículas (conforme lei nº 12.244/2010). Quando perguntadas se o acervo atende às atividades/projetos (curriculares) de leitura e pesquisa, 44% disse que “sim”, 41% “em parte”, e 15% afirma que “não atende”. Além disso, 50% responderam que o acervo está desatualizado, entretanto 79% considera o acervo diverso e com variedade de gêneros disponíveis ao público (IPL, Retratos da leitura em Bibliotecas Escolares, 2019).

Considerando os dados, reafirma-se o silêncio que ecoa diante desse espaço singular que sobrevive com precariedades na sua estrutura: ocupando uma sala que, por vezes, também é compartilhada com outros, abastecido com recursos materiais insuficientes, acervos desatualizados ou que não correspondem ao número de alunos matriculados, com deficiência também de recursos humanos que, quando existem, não possuem habilitação adequada. Como considera Silva (1999, p. 15):

[...] de fato, quando existem nas escolas espaços denominados bibliotecas, estes não passam, na maioria dos casos, de verdadeiros depósitos de livros, o que é pior, de objetos de natureza variada, que não estão sendo empregados no momento [...].

A biblioteca configura-se, assim, como um importante espaço, porém, mal gerenciado pelo poder público, por muitos profissionais e gestores da educação, pela formação continuada, enfim, como exposto pelas pesquisas, reduzido, em alguns casos, a um espaço de “coisas” sem serventia para o momento.

Contudo, se essa é uma realidade que se mantém no Brasil, e que pode ser expressa, talvez, pelos dados, visto as ausências ou os quantitativamente pouco expressivos registros de uso do espaço da BE nos planejamentos das professoras, problematizo e pergunto: considerando que os CPPs são pertencentes às escolas gaúchas, focando em dados do estado, como era/é a realidade do Rio Grande do Sul com relação às bibliotecas escolares? Contendo dados do Censo Escolar<sup>58</sup> de 2018, a figura seguinte possibilita um detalhamento da situação:

	ESCOLAS COM BIBLIOTECA	%	ESCOLAS SEM BIBLIOTECA	%	TOTAL
<b>ESCOLAS</b>	6123	61%	3858	39%	9981
<b>REDE ESTADUAL</b>	1983	83%	514	17%	2497
<b>REDE FEDERAL</b>	48	96%	2	4%	50
<b>REDE MUNICIPAL</b>	2556	53%	2224	47%	4780
<b>REDE PRIVADA</b>	1536	58%	1118	42%	2654
<b>ESCOLAS URBANAS</b>	4994	63%	2984	37%	7978
<b>ESCOLAS RURAIS</b>	1129	56%	874	44%	2003

**Figura 36:** Situação as escolas gaúchas com relação à biblioteca escolar – 2018.

**Fonte:** Censo Escolar 2018<sup>59</sup>.

Mesmo constituindo um cenário mais interessante se comparado com todo o país, os dados do Rio Grande do Sul, no entanto, ainda revelam que estamos bem distantes da proposta da Lei 12.244/2010, que prevê a universalização da BE, ou seja,

<sup>58</sup> O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional. Fonte: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

<sup>59</sup> Fonte: <<https://biblioo.info/o-drama-das-bibliotecas-escolares-no-rio-grande-do-sul/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

que todas as instituições escolares tenham esse espaço devidamente ativo. Os números mensuram que há um espaço destinado à guarda de materiais de leitura, no entanto não são detalhadas as condições de sua manutenção e utilização. Dessa forma, temos apenas referenciais quantitativos, ainda abaixo da universalização, e incapazes de retratar a real situação das bibliotecas escolares gaúchas em termos de qualidade do espaço e de seus acervos.

Assim, o tempo presente está sendo negligente com esse espaço considerado o “refúgio” dos livros na escola, possivelmente um dos mais promissores no contexto escolar para o “encontro com o livro” (PETIT, 2013), vislumbrando a formação de leitores. E no tempo passado, como/quais eram os espaços destinados às práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar na escola? Para tanto, estabeleço marcos de tempo, e no seu decorrer também relações com os registros coletados nas fontes documentais pesquisadas.

As discussões impulsionadas pelo Movimento da Escola Nova nas décadas de 1920/1930 projetaram algumas reformas educacionais, principalmente no que tange à metodologia de trabalho da escola, visando uma educação mais ativa, abrindo espaço para o protagonismo do aluno e procurando diminuir a existência de práticas e relações autoritárias por parte dos professores. Nesse modelo, a BE passa a ser entendida como um espaço necessário e central na escola:

Nas escolas modernas, [...] a biblioteca é parte integrante e da mais alta relevância no organismo escolar. Nas escolas mais modernas se vêem livros por toda parte, tendo-os os alunos com fartura à sua disposição, como acontece, por exemplo, nos Estados Unidos. (CAMPOS, 1936 *apud* VIDAL, 2002, p. 99).

No Rio Grande do Sul o entendimento era semelhante. Peres (2000, p. 387) apresenta um quadro relacionando às instituições existentes nos Grupos Escolares do estado no período de 1940 a 1942, demonstrando um crescente número de BEs, “que de quatro, em 1940, aumentaram para duzentos e sessenta e oito, em 1942”. Além desse espaço escolar, houve um crescimento no número de clubes de leitura, que no mesmo período passam de dezoito para 59 (cinquenta e nove). Segundo a autora, a justificativa para tal ascensão:

[...] é movimento de (re) ordenação da leitura na escola primária. Ler melhor, ler mais, ler de forma mais rápida, ler para adquirir um volume maior de



conhecimentos, ler de uma forma prazerosa, ler para acompanhar as mudanças do mundo moderno [...]. (PERES, 2000, p. 388).

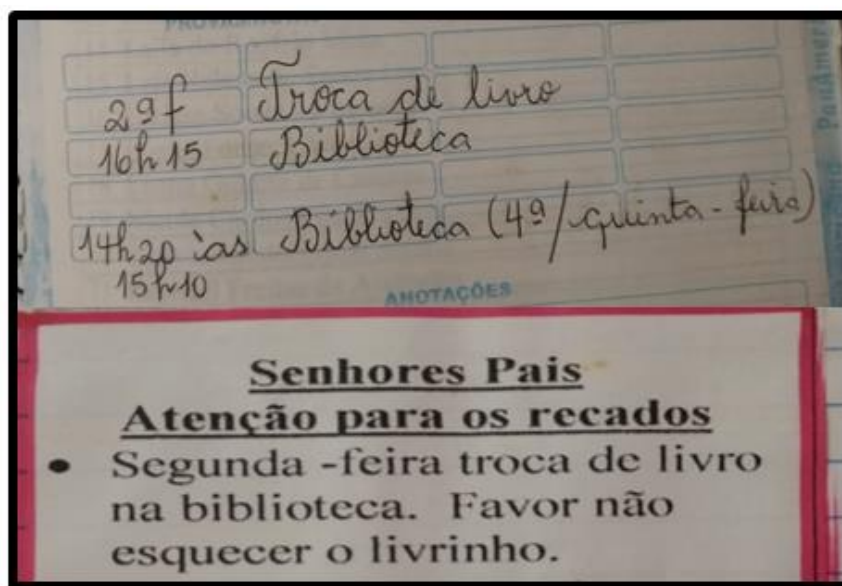
É notável, então, que o crescente número de BEs estava atrelado à possibilidade de disponibilizar recursos para uma aprendizagem cumulativa e ágil, vislumbrando a formação de indivíduos preparados para as constantes mudanças do “mundo moderno”.

Ainda abordando o assunto das instituições escolares, a autora recorre a um estudo realizado por Roberto Moreira (1955)<sup>60</sup> a partir de uma amostra de 20 grupos escolares do Estado, representando a situação no ano de 1954. Embora relativize o dado, em função da amostra pequena frente ao número de escolas do estado na década de 1950, Peres (2000, p. 391, grifo meu) pondera que: “é um indicador da situação em relação aos materiais e às instituições auxiliares do ensino: as Caixas Escolares e as **Bibliotecas somaram 100% na amostra** de 20 escolas por ele visitadas”. Os dados explanados por Peres (2000) não deixam dúvidas de que nas décadas de 1940 e 1950 houve um investimento considerável nas escolas gaúchas. Nas décadas 1950 e 1960, paralelo ao crescimento do número de escolas, também há um crescimento no número de BEs.

A BE assume diferentes funções nas práticas de leitura na escola, algumas se mantêm conforme demonstram os dados. Destaco, a seguir, uma função que, inclusive, ultrapassa as paredes da escola: a de empréstimo de livros. Essa prática tem potencial para fazer uma leitura chegar à casa dos alunos e ser partilhada com seus familiares. Na década de 2000, precisamente em 2007, no período de 26 de março a 24 de setembro, com doze ocorrências, uma professora de 1ª série, de uma escola pública da cidade de Pelotas/RS, escreveu em seu CPP: “Biblioteca”. A expressão revela o uso do espaço, entretanto é em uma anotação encontrada logo na primeira folha do caderno que está a informação de um dia e horário específicos destinados à Biblioteca: “Segundas-feiras, 16h15min: troca de livro na biblioteca e quartas-feiras, das 14h20min às 15h10min”. Além disso, no dia 10/04/2007, o registro envolve os familiares; é remetido um bilhete para casa (Figura 37) que pede para que os pais não esqueçam de mandar o livrinho para a troca na Biblioteca, que acontece às segundas-feiras:

---

<sup>60</sup> Referência utilizada por PERES (2000): MOREIRA, Roberto. A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul. Roberto Moreira. Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (C.I.L.E.M.E.). Publicação nº 5. MEC/INEP, 1955.



**Figura 37:** Dias e horários da turma na Biblioteca e Bilhete encaminhado para casa.

**Fonte:** Caderno 145 – Acervo Hisales.

Observa-se que havia, então, dias e horários determinados para a troca de livros, e que os alunos e sua família eram chamados à responsabilidade de realizá-lo conforme organização da escola.

O uso da BE para essa finalidade não é recente, no Rio Grande do Sul, por exemplo, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura ofertou, durante o ano de 1957, através de seu órgão técnico, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacional – CPOE, o curso Básico de Biblioteconomia. Considerando a relevância da temática, a RE lança em novembro de 1958 o suplemento nº 3, intitulado **Plano para Organização de uma Biblioteca Escolar**. No referido plano, logo na apresentação, Elvira Barcelos Sobral, orientadora de Bibliotecas Escolares, justifica o porquê da publicação especial:

Conhecendo o alto valor educativo da Biblioteca escolar, e considerando a mesma indispensável à obra da educação integral da criança, parece-nos oportuno apresentar, através da “Revista do Ensino”, o trabalho da professora bibliotecária, Ivanyr E. Marchioro [...]. (RE, Supl. 03, nov. 1958, p. 1).

A BE é compreendida pela então denominada Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEEC - como indispensável para a formação integral dos indivíduos em processo escolarização. Por isso, além do curso, lança-se também o suplemento supracitado, possivelmente com o intuito de ofertar às escolas um

“manual” para futuras consultas e, quiçá, momentos de formação continuada, ou fomentar a organização e implantação de uma biblioteca escolar nas instituições que não as possuíam.

O referido curso foi ofertado para professores da rede estadual, no entanto não há informações sobre o quantitativo de profissionais formados por ele, a não ser a indicação de que foram “vários”: “[...] fizeram parte vários professôres, teve como finalidade proporcionar conhecimentos especializados em Biblioteconomia, facilitando aos educadores a realização das suas tarefas no que diz respeito, ao bom funcionamento das Bibliotecas que orientam [...]” (RE, Supl. 03, nov. 1958, p. 1). O texto dá a entender que esses “vários” professores já estavam atuando no espaço BE, e que naquele momento, então, tiveram a possibilidade de realizar o curso dedicado à conhecimentos mais específicos da Biblioteconomia. Os participantes tiveram acesso aos seguintes assuntos:

**1. Objetivos;**

2. A biblioteca: quantidades, atribuições; sua colaboração no desenvolvimento do programa escolar;

3. Acervo: livros e materiais especiais;

4. Serviços técnicos:

a) Aquisição;

b) Registro;

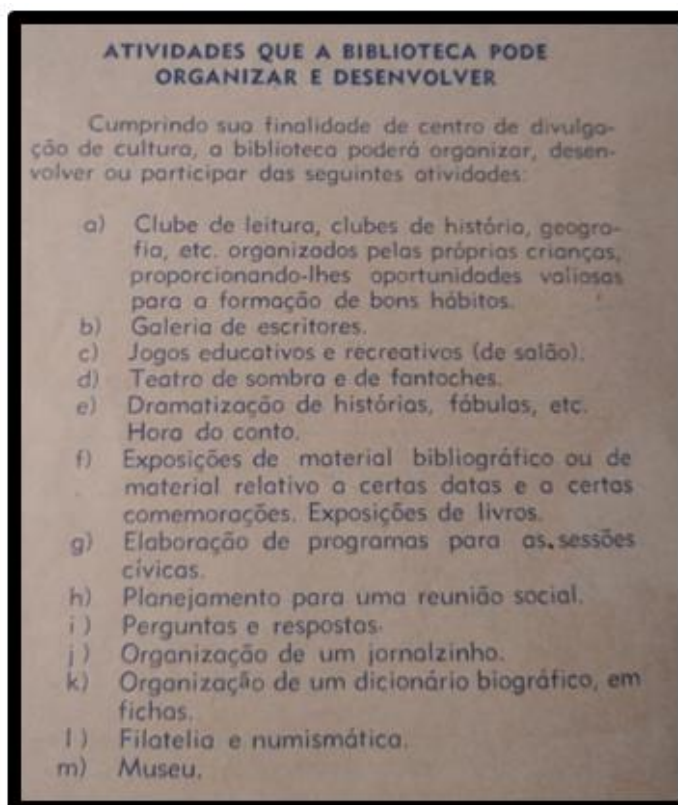
c) Catalogação e classificação;

**d) Empréstimos;**

**5. atividades que a biblioteca pode organizar e desenvolver;**

6. Instalação: Local, mobiliário e decoração. Planta: localização dos móveis, portas e janelas. Convenções. (RE, Supl. 03, nov. 1958, p. 3, grifo meu).

Conforme a programação, tratava-se realmente de um “manual” de orientações para o profissional que estivesse na função de bibliotecário da escola, pois é bem objetivo e didático, disponibilizando modelos de fichas, organização e composição de acervo, serviços que deveriam ser ofertados, atividades que poderiam ser desenvolvidas, mobiliário, decoração, entre outros aspectos pertinentes ao trabalho na Biblioteca Escolar. Destaco, conforme figura abaixo, as atividades elencadas pelo Plano para a organização de uma Biblioteca Escolar (algumas delas abordadas na presente pesquisa: artefatos como os fantoches, atividades como a hora do conto e dramatização de histórias, fábulas...):



**Figura 38:** Atividades que a biblioteca pode organizar e desenvolver na escola.

**Fonte:** RE, Sup. nº 3, nov. 1958, p.14. Acervo Hisales.

Esse curso de preparação para professores, a elaboração e a publicidade dada ao Plano para organização de Bibliotecas Escolares, indicam uma intenção de tornar a BE mais dinâmica e com alcances além da escola.

A RE também apresentava uma seção chamada “Biblioteca Escola Infantil”, em que Elida de Freitas e Castro Druck - professores de Biblioteconomia do Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação de Porto Alegre - escreviam com recorrência. Muitos dos seus textos traziam a crença no poder do livro e da leitura, ressaltando a importância da biblioteca escolar como local privilegiado de formação dos “bons” leitores e de difusão – para além do espaço da sala de aula – da “boa” literatura.

As orientações, ações, planos, diretrizes para a criação, instalação, desenvolvimento e uso das BEs são recorrentes na história da educação brasileira. Destaco também, nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997. Tais documentos, num total de dez volumes, tiveram como propósito a renovação da organização curricular nas escolas brasileiras, disponibilizando aos

sistemas de ensino um referencial que propiciaria "que as crianças dominem conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade" (BRASIL, 1997, p. 5). Os PCNs contemplam todas as áreas, com possibilidades do trabalho com temas transversais.

O PCN de Língua Portuguesa, no qual detive maior atenção, pondera que o "exercício da cidadania" exige que o indivíduo domine habilidades mínimas para o uso da linguagem. Para tanto, a proposta de aprendizagem estabelecida está fundamentada na diversidade textual, partindo do princípio de que "um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente" (BRASIL, 1997, v. 2, p. 54). Para tanto, segundo Campello e Silva (2000), os volumes do PCN destacam a biblioteca escolar, direta ou indiretamente:

[...] como um espaço de aprendizagem, uma continuidade da sala de aula, que propicia não só o desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso eficaz da informação, mas também de atitudes referentes a aspectos de socialização e compartilhamento, e de padrões de gosto pessoal. (CAMPELLO; SILVA, 2000, p. 62).

Dando destaque, dessa forma, a este importante espaço escolar, fundamental para leitores em formação e para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. No PCN de Língua Portuguesa, a Biblioteca Escolar é considerada como indispensável para a formação de leitores na escola, uma ação que requer condições favoráveis para a prática de leitura, o que não envolve apenas suportes impressos, pois, na verdade, "o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições: dispor de uma boa **biblioteca na escola**" (BRASIL, 1997, p. 43, grifo meu). Essa "boa biblioteca na escola", segundo o documento, deveria dispor de:

Textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros. (BRASIL, 1997, v. 2, p. 92).

Atentando ao uso adequado desses suportes, visando o desenvolvimento do “gosto” pela leitura e não apenas seu uso funcional. Além disso, sugere que esse espaço também deve “possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas” (BRASIL, 1997, p. 43). Os dados evidenciam, ao encontro disso, que a BE, quando articulada com a prática das professoras, ou vice-versa, pode proporcionar momentos como o empréstimo de livros.

Para encerrar, no ano de 2011, em um caderno de planejamento, no município de Pelotas/RS em uma escola pública, a professora realiza o momento de “empréstimos de livros”, mas também se inclui na atividade – “Fomos à biblioteca todos juntos renovar os livros” (Caderno 203, 18/05/2011). É evidente o momento de troca de livros, assim a renovação de livros efetiva-se pela entrega de um e retirada de outro. A professora parece se colocar como participante, como usuária da BE que também retira livros, assim como eles. Embora não haja registro de mediação, há um envolvimento da docente no “encontro” dos alunos com o espaço BE e com o livro, algo positivo na formação de leitores. Assim, tal registro ilustra outro princípio proposto pelos PCNs (1997), vislumbrando a formação de leitores na escola:

[...] organizar momentos de leitura livre em que o **professor também leia**. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu **professor envolvido com a leitura** e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também. (BRASIL, 1997, p. 39, grifo meu).

Fato também ocorrido em 2008, em uma escola pública da cidade de Pelotas/RS, em uma prática de “ouvir contar” com alunos de 1ª série, eis o registro: “escolher uma história que será contada pela professora na biblioteca” (Caderno 154, 24/11/2008), e recorre cinco vezes. Fica claro que a professora utiliza o espaço da biblioteca para realização de “contação de histórias”, o que ocorre de maneira efetiva no mês de novembro. Vemos nesse registro que, além de organizar o momento de leitura, a professora também se coloca como leitora, contadora, ledora ou ouvinte, ou seja, como usuária do espaço biblioteca e mediadora do texto literário. Pode parecer um ato simples, mas para o leitor em formação, a figura do adulto, geralmente admirado – o/a professor/a –, desenvolvendo uma prática que também está sendo

proposta para ele (leitor em formação/aluno), é um ato importante e possivelmente resultará em efeito positivo.

Além do “empréstimo” ou “troca de livros”, outras práticas são evidenciadas nos dados envolvendo o espaço da BE. Em um planejamento de 2008 (Caderno 153), a professora em parceria com seus alunos da 1ª série, estabelece uma recorrente prática de desenvolvimento de atividades no espaço da BE de uma escola pública do município de Pelotas/RS. Logo no início do mês de abril do ano de 2008, promove uma “Visita à Biblioteca” com o intuito de que os alunos conheçam o espaço e a sua finalidade. Na sequência, de forma periódica, os registros vão se repetindo por 21 vezes: “Biblioteca”, do período de 01 de abril a 27 de outubro. Pelas datas, mesmo havendo alguns “saltos”, tudo indica que a professora procurou manter a prática com periodicidade semanal.

Usando a estratégia da visita à BE, tratando como um evento importante, a professora de uma turma de 2º ano de uma escola pública do município de Capão do Leão/RS, também registra uma visita à biblioteca:

Visita à biblioteca, onde cada aluno vai escolher um livrinho – Na volta à sala os alunos irão ler seus livros e depois aqueles que quiseram irão contar para seus coleguinhas. (Caderno 188, 03/03/2010).

Pela data, início do mês de março, provavelmente trate-se do começo do ano letivo, mais uma prática que revela um momento de “apresentação” do espaço aos jovens leitores. Além disso, no registro supracitado, a BE é utilizada como o espaço que oportuniza o momento de livre escolha para o leitor em formação. Embora a atividade fosse comum nas escolas há muito, pode-se relacionar que ela também atendia a um princípio abordado pelo PCNs (1997) para a formação de leitores na escola: “possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola” (BRASIL, 1997, p. 39). Essa possibilidade de escolha aproxima os alunos dos textos literários e conseqüentemente da prática de leitura.

Aparentemente valendo-se da estratégia de recorrência semanal, a professora de uma turma de 1º ano, no ano de 2009, em Morro Reuter/RS, registra o seguinte: “Contar o livro da biblioteca e troca livros na biblioteca” (Caderno 155, 13/03/2009). Tal registro aparece a primeira vez no dia 13 de março, se repete no dia 19 do mesmo mês, e assim se repete por 15 vezes até o dia 23 de julho do mesmo ano. Além disso,

no dia 06 de março a professora entregou para os alunos um horário de atividades para a semana, fixando a sexta-feira como o dia da “troca do livro da biblioteca” (Caderno 155).

Esses dados demonstram a dinamicidade dada ao espaço BE pelas professoras, representando o frisado inicialmente: que a BE não pode ser, para escola, apenas um local de guarda de livros, um depósito de suportes escritos, de materiais de leitura, e sim um espaço de interação associado/atrelado à sala de aula, servindo de auxílio/meio para o trabalho docente e como um ambiente prazeroso e receptivo para o leitor em formação.

A proposição do desenvolvimento de diferentes atividades e práticas na BE não é algo recente no meio educacional, como já destacado, a RE de 1952 apresentava um exemplo de uma BE de São Paulo. O mesmo foi publicado na Seção Biblioteca Escolar Infantil, por Lélia Moura Gomes, professora responsável pela Biblioteca Infantil de Educação, e diz:

Muitas atividades na Biblioteca Infantil são oportunizadas pelas novas direções didáticas, nas quais a Biblioteca escolar infantil participa ativamente em todos os setores, por exemplo: a hora do conto, a dramatização, os recitativos, etc., que podem ter sua preparação dentro da Biblioteca ou serem por ela motivados. (RE, ano 1, nº 07, jun. 1952, p. 12).

Apresento esse excerto para corroborar com a ideia em desenvolvimento, de que a biblioteca pode ser um espaço dinâmico, que oferte diferentes atividades que possivelmente sejam positivas no processo de formação do jovem leitor. A RE cita algumas, entre elas a Hora do Conto.

Em um caderno de planejamento no ano de 1988 destinado a uma turma de 2ª série, a professora, pelo menos duas vezes por mês, proporciona uma prática que ela denomina “Hora da história: Biblioteca” (Caderno 41, 03/08/1988). Os registros deste tipo começam no dia 03 de agosto, repetindo-se três vezes naquele mês e duas vezes no mês de setembro e outubro, finalizando em 18 de outubro. Infere-se que foi estabelecido que o momento de “Hora da História” seria na biblioteca. O evento não é explicado com maiores detalhes, no entanto é evidente que a biblioteca foi o espaço para desenvolvimento das práticas de leitura literária e que há recorrência nessa ação.

Já em um caderno do ano de 2013, para uma turma de 1º ano, em uma escola privada da cidade de Plotas/RS, no dia 06 de maio a professora registra o seguinte:



“Hora do conto na Biblioteca - Mãe Galinha e seus pintinhos” (Cadernos 210). Como não há a indicação que a atividade seja desenvolvida por outra pessoa, possivelmente a própria professora desenvolveu a prática no espaço da BE.

Para finalizar, apresento um registro de planejamento do ano de 2014, da cidade de Pelotas/RS, em uma escola pública. Neste planejamento destinado a um 1º ano, há uma variedade de momentos atribuídos ou envolvendo o espaço da Biblioteca Escolar. Do período de 06 de maio a 12 de novembro, com recorrência de 13 vezes, consta o registro: “Biblioteca”; em todos eles há a indicação que a atividade ocorria às 15h, o que sugere que seja uma atividade fixa, periódica e estabelecida. Também é registrado “A hora da leitura - biblioteca – 25/8; 11/9 e 1/10”, sem detalhes de que forma era realizada. E, para concluir: a “Hora do conto da Biblioteca - 22/4 23/4 24/4”, o que parece ter sido um evento isolado, pois ocorre na sequência e na mesma semana (Caderno 213). Ao que tudo indica, são atividades com propostas distintas, tendo em comum o espaço, qual seja, o da Biblioteca Escolar. Se assim for, este é um caso que evidencia o quão dinâmico, essencial e importante era esse local para os alunos dessa turma e para o trabalho dessa professora.

Os dados revelam, assim, que as professoras utilizam a Biblioteca Escolar como um espaço para o desenvolvimento das práticas de leitura de textos literários, evidenciados em especial em planejamentos específicos dos anos 1976, 1988, 1989, 1990, 2007, 2008, 2011, 2013 e 2014. Foi possível identificar diferentes práticas como visitas, hora do conto, empréstimo de livros, entre outros, destacando a dinamicidade dos usos do ambiente.

A seguir, apresento outro espaço evidenciado nos registros das professoras, as Salas de Leitura.

#### **4.1.2 Salas de leitura**

A **sala de leitura** é um dos lugares evidenciados pelos registros coletados dos cadernos de planejamento onde desenvolviam-se algumas das práticas de leitura de textos literários na escola. Mesmo que timidamente, há a presença do termo em questão no que corresponde às décadas de 1990 e 2000. Em 1993, uma professora

menciona o termo “sala de leitura” pelo menos duas vezes em seu planejamento destinado à uma classe de 2ª série: “Usar o livro que mais gostar da ‘sala de leitura” e “Leitura na ‘sala de leitura” (Caderno 57, 08/04/1993 e 11/05/1993, respectivamente). Percebe-se pelo primeiro registro que a sala de leitura é um espaço que, além de destinado à leitura, também guarda livros, visto que o registro dá a entender que o livro a ser utilizado pertence ao local; o segundo só reforça a hipótese de que é um espaço diferente da sala de aula, utilizado para práticas que envolvem a leitura.

Em outro caderno, do ano de 2005, em uma escola pública do município de Pinheiro Machado/RS, uma professora diferente também utiliza o mesmo termo referindo-se a um espaço destinado à leitura, o registro traz o seguinte: “Levarei os alunos para a sala de leitura, cada aluno receberá um minilivro da professora” (Caderno 165, 01/03/2005). Fica evidenciado um propósito de presentear os alunos com um minilivro na sala de leitura. Há uma simbologia em escolher o espaço que é destinado à leitura para presentear os jovens leitores com um livro. Considerando que se trata de uma turma de 2ª série, possivelmente a intenção tenha sido apresentar o espaço e explicar a que se destina, já que o registro ocorre no início de março, sendo, talvez, uma espécie de “iniciação” da relação do espaço com os futuros usuários.

O questionamento que se impõe é: por que essas professoras utilizam o termo “Sala de leitura”? Quais podem ter sido os motivadores para a identificação do espaço de leitura como sala de leitura? Com o propósito de responder essas questões convenientes para a pesquisa, apresento algumas possibilidades.

O termo “sala de leitura”, embora algumas vezes utilizado como sinônimo de Biblioteca, refere-se a um espaço alternativo, talvez uma estratégia dos governos ou das escolas em ofertar um espaço com características similares à Biblioteca Escolar, sem a necessidade de seguir o previsto na legislação que trata sobre ela, como, por exemplo, o recurso humano com habilitação para a finalidade. Nas décadas de 1980 e 1990, o governo federal estabeleceu uma política pública denominada Programa Nacional Salas de Leitura - PNSL (1984 a 1997), criado e operacionalizado pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, que por sua vez tinha a função de operacionalizar o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD, parte do III Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1980-1985), que objetivava “a construção de uma sociedade desenvolvida e livre em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível” (BRASIL, 1979, p. 14).

O Programa de Salas de Leitura foi instituído pela Resolução n.º 14, de 26 de julho de 1984, objetivando “oferecer uma oportunidade alternativa ao trânsito do livro no circuito escolar através da criação de Salas de Leitura”, para possibilitar o acesso à leitura da literatura infantojuvenil, de jornais e de revistas aos alunos dos anos iniciais e finais do 1º Grau – atualmente Ensino fundamental. Além desse objetivo geral, o PNSL propunha-se a “apoiar o professor a desenvolver no aluno o hábito da leitura, a intimidade e a relação com o livro” (BRASIL, 1993, p. 16-17); também à “criação de espaços alternativos para a acomodação desses livros nas escolas que não têm instalações apropriadas para uma biblioteca” e “treinamento específico para os professores, estimulando-os a tratar a leitura na escola de forma mais criativa” (BRASIL, 1987, p. 36).

O “treinamento” mencionado refere-se a um curso com carga horária de 40 (quarenta) horas destinado aos profissionais responsáveis pelas Salas de Leitura. Depois da formação estes ficariam com a “missão” de serem os multiplicadores em suas escolas. Mesmo sendo uma importante alternativa, há de se convir que é paliativa, a formação de um mediador de leitura literária é muito mais complexa e extrapola os limites impostos por um curso com tal carga horária. Até 1987 esse programa

se desenvolveu compondendo e enviando acervos e repassando recursos, (sempre parcos e ocasionais), para a ambientação das Salas de Leitura. Esse trabalho era executado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e com as Universidades, essas últimas ocupando-se da capacitação dos professores. (CUSTÓDIO, 2000, p. 133).

Em 1988 foi redimensionado com a criação do Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares, que então passaram a promover a criação de bibliotecas escolares. A seguir apresento os números atribuídos a tal programa no que diz respeito à distribuição de obras:

**Tabela 6:** Número de livros distribuídos pelo PNSL 1984 – 1996.

Ano	Nº de Títulos	Nº de livros Distribuídos
1984		856.771
1985	140	1.529.471
1986	----	1.744.807
1987		----
1988	88	3.023.416
1989	104	1.017.350
1990		1.769.340 para as escolas e 136.493 para as bibliotecas
1991 <sup>61</sup>	62	1.695.328
1992	-----	-----
1993		1.251.341
1994	43	3.990.000
1995	142 (3 acervos)	4.600.000
1996	202 (2 acervos)	3.417.000

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Fernandes (2013).

Observa-se um crescente no número de livros distribuídos pelo PNSL, mas certamente muito inferior à necessidade. Demonstra-se rapidamente isso comparando o número de matrículas no Ensino Fundamental no último ano de vigência do programa, que era de 29.423.373 (vinte e nove milhões, quatrocentos e vinte e três mil, trezentos e setenta e três) alunos<sup>62</sup>. Fernandes (2013) afirma que esse era um cenário esperado, visto que o PNSL não era de fato considerado prioridade. Justificando através da comparação entre os números de livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, “conclui-se que esse sempre gozou de maior prestígio na política pública governamental por ser concebido mais relevante do que o livro literário” (FERNANDES, 2013, p. 46). Tomando como base também o ano de 1996, o PNLD distribuiu à ocasião 41 milhões de exemplares contra menos de 3,5 milhões livros literários, como se vê na Tabela 6.

Essa situação de “não prioridade” somada à limitada atenção dada à formação continuada dos professores, resulta numa contribuição tímida na tentativa de superar a precariedade da estrutura física das escolas, visto que a maioria delas não tinha um espaço destinado à Biblioteca Escolar, tampouco recursos humanos e materiais

<sup>61</sup> A meta do PNSL era a universalização do atendimento à rede pública de ensino, mas ela nunca foi atingida em razão da limitação de recursos. Então, desde 1991 o Programa adotou critérios (referentes a quê?): a) superior a 100 alunos em 1991; b) 25.244 escolas com 45 a 99 alunos em 1993, c) 85.830 escolas com número inferior a 40 alunos em 1994, d) 77.588 escolas com número de 15 a 45 alunos em 1995 e f) 17.000 escolas com mais de 250 alunos em 1996. No ano de 1992, não se conseguiu executar as metas planejadas. (FERNANDES, 2013)

<sup>62</sup> Informações retiradas de: <<http://inep.gov.br/documents>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

disponíveis para tal. Mesmo não tendo atingido sua meta inicial de universalizar seu atendimento a todas as escolas públicas, o PNSL é muito relevante para a história das práticas de leitura literária, visto que é o primeiro reconhecido por distribuir livros de literatura infantojuvenil almejando atingir todas as instituições públicas.

Concomitante ao PNSL, no ano de 1992 foi instituído o Pró-leitura na Formação do Professor<sup>63</sup>. Iniciado em parceria do MEC com o governo francês, pretendia “atuar na **formação de professores leitores** para que eles pudessem facilitar a entrada dos alunos no mundo da leitura e da escrita” (CUSTÓDIO, 2000, p. 151, grifo meu). A proposta previa a formação do professor como leitor, entendendo que somente com professores leitores torna-se possível que estes sejam agentes ativos na formação de novos leitores, sejam de fato mediadores.

Soares (2016), quando se refere à sua prática como professor/mediador de leitura literária, pondera que “as escolas necessitam de profissionais docentes que assumam a tarefa de serem ‘pontes’ e, por isso, ações que incentivem e qualifiquem as mediações em sala de aula devem ser implementadas” (SOARES, 2016, p. 32). Dessa forma, o destaque dado ao projeto em questão é no sentido de voltar o “olhar” para a formação do professor, que na ausência de espaços convencionalmente apropriados às práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar, como a biblioteca, por exemplo (entre outros aspectos que possam ser limitadores desse trabalho), é o profissional que poderá ser “ponte” entre os alunos e os livros.

Corroborando, Petit (2008, p. 145) diz ser preciso considerar que “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”. “Amor” como metáfora para a relação estreita que o leitor proficiente pode e deve estabelecer com os livros, consciente de que pode ser tanto de identificação quanto de estranhamento com eles, sensações que fazem parte do encontro com o literário, que estão no cerne da experiência de formação. Experiência esta que apenas quem já passou é capaz de reproduzi-la para outrem no intuito de formar novos leitores.

Ainda sobre o Pró-Leitura, o programa teve a proposta de relacionar os três níveis de ensino articulando “alunos e professores, professores em formação, e os

---

<sup>63</sup> O Pró-leitura não é o único nessa década a destinar recursos à formação de professores. O Programa Nacional de Biblioteca do Professor, criado em 1994 pelo MEC, tinha duas linhas de ação básicas: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação dos docentes, relevante material de referência para a formação continuada do professor, embora não se concentrasse diretamente na formação de mediadores de leitura.

pesquisadores, articulando prática pedagógica, formação docente e pesquisa” e também de “estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das **salas de leitura, cantinhos da leitura e bibliotecas escolares**” (GONÇALVES, 2005, p. 40, grifo meu). Evidencia-se, mais uma vez, o ensejo para a criação de espaços destinados às práticas de leitura, citando as “salas de leitura”, a “biblioteca escolar” e os “cantinhos da leitura”, espaço que será discutido adiante, destacados nas estratégias para o desenvolvimento das práticas de leitura e contação de histórias.

Há uma indicação de que os dados apresentados no início da seção podem apontar para a efetivação dos programas citados, PNSL e Pró-leitura, no seu destino final, qual seja: as práticas de leitura literária na escola. Sinaliza que a utilização de um espaço que não é a sala de aula e não é identificado como biblioteca possivelmente contemple um dos propósitos dos programas, respectivamente, “criação de espaços alternativos para a acomodação desses livros nas escolas que não têm instalações apropriadas para uma biblioteca” (BRASIL, 1987, p. 36) e “estimular a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos da leitura e bibliotecas escolares” (GONÇALVES, 2011, p. 40). Ou seja, um espaço alternativo, talvez adaptado na escola, para receber os livros de leitura literária e para a realização de práticas voltadas para a leitura literária, como demonstrado pelos registros.

Mas o que é uma Sala de Leitura e como se constitui? Recorrendo à RE, encontra-se o uso do termo “sala de leitura” desde a década de 1950. Nas seções “biblioteca escolar” e “bibliotecas infantis”, o periódico apresentava artigos relacionados ao espaço BE. Registra-se que no período de 1951 a 1958, por exemplo, a RE publicou mais de quarenta textos formativos, normativos e informativos sobre o assunto. Entre eles, quatro são específicos sobre “sala de leitura”, todos do ano de 1952, contemplando os números 8, 9, 10 e 11 da referida Revista.

Os textos mencionados trazem uma certa “confusão” quanto ao uso do termo, utilizam como sinônimo à biblioteca infantil. Lendo-os com atenção, a impressão é a de que se referem à biblioteca escolar infantil também como sala de leitura. Exemplifico: a seção chama-se “Biblioteca escolar infantil” e o título da publicação é “SALA DE LEITURA – Localização e móveis”. No corpo do texto aparece que “não é fácil conseguir uma sala que reúna tôdas as condições indispensáveis, principalmente

quando, ao ser projetado o prédio escolar, não tenha sido planejado para uma biblioteca infantil escolar” (RE, nº 9, p. 31, 1952).

Os mesmos textos contemplam, ainda, a organização desse espaço, desde a indicação de móveis mais adequados, como sobre a disposição dos mesmos, o cuidado necessário com cortinas, a luminosidade e a poluição visual, a indicação de um espaço anexo à sala para a recuperação de livros danificados, entre outras orientações. A seguir, reproduzo a imagem do que era considerado como a configuração de uma sala de leitura ideal:



**Figura 39:** Sugestão de organização da sala de leitura RE.

**Fonte:** RE, nº 8, 1952, p. 15 – Acervo Hisales.

A imagem sugere um espaço que aparenta uma impecável organização sendo, ao que tudo indica, não apenas destinado a guarda de livros, mas também à leitura e pesquisa. Talvez daí a escolha pelo uso do termo “sala de leitura”, no início do texto, e não biblioteca. Desconsiderando uma possível confusão, o fato é que há a utilização do termo “sala de leitura” em quatro números de um periódico de elevada circulação nas escolas gaúchas de uma época que precede os registros das fontes documentais

pesquisadas, o que muito provavelmente impactou no uso do termo à época, no contexto e período investigados.

Como já abordado anteriormente, em 1996 o PNSL é finalizado e no ano seguinte é instituído pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através da Portaria Ministerial nº 584 de 28 de abril de 1997, o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE). Seu objetivo, entre outros, era distribuir livros de formação profissional aos professores e gestores da Educação Pública Básica, em todas suas modalidades, e também livros de literatura variada para as bibliotecas das escolas, a fim de que sejam utilizados com os alunos. O atendimento era realizado de forma alternada: ou eram contempladas as escolas de Educação Infantil, de ensino fundamental (Anos Iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou eram atendidas as escolas de ensino fundamental (Anos Finais) e de Ensino Médio. Nos seus últimos anos, o programa atendeu de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. Ou seja, o PNBE teve um importante papel na oferta de suportes para a formação de leitores na educação pública<sup>64</sup>.

Depois de apresentar a BE e Sala de Leitura como espaços evidenciados nos registros, espaços externos à sala de aula, destaco agora um espaço interno, disponibilizado na própria sala de aula, com o mesmo propósito dos outros dois. Trata-se do **Cantinho da leitura**.

#### 4.1.3 Cantinho da leitura

O espaço “Cantinho da leitura” é utilizado pelas professoras na década de 2000 especificamente uma vez, em um CPP de 2006, e na década seguinte, de forma mais contundente, em três CPPs pertencentes ao ano de 2014. Os questionamentos que se impõem são: em que consistia esse espaço? Por que foi utilizado de forma tão tímida na década de 2000 e de forma mais recorrente na década seguinte? No ensejo de responder a tais questionamentos, começo com a apresentação de uma política recente (2012) do Ministério da Educação e Cultura, que tinha entre uma das suas

---

<sup>64</sup> Informações retiradas do site: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 18 ago. 2017.



propostas a criação, na sala de aula, de um espaço com essa denominação: trata-se do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC<sup>65</sup>.

O PNAIC constitui-se em um programa de grande alcance a nível nacional. Entre suas ações estava a distribuição de livros de literatura infantil, visando que cada sala de aula do Ciclo de Alfabetização tivesse um espaço denominado “Cantinho da leitura”, de fácil acesso para os professores alfabetizadores e para os alunos. Para essa ação foi estabelecida uma parceria com o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, tendo como objetivo garantir que os alunos tivessem acesso aos livros de literatura infantil, distribuindo acervos de 30 (trinta) livros para cada sala de aula do 1º ao 3º ano, totalizando 6 (seis) acervos (BRASIL, 2012). A principal diferença dessa ação é que esses acervos não estavam destinados às bibliotecas escolares, conforme objetivo de Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE, e sim às salas de aula do ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Ao longo da vigência do PNAIC, além dos kits, dois por turma, também foram disponibilizados acervos complementares com a intenção do uso coletivo em sala de aula, totalizando pelo menos 180 (cento e oitenta) títulos diferentes, além do acervo complementar de uso comum com 135 (cento e trinta e cinco) títulos.

De toda forma, a presença dos livros em sala de aula não representa o seu uso efetivo. Para tanto, o professor precisa compreender a importância da leitura literária em seu trabalho cotidiano, por isso as discussões oportunizadas pelo PNAIC podem ter tido importante papel na formação continuada do professor/mediador, que é agente indispensável no propósito de formação de leitores. Ao desenvolver práticas de leitura literária, o professor também se desenvolve e aprimora as práticas de letramento.

Quanto mais evidente ficar para o professor a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, [...] mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. Isso tudo se, primeiro, o professor se conhecer como sujeito-leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária. (PAIVA; MACIEL, 2008, p. 116).

Nesse sentido, pode-se dizer que existe uma relação entre as práticas de leitura literária e as práticas de letramento, por isso estar inserido em um processo de

---

<sup>65</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído pela portaria número 867 – 4 de julho de 2012, e marcado pelo “compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 11).

formação continuada que discuta essa relação possivelmente reverbere de forma positiva na prática docente. Conforme ainda será abordado neste capítulo, além de vivenciarem a estratégia pedagógica da Leitura Deleite nas formações, os professores eram incentivados a reproduzi-las em suas salas de aula valendo-se dos acervos recebidos. Além disso, foi solicitado que tais acervos compusessem o chamado Cantinho da Leitura, um espaço criado dentro de cada sala, onde os livros deveriam ficar expostos e com livre acesso para os alunos, de modo que estes pudessem ler conforme planejamento do professor. Dessa forma, cada turma do Ciclo de Alfabetização contaria com uma diversidade de gêneros literários sempre à mão, garantindo também que o professor “possa ter ali, em sua sala, o livro que quer ler para as crianças, que quer discutir com as crianças, que quer usar para atividades de alfabetização e letramento” (BRASIL, 2015, p. 14).

Considerando esta intenção do PNAIC e o seu período de vigência (2012 a 2018), justifica-se a presença do termo “Cantinho da leitura” em cadernos de planejamentos das professoras no pós-2012, com ênfase aos anos de 2013, 2014 e 2015. Para ser mais específico, em 2014, em uma escola pública do município de Pelotas/RS, o espaço figura com maior intensidade nos documentos pesquisados. Reproduzo:

Cantinho da leitura – Previamente organizado pelas professoras, o ‘cantinho da leitura’ será organizado em uma mesa, na qual os livros ficarão dispostos, de modo a facilitar o acesso dos alunos aos mesmos. Os livros para o cantinho da leitura serão pertencentes ao acervo do Pacto (pacto Nacional pela alfabetização na idade certa) e acervo pessoal das professoras. (Caderno 218, 31/03/2014).

Nesse excerto é possível perceber, explicitamente, a reverberação de uma política pública na sala de aula. Nesse caderno de planejamento, a expressão “cantinho da leitura” ocorre 27 vezes e os registros chamam atenção pelos detalhes que vão ao encontro da proposta do PNAIC.

Outros dois cadernos de planejamentos também apresentam o uso do termo, no entanto não com tantos detalhes quanto o anterior. É explanado neles que o uso do cantinho da leitura era destinado à prática da leitura realizada em um livro previamente escolhido, como no registro feito por um uma professora de 1º ano de uma escola pública do município de Pelotas/RS: “História – a honestidade sempre vence - Momento final – Cantinho da leitura” (Caderno 205, 17/05/2014); ou que se

tratava de um momento livre, um espaço no qual os alunos poderiam escolher quais livros manusear e possivelmente ler, conforme registro relativo a uma turma de 2º ano de uma escola pública do município de Rio Grande/RS: “Momento livre – Cantinho da Leitura” (Caderno 195, 7 e 9/07/2014).

Destaco que, conforme ainda será abordado neste capítulo, as professoras responsáveis pelos planejamentos dos cadernos classificados sob os números 195, 205 e 218 participavam das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Como já mencionado, os registros concentram-se no ano de 2014, talvez pela solicitação do MEC – Ministério da Educação e Cultura – de que as professoras alfabetizadoras inseridas nas formações do PNAIC postassem no SISPACTO<sup>66</sup> uma foto do CL da sua sala de aula. A solicitação foi feita visto que houve inúmeras denúncias de que os acervos não estavam sendo repassados para as professoras, em alguns casos ocupando outros espaços dentro da escola ou, ainda, fora dela.

Contudo, como já dito no início, os registros não apresentam o termo “Cantinho da leitura” somente em cadernos pós-PNAIC. Em um registro de 2006, destinado a uma turma multisseriada (1ª e 2ª séries) de uma escola pública do município do Capão do Leão/RS aparece o seguinte: “Dia do livro – Organizar o **cantinho da leitura** na sala de aula – contar uma parte da história de ‘Geografia de dona Benta’. Dramatizar e fazer registro no caderno de registros” (Caderno 141, 18/04/2006, grifo meu).

Na tentativa de levantar hipóteses do uso do termo antes de ser utilizado pelo PNAIC, recorro às fontes complementares. No ano de 1965, na RE, Ercília T. Ambros e Paulina Vissoki, ambas professoras e integrantes da equipe da revista, apresentam o texto: “A leitura, a criança e a escola”. O esforço das autoras no texto é voltado para práticas de leitura funcional, embora trabalhem com a possibilidade da organização de uma campanha de leitura na escola. Esta poderia envolver diferentes suportes (rótulos, revistas, jornais e também livros). Além disso, fazem a proposição da criação de um clube de leitura. Contudo, o que chama atenção é o uso do termo “**Cantinho da leitura**”, mesmo que com propósito diverso, não como um espaço para livros de

---

<sup>66</sup> Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, o Ministério da Educação desenvolveu um módulo denominado de SISPACTO, que integra o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). O SISPACTO pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (Internet). Trata-se de importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto.

literatura infantil, mas podendo conter textos literários em outros suportes:



**Figura 40:** Uso da expressão “Cantinho da leitura” pela RE em 1965.

**Fonte:** RE, ano XIII, nº 101, Abr. 1965, p. 20 – Acervo Hisales.

Como constata-se na figura acima, o propósito do “Cantinho da leitura”, a partir da ideia dessas autoras, era envolver os alunos na organização e composição de um espaço na sala de aula (até aqui a proposta assemelha-se a do PNAIC), porém com a finalidade da oferta de material de pesquisa e sem maiores detalhes de onde viriam esses materiais. O suporte livro é citado, mas dá-se a entender que não se trata de um livro literário, pois no parágrafo final as autoras citam outras possibilidades de uso para esse espaço. A leitura literária, a “contação de histórias”, os livros de literatura, não figuram entre elas. Além disso, destaco a expressão “Biblioteca de Classe” também utilizada como sinônimo ao “Cantinho da leitura”.

Esse caso das expressões utilizadas com finalidades semelhantes não é restrito à época da edição da RE. Já considerando a conotação dada pelo PNAIC ao

termo “Cantinho da Leitura”, o jornal do alfabetizador “Letra A”<sup>67</sup>, em edição de março/abril de 2014, ano 10, número 37, um especial sobre o PNAIC, traz o artigo de Natália Aires intitulado “Ao alcance das mãos: Com as bibliotecas de classe, política de distribuição de livros do Pacto fortalece o contato das crianças com o acervo literário da escola”. Nele, a autora relata a chegada dos acervos ao município de Onça Pitangui/MG, destaca o encantamento das professoras alfabetizadoras e dos alunos do ciclo de alfabetização, e diz o seguinte: “os cantinhos da leitura [...] se articulam a uma das diretrizes do Pacto mais comemoradas pelos professores: **a criação das bibliotecas de classe**” (Jornal letra A, ano 10, nº 37, p. 16, 2014, grifo meu). Logo em seguida explica o propósito, evidentemente muito semelhante ao do Cantinho da leitura, já que são utilizados pela autora como sinônimos: “a ideia é que cada sala de aula se construa uma biblioteca acessível às crianças, aproveitando a chegada das novas obras literárias entregues às escolas através do PNBE” (Jornal letra A, ano 10, nº 37, p. 16, 2014). Quase meio século depois contata-se que existe uma equivalência no uso dos termos “Cantinho da leitura” e “Biblioteca de Classe”, reforçando a ideia de que se trata de espaços semelhantes.

Proposições semelhantes não são recentes na educação, na RE de número 112, por exemplo, a Secretaria de Educação e Cultura, através do Departamento de Educação Primária – Setor de Incentivo e Especialização do Professorado – SIEP, apresenta novamente o termo “Biblioteca de classe”. No texto “Primeiros Passos na Dinamização da Biblioteca de Classe”, problematizando que a biblioteca existe e os alunos não querem ler, sugere a seguinte estratégia: “O livro da semana – **seria escolhido um livro da biblioteca de classe (sala de aula)** para ser apresentado às crianças, cada semana. Esta apresentação consistiria num ‘flash’ sobre o livro, visando despertar o interesse por sua leitura” (RE, nº 112, ano XV, p. 36, 1967, grifo meu). O livro seria escolhido da “biblioteca de classe (sala de aula)”, o que indica que havia livros disponíveis na sala de aula, o que também converge com a intenção primeira do “Cantinho da leitura”, um espaço com livros de literatura infantil na sala de aula.

No mesmo número da RE (n. 112), há também menção ao uso de uma estratégia nomeada de “Cantinho dos livros” (CL):

---

<sup>67</sup> Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/jornal-letra-a-1.html>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

O ‘Cantinho dos Livros’ – lugar que tem como objetivo proporcionar à criança oportunidade para o desenvolvimento dos aspectos da leitura, em especial a leitura funcional – **é parte indispensável ao arranjo de uma sala de aula.** Na verdade, quando conseguimos que a **criança procure o livro, por sua livre vontade**, e nêle encontre material de estudo ou recreação, bem como execute uma série de atividades relacionadas com o desenvolvimento da leitura propriamente dita, estamos provando a ela, de maneira prática, o valor e utilidade da leitura. (RE, ano XV, nº 112, 1967, p. 15-20, grifo meu).

O “Cantinho dos livros” referido no excerto acima é colocado como uma estratégia indispensável em sala de aula. E em uma configuração e proposta semelhante às situações reveladas pelos dados. Quanto a ser “indispensável”, o “cantinho da leitura”, na proposição do PNAIC, o espaço é colocado como “obrigatório” nas salas de aula das professoras envolvidas na formação. Além disso, sugere que esse espaço proporcione a liberdade para as crianças, ou seja, que elas tenham acesso ao livro no momento em que quiserem, à “livre vontade”. A RE ainda sugere, no mesmo artigo, formas de organização do “Cantinho dos livros” na sala de aula. Relaciono a seguir a imagem da revista com as fotografias de “cantinhos da leitura” na proposto da PNAIC:



**Figura 41:** Sugestão para organização do Cantinho dos livros na sala de aula relacionado com as imagens de Cantinhos da leitura do PNAIC.

**Fonte:** RE, ano XV, nº 112, 1967, p. 15-20, e “Álbum Fotos e fatos”<sup>68</sup> PNAIC/Hisales.

<sup>68</sup> O “Álbum Fotos e fatos PNAIC – Canguçu” é composto de 172 páginas com 286 fotografias de

A primeira imagem refere-se ao artigo da RE, as outras cinco tratam-se de fotografias apresentadas por professoras alfabetizadoras cursistas do PNAIC – Canguçu/RS (2013-2014). Observando, é possível encontrar semelhanças entre as duas propostas. Assim, mesmo que esses espaços não tenham a mesma denominação, eles aproximam-se na configuração física e convergem no propósito. Pode-se inferir, então, que o “cantinho da leitura” já era um espaço presente no contexto escolar, e que o PNAIC incentivou seu uso como uma proposta benéfica às práticas de formação de leitores.

Com o “Cantinho da leitura” encerro a seção relativa aos espaços utilizados e evidenciados nas práticas de leitura de textos literários propostas pelas professoras. Na continuidade, no propósito de caracterizar ainda mais a presença do texto literário na sala de aula e as práticas dele decorrentes, apresento, na próxima seção, as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras.

#### **4.2 Ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras em práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola (1962-2017)**

Na sequência, ainda caracterizando as práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras, discorro as ações pedagógicas estabelecidas nesse mais de meio século de história. Começo apresentando os dados relativos a uma das ações mais recorrentes na promoção de práticas de leitura de texto literários na escola: os “projetos de leitura”.

---

práticas de letramento da área de Linguagem e Matemática desenvolvidas durante os anos de 2013 e 2014, por professores alfabetizadores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – Rede municipal de Canguçu – RS. Foi doado ao Hisales pela coordenação do PNAIC/Canguçu-RS, no ano de 2015. (Informações apuradas pelo autor).

#### 4.2.1 Projetos de leitura

Os projetos que envolvem práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários também são evidenciados nos registros, principalmente nas últimas três décadas, quais sejam: 1990, 2000 e 2010.

Começo apresentando um dado da década de 2000, precisamente do ano de 2004, em que a professora promove com sua turma multisseriada (1ª a 4ª série) de uma escola pública da zona rural do município de Capão do Leão/RS o “projeto literatura infantil”, com planejamento para todo trimestre - março, abril e maio -, envolvendo temas integradores relacionados a cada texto literário compartilhado na prática. O lançamento do projeto ocorre no primeiro dia de aula e há um total de 46 recorrências de registros do projeto ao longo do período, o que corresponde a praticamente um momento de leitura por dia letivo do trimestre. Nesses momentos de leitura os alunos experienciavam a prática de ouvir ler, pois tinham como ledora a professora. Em alguns registros ela revela que optava pela leitura do livro em partes, ou seja, em um dos dias lia um trecho selecionado, fazendo “suspense”, questionando os alunos sobre o que aconteceria a seguir, dando continuidade no dia seguinte, até concluir o livro escolhido:

Começamos a aula com a leitura do Menino Maluquinho, na parte em que o autor descreve ele. As crianças adoraram e disse que ia ler um pedaço da história por dia, fiz perguntas sobre o que eles acham que vai acontecer na próxima parte. (Caderno 134, 04/03/2004).

Na continuidade do registro, a professora propõe uma atividade relacionada à prática: “leitura do livro Menino Maluquinho, de Ziraldo enfatizando a parte em que ele se descreve, após leitura, os alunos deverão se descrever” (Caderno 134, 04/03/2004). Além de Ziraldo, autor do livro que abre o projeto de leitura, a professora também cita Monteiro Lobato e alguns dos seus textos ao longo do planejamento.

Outra professora de escola pública, esta do município de Pelotas/RS, com sua turma de 2ª série, logo no início do ano letivo de 2006, ao propiciar para seus alunos uma prática de leitura de texto literário, recorre também a um projeto escolar. Ela registra assim: “Literatura – 15h15 às 16h – projeto a ser desenvolvido diariamente com contação de histórias” (Caderno 141, 06/03/2006). O registro sugere uma



regularidade para o projeto cujo propósito era a “contação de histórias”, que ocorreria “diariamente”, pelo tempo de 45 minutos, embora não apareça mais registrado diretamente no planejamento. No entanto, a proposta é algo significativo no propósito de formar leitores, visto que dispor-se a dedicar três quartos de uma hora do total das 4 horas de encontros com os alunos, diariamente, à leitura, demonstra a importância dada por essa professora às práticas com textos literários.

Em 2010, outra professora faz da “hora do conto” um projeto, assim ela escreve: “Projeto Hora do conto - Três Porquinhos” (Caderno 187, 09/08/2010); realizado em cinco etapas: “Contar – escrever o que entendeu – desenhar – conversar e realizar as atividades propostas”. Além de contar a história previamente escolhida, decorriam mais três ações: escrever, desenhar e atividades propostas pela professora sobre o texto lido. Há mais quatro registros com tal estratégia, com título diferente, ocorrendo pelo menos uma vez por semana. Destaco que, neste caso, a experiência ia além da prática de leitura em si, os alunos realizam atividades relacionadas à leitura lida, como desenhar, escrever o que entendeu e conversar sobre a leitura.

No ano de 2016, uma professora de um 1º ano de uma escola pública propõe:

Apresentação do projeto de leitura – “viajando com a leitura” – explicação de como funcionará o projeto, qual a colaboração que eles devem dar com relação aos materiais (conservação) – sorteio dos primeiros alunos. (Caderno 197, 16/5/2016).

A proposta traz um convite para uma “viagem” a partir da prática de leitura de textos literários, usando o suporte livro. Os alunos, por ordem de sorteio, deveriam levar os livros para suas casas e, após o tempo combinado, apresentar para os colegas como foi a vivência da prática em casa. Isso fica mais claro no decorrer do planejamento:

Apresentação pelo aluno Gustavo do projeto ‘viajando com a leitura’ ele contou duas histórias, apresentou elementos do livro e as imagens para a turma – também foi sorteado o próximo aluno. (Caderno 197, 23/05/2016).

Como observado, sete dias após o lançamento do projeto acontece o primeiro momento de partilha com a turma, no qual o aluno Gustavo apresenta como foi o momento de vivência da prática de leitura, e no mesmo dia já ocorre o sorteio do próximo aluno participante. Não há clareza sobre o tempo que cada aluno fica com os textos que foram disponibilizados ou escolhidos pelo mesmo. No entanto, dois dias

depois do registro protagonizado pelo aluno Gustavo, ocorre outro registro: “Apresentação da aluna Thainá, das suas leituras do projeto – contou a história para os colegas e mostrou o livro – foi sorteado o próximo aluno” (Caderno 197, 25/05/2016). Essa rotina se repete por mais dois registros: “Relato oral dos alunos Guilherme e Felipe – sobre o projeto viajando com a leitura” e “Apresentação do projeto de leitura e sorteio do próximo aluno” (15/06/2016 e 27/06/2016, respectivamente). Esta sequência de registros, além de confirmar que o projeto se estabeleceu por um período superior a um mês, deixa evidente que a proposta era que os alunos experienciassem a prática de leitura em casa e frente à turma, ou seja, ao que tudo indica a proposta era que os alunos compartilhassem leituras fora da sala de aula e retornassem a ela com impressões próprias e dos familiares.

Quando uma leitura de um texto literário é realizada, independente do gênero, ou da forma que foi desenvolvida (na posição de leitor, leitor ou ouvinte), a prática leva reflexões, a adotar posições. Petit (2009) afirma que a leitura proporciona a produção de uma narrativa:

Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais. (PETIT, 2009, p. 32).

Como já posto, o efeito do texto literário sobre cada indivíduo é singular. Bajour (2012) contribui ressaltando a importância de compartilhar e conversar sobre o lido:

[...] a leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras. (BAJOUR, 2012, p. 20).

A autora, ainda complementa:

[...] dar e escutar a palavra sobre o lido seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si e para outros. É como escrever a leitura em “voz alta” e como se outros a vivenciassem como parte do texto que nossas cabeças criam quando leem. Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento de bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que o texto desencadeia. (BAJOUR, 2012, p. 22-23).

Nesse sentido, a proposta de projetos como os revelados pelos dados apresentados acima possivelmente permitiu o compartilhamento com os demais (familiares, colegas e professora) da experiência singular de cada indivíduo envolvido nas ações supracitadas.

Ainda no ano de 2016, outra professora, de um 1º ano de uma escola pública da cidade de Pelotas/RS propõe um projeto de leitura de diferentes títulos lidos e contados por ela. Tratava-se do Projeto “Era uma vez: A leitura e a escrita do mundo da fantasia” (Caderno 216, 13/09/2016), em que oportunizou que os alunos fizessem comparações entre diferentes versões de histórias clássicas da literatura infantil. Já na abertura do projeto ocorreu a contação do clássico “Chapeuzinho Vermelho”:

Era uma vez: A leitura e a escrita do mundo da fantasia - contação da história ‘Chapeuzinho Vermelho’, após será feita uma listagem exposta em cartaz dos contos de fadas conhecidos das crianças. (Caderno 216, 13/09/2016).

É oportunizado um momento em que os alunos teriam suas vivências, seu conhecimento prévio sobre os “contos de fadas” socializado. Na sequência, “História Chapeuzinho Azul – José Torero - Chapeuzinhos Coloridos” (Caderno 216, 15/09/2016). Embora confuso, pois o registro parece se tratar de dois textos diferentes, consegui averiguar que no entanto trata-se apenas de uma obra, o livro “Chapeuzinhos coloridos”, de autoria de José Torero e Marcus Aurelius Pimenta, publicado em 2016, pela editora “Cia das Letrinhas”. O livro de literatura infantil reúne a história de personagens usando uma capa com chapeuzinho com outra cor que não a clássica vermelha. Após leitura, a professora questiona os alunos sobre as semelhanças e diferenças entre as duas versões. Com o mesmo propósito são apresentadas outras versões da mesma coleção:

Chapeuzinho Laranja – Chapeuzinhos coloridos;  
Chapeuzinho Branco – Chapeuzinhos coloridos;  
Chapeuzinho Verde – Chapeuzinhos coloridos. (Caderno 216, 16/09/2016;  
21/09/2016; 22/09/2016).

Fica evidente que além do conto “Chapeuzinho Vermelho” a professora dispõe dos títulos Chapeuzinhos Laranja, Branco e Verde.

Outra professora, dessa vez com um 1º ano de uma escola pública também do município de Pelotas/RS, planejou nesse mesmo sentido. Trata-se do “projeto –

Histórias Clássicas, será feita a leitura dos clássicos ‘Meu diário secreto – Chapeuzinho vermelho’ – Kees Moerbeek” (Caderno 218, 25/04/2014). Um dos intuitos, à semelhança do projeto citado anteriormente, era comparar as versões, visto que no dia anterior aparece o seguinte registro: “Chapeuzinho vermelho – associação à higiene bucal”. (24/04/2014). Na continuidade, os registros indicam a sequência do projeto: “Projeto – Histórias Clássicas “Meu diário secreto – Chapeuzinho Amarelo” – Chico Buarque”. Ocorre mais uma vez a comparação das versões, segundo a professora “explorando aspectos do letramento literário” (26/04/2014). Esse dado é muito relevante, pois a professora deixa claro qual foi seu propósito com as atividades relacionadas ao projeto: “explorar aspectos do letramento literário” e qual a ancoragem teórica de seu trabalho.

O uso do termo letramento literário, no Brasil, é atribuído à Graça Paulino, que o utilizou pela primeira vez em 1997. Cosson (2006, p. 12), filiado aos estudos de Paulino, afirma que letramento literário é uma prática específica de letramento, pois, segundo ele, “textos literários compreendem não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Assim, ao que a professora assume o compromisso com a proposta de um letramento específico no que diz respeito aos textos literários, ela avança para além de “uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura compartilhada” (COSSON, 2006, p. 23), com o propósito de promover momentos de construção coletiva de sentidos para o texto lido e para o mundo sobre o qual refere o texto.

A professora revela que tinha conhecimento sobre os sentidos da perspectiva anunciada. Entendia, assim, que seu trabalho poderia ser pautado no letramento literário, filiada ao pensamento de que “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (COSSON, 2006, p. 29). Entretanto, os registros não permitem identificar quais procedimentos – além da comparação entre versões do clássico –, quais aspectos, como a professora mesmo chama, foram explorados, e que poderiam ser cruzados com a própria teoria a que diz respeito o conceito e a proposta, uma vez que Cosson sistematiza dois tipos de sequências didáticas (básica e expandida), bem como outras propostas de atividades/oficinas para serem desenvolvidas com os alunos nesse

sentido. Contudo, o registro permite entrever uma perspectiva teórica contemporânea em evidência na sala de aula.

Projetos de leitura aparecem, ainda, em mais dois registros, seguindo os mesmos procedimentos: “Projeto – Clássicos ‘Os 3 porquinhos’ e ‘A verdadeira história dos 3 porquinhos’ – Jon Scieszka” (05/06/2014) e “Projeto Clássicos – ‘Os 3 porquinhos pobres’, Luiz Fernando Veríssimo explorando o letramento literário”. Mesmo não ficando evidenciado, posso inferir que a professora propunha uma comparação entre as versões dos textos, ressaltando semelhanças e diferenças, primeiramente com duas versões do Clássico “Chapeuzinho Vermelho”: “Meu diário secreto – Chapeuzinho vermelho’ – Kees Moerbeek” e “Meu diário secreto – Chapeuzinho Amarelo” – Chico Buarque”.

Posteriormente, os mesmos procedimentos ocorrem com a história “Os três porquinhos” e duas outras versões: “A verdadeira história dos 3 porquinhos – Jon Scieszka” e “Os 3 porquinhos pobres’, Luiz Fernando Veríssimo”, explorando também, como o próprio registro mostra, aspectos do letramento literário. Novamente o limite dos registros impede de identificar os procedimentos de leitura e exploração para além da possibilidade de perceber o trabalho com diferentes versões e da comparação entre elas.

A perspectiva de projetos escolares como os evidenciados não é recente. Segundo D’Ávila (1968, p. 283), “a idéia de ensinar pelo meio de projetos, sistematicamente, é de 1908, em Massachusetts (Estados Unidos)”, ou seja, há mais de um século. A ideia inicial do método de ensino em projetos tem caráter prático, com atividades para desenvolvimento fora da escola, seria uma forma da educação colocar em prática aquilo que é teorizado na escola.

O método de projetos foi criado pelo célebre pedagogo americano John Dewey. Em sentido geral, “projeto” é algo que se deseja fazer, para o que se traça um plano ou roteiro. Baseando em Kilpatrick, Fontoura (1969) afirma que o projeto é uma atividade preconcebida em que o desígnio dominante fixa o fim da ação, guia-lhe o processo e proporciona-lhe a motivação. Projeto seria um ato problemático que se realiza em seu ambiente natural (FONTOURA, 1969).

D’Ávila (1968, p. 283) cita, sem maiores detalhes de referência, Leola Rodgers e diz: “estamos todos de acôrdo na consideração de que o principal objetivo do ensino (feito por êste método) não é ensinar apenas a matéria, mas em desenvolver atitudes, ideias e hábitos corretos”. Nesse sentido, o projeto extrapola os conteúdos pré-

estabelecidos pelo currículo, certamente uma estratégia promissora aos professores que almejam trabalhar com práticas de ler, ouvir ler ou ouvir contar textos literários no espaço escolar, mas também fora dele.

Tanto D'Ávila (1968) quanto Fontoura (1969) caracterizam o projeto com elementos que devem ser considerados em sua elaboração:

**Quadro 4:** Características do projeto segundo os Manuais pedagógicos.

D'Ávila (1968)	Fontoura (1969)
<p>Um bom projeto, lembra AGUAYO, deve ter estas características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma atividade intencional e bem motivada;</li> <li>- Que tenha um alto poder educativo;</li> <li>- Que consista em fazer alguma coisa pelos próprios alunos, em seu ambiente natural;</li> </ul> <p>Nós acrescentamos, para completar o quadro, a exigência de ser a atividade profundamente socializada.</p>	<p>Caracteres do projeto – Um projeto pedagógico deve apresentar os seguintes caracteres:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ser uma atividade intencional e bem orientada – destinada a algum fim específico, determinado;</li> <li>2) Ter alto valor educativo – ensinar alguma “coisa” às crianças, enriquecer-lhes a experiência, despertar-lhes novos hábitos e atitudes;</li> <li>3) Consistir em fazer algo – obrigatoriamente consistir em ação, em trabalho;</li> <li>4) Ser atividade dos próprios alunos – só terá valor educativo se realizada pelas crianças, atividades que não são indicadas para que elas realizem devem ser adaptadas;</li> <li>5) Realizar-se em seu ambiente natural – precisa ser realizado de verdade, “só se aprende a fazer fazendo”.</li> </ol>

**Fonte:** D'Ávila (1968) e Fontoura (1969).

Os dois manuais caracterizam de forma semelhante o projeto. Fontoura (1969) destaca que essa estratégia necessita que as atividades sejam realizadas pelos próprios alunos, que quando não forem adequadas precisam ser adaptadas; D'Ávila (1968) acrescenta uma exigência à estratégia, que seja profundamente socializada, ou seja, que proporcione momentos de socialização entre os envolvidos ou até com o restante da comunidade escolar.

Ainda sobre a concepção de projetos escolares, D'Ávila (1968) traz uma classificação para os projetos, citando, em uma delas, a possibilidade de “ouvir um conto” com um objetivo de aproveitar uma experiência:

1 – Dar alguma forma exterior a qualquer idéia ou plano;

2 – **Atividade cujo o propósito é aproveitar alguma experiência, como ouvir um conto**, completar um quadro;

3 – Aquêlê cujo propósito é resolver um problema ou uma dificuldade intelectual, e

4 – Aquêlê em que o fim procurado é alcançar um conhecimento ou certo grau de destreza.

Examinadas as situações de ensino que os projetos oferecem e as deformações que podem originar na aprendizagem, é fácil escolher um ponto de vista moderado para seu uso em pequenas atividades escolares. (D'ÁVILA, 1968, p. 284, grifo meu).

Recorrendo também à RE evidencio a inserção de publicações com o tema “Método de projeto” desde, pelo menos, junho de 1956, em seu exemplar número 39. Na ocasião, o periódico faz uma apresentação do método, focando em temáticas com amplitudes que ultrapassam a sala de aula. Em seu número 40, ano VI, de setembro de 1956, a RE apresenta “orientação sôbre o Método de projetos” com colaborações do INEP, trabalhos gentilmente cedidos pela Coordenação dos Cursos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MEC – DF.

Destaco especialmente o texto publicado em 1971, ano XVIII, número 136, com autoria de Arlete Saldanha Vargas, intitulado “Plano intermediário – Projeto”, que se propõe a definir o que é um projeto e sugerir formas de aplicação na escola. Há semelhanças nos conceitos quando comparados aos dos manuais pedagógicos já apresentados, possivelmente a autora se baseou nos mesmos para elaboração do artigo, embora não os referencie. O diferencial fica por conta da exposição didática proposta para a elaboração de um “plano de projeto”, que é definido como um plano intermediário:

[...] significa precisão de experiências, tarefas, conhecimentos fundamentais, recursos e tempo disponíveis para atingir certo objetivo. Expressa na sua dinâmica o processamento do método de Projeto. (RE, ano XVIII, nº 136, 1971, p. 7).

O plano intermediário seria previsto para um período maior que o plano de aula, ou seja, um plano que atenda objetivos mais amplos e que aconteça paralelo à rotina diária, dessa forma expressaria o “método de projeto”, que, como percebido nos dados apresentados, não se tratavam de atividades para apenas um momento, realmente eram para um período maior de tempo. Dando continuidade, são elencados os elementos essenciais e necessários para a execução de um projeto:

[...] a – intenções; b – conteúdo do projeto; c – os modos operacionais (tarefas); d – os recursos disponíveis; e – o processo de avaliação. E os

necessários: a) dados de identificação; b) origem; c) tempo disponível". (RE, ano XVIII, nº 136, 1971, p. 7).

Quanto ao último elemento essencial, o processo de avaliação, este define a flexibilidade do plano do projeto e deve ser contínuo para que as alterações sejam realizadas. Logo em seguida, para facilitar a elaboração do plano pelos professores, é proposto um **roteiro-guia** para elaboração de um plano de projeto, com os itens: Identificação (escola, assunto, duração, ano, série e áreas de atuação); Origem; Intenções; Preparação (Organização, material necessário, fundamentação e conteúdos a serem trabalhados); Execução (desenvolvimento com atividades e tarefas propostas – para sala de aula e para casa) e, por fim, a Avaliação do projeto.

Nessa mesma linha, ainda o número 136 da RE apresenta alguns exemplos de planos de projeto e sugere algumas temáticas para uso do professor, entre elas sugere “um livro de estórias” como possibilidade de gerador de um projeto escolar. Observa-se a intenção da autora do texto e, por conseguinte, da RE: apresentar de forma didática e facilitada o método de projetos para que os professores tivessem diretrizes práticas e possibilidade de utilização imediata em suas aulas, ofertando os passos de preparo e opções de desenvolvimento.

Em uma perspectiva mais recente, o projeto é mais abrangente, busca suscitar a aprendizagem a partir do conhecimento prévio dos alunos sobre temas do interesse dos mesmos; ou seja, o interesse e o conhecimento prévio são o ponto de partida para construção de um projeto escolar. Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 61), a “função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolas”, além disso o autor diz que os participantes podem desenvolver estratégias em relação a:

1) Tratamento de informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em tono de problemas e hipóteses, que facilitem aos alunos a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Os registros apresentados anteriormente, de 2006 e 2014, e os que apresentarei a seguir, expressam a utilização do projeto na perspectiva posta pelos manuais pedagógicos e matérias da RE, mais pontual e pragmática.

Dando continuidade à apresentação dos dados, os registros revelam que existia uma recorrência no desenvolvimento de práticas de ler, ouvir ler ou ouvir contar



textos literários em sala de aula que, em certos momentos, extrapolavam os muros da escola utilizando a estratégia do projeto, e com isso chegando à casa dos alunos, possibilitando que os envolvidos socializassem as leituras também nestes espaços, atingindo a proposição de D'Ávila, a socialização.

O “Projeto Visita à Biblioteca” (Caderno 144, 28/06/2007), proposto por uma professora de 1ª série de uma escola pública no ano de 2007, no município de Pelotas/RS, é um exemplo de aproveitamento de outros espaços dentro da escola com a finalidade de desenvolver “hábitos corretos” (D'ÁVILA, 1968, p. 283). Embora os registros não detalhem a organização do projeto, possivelmente um dos propósitos do mesmo era vivenciar a prática de leitura de textos literários em outros espaços da escola para além da sala de aula.

Uma outra professora, em 2008, no município de Morro Redondo/RS, com uma turma multisseriada (1ª a 3ª série), propõe a partir de um projeto escolar ultrapassar os espaços da escola, como foi possível inferir a partir de registros do projeto “Sacola do livro” (Caderno 186, 11/03/2008). Esse projeto previa que em cada dia um aluno levaria um livro em uma sacola para ler em casa. Ainda em torno dos aspectos que revelam a dimensão de projetos que ultrapassam os muros da escola, esse mesmo documento, com relação a essa prática, no dia 07 de maio traz o seguinte apontamento: “Sacola do livro – acolhida, aluno surdo que levou”.

Fica perceptível, a partir da relação feita, a dimensão alcançada por uma prática pensada para ir além do espaço da sala de aula. Além da “sacola do livro” essa professora tem sua prática pautada por projetos que possivelmente proporcionaram momentos de formação de leitores, cito, para mais, o “Projeto: Para ler não tem hora”. (11/03/2008 a 29/05/2008). Embora o registro apresente limites no conteúdo, não oferecendo maiores detalhes do planejamento e execução do projeto, fica evidenciado em que consistiria a proposta, com uma recorrência de oito vezes, no período de março a maio, caracterizando que não se tratava de uma atividade isolada e sim de uma estratégia pensada a longo prazo.

Outra professora, de uma 1ª série da rede pública do município de Pelotas/RS, no ano de 2014 faz a seguinte previsão em seu planejamento:

Projeto Mala viajante – Como último momento do dia, iniciaremos o projeto de incentivo à leitura, que consiste em duas pequenas malas, as quais irão conter livros literários e outros suportes textuais (jornais, panfletos, rótulos, gibis, revistas, etc...), assim toda a sexta-feira serão sorteados dois alunos

que levarão as malas para casa, devendo entregá-las na segunda-feira, relatando o que leram e o que tinha dentro da mala. (Caderno 218, 04/04/2014).

Ficam bem claros os procedimentos e que o alcance era a casa dos alunos. Além disso, pontua exatamente qual o objetivo do projeto: “projeto de incentivo à leitura”; textos literários disponibilizados aos alunos em “malas” que “viajavam” até às famílias. Para mais, há um propósito neste projeto específico de variar os suportes de leitura: “jornais, panfletos, rótulos, gibis, revistas, etc.”, evidenciando, também, que as professoras fazem usos de diferentes suportes para, além de enriquecer o trabalho pedagógico, ofertar o texto literário na escola. Soares (2016) destaca a relevância da participação de familiares na formação de jovens leitores:

A participação dos familiares, independente do gênero ou parentesco, é muito importante, embora o papel desses na formação do leitor ainda é pouco discutido, mas é preciso lembrar que os valores e práticas culturais transmitidas no seio familiar podem perdurar por toda a vida. Dessa forma o mesmo pode ocorrer com a leitura, um incentivo dado por um familiar pode representar muito para a criança, principalmente considerando todos os sentimentos de afetividade envolvidos nessa relação. (SOARES, 2016, p. 76).

Projetos como “Sacola do livro” e “Mala viajante” são exemplos de ações pedagógicas consistentes e presentes nas práticas de leitura de textos literários propostas pelas professoras ao longo do período estudado. Mostram também uma perspectiva contínua e mais ampliada de compreensão do texto literário na sala de aula. Não se trata, ao que tudo indica, de uma atividade esporádica e pontual que acontecia aleatoriamente. Importante destacar também que essa assertiva faz ainda mais sentido quando os dados de um tempo mais recente indicam para o uso da perspectiva do letramento literário, cuja compreensão da prática de leitura de textos literários vai além da simples leitura e, por isso, é indispensável no processo educativo; entendimento reforçado por Cosson (2006, p. 12), pois, segundo ele, “[...] textos literários compreendem não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Na sequência, apresento outra ação pedagógica que, inclusive, esteve presente em alguns dos projetos supracitados: a Hora do Conto.

#### 4.2.2 Hora do conto

A Hora do Conto é uma das ações pedagógicas reveladas pelos registros coletados nos CPPs, recorrendo nas décadas de 1990, 2000 e 2010, em diferentes espaços e oportunidades que apresentarei no decorrer da seção. Antes disso, apresento a imagem abaixo. Além de ser significativa, ilustra um momento denominado na legenda da própria como “Hora do Conto”:



“Hora do Conto”. O narrador, via de regra, é um autor de histórias infantis, convidado especialmente para relatar de viva voz as peripécias dos seus heróis”.

“Hora do Conto”. O narrador, via de regra, é um autor de histórias infantis, convidado especialmente para relatar de viva voz as peripécias dos seus heróis”.

**Figura 42:** Imagem referente a um momento de Hora do Conto.  
**Fonte:** RE, ano II, nº 09, Set. 1952, p. 8 - Hisales.

Essa imagem é utilizada para ilustrar um artigo sobre a Biblioteca Infantil e apresenta o exemplo adotado pelo departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo. Ela representa uma leitora (narradora) que, segundo o texto, está lendo o suporte enquanto o grupo de ouvintes está bem atento ao conteúdo da leitura, o que ilustra, de maneira simbólica, uma prática de “Hora do conto” na biblioteca. Pondero que a fotografia feita pode ter sido posada, ou seja, que as crianças e a leitora foram organizadas nessa posição para a realização do registro. Entretanto, para o que de fato chamo atenção é a referência à denominação “Hora do Conto” em 1952, em um

periódico de circulação significativa no Rio Grande do Sul. Junto à imagem, além de questões relacionadas à organização da Biblioteca, aparece o seguinte:

HORA DO CONTO – Outro estímulo para incentivar a presença das crianças na Biblioteca, é procurar avivar o gosto pela leitura, por intermédio da chamada **Hora do Conto**. Temos sido auxiliados por escritores, professores e alunos dos nossos estabelecimentos secundários, que não se negaram a gentilmente proporcionar aos nossos consulentes, esses momentos por eles tão apreciados. Ainda há pouco, o professor Tales de Andrade, veio de Piracicaba, especialmente para contar às nossas crianças, uma história de sua autoria. (RE, ano II, nº 9, Set. 1952, p. 9).

Embora o artigo refira-se a práticas em uma biblioteca, ele traz elementos importantes para entendermos que este conceito, “Hora do Conto”, foi sendo apresentado aos docentes gaúchos ao longo das décadas, como no uso da atividade em um espaço especialmente destinado aos livros, a biblioteca, com o objetivo de atrair as crianças. No entanto, embora os dados revelem que a biblioteca é um dos espaços nos quais essa ação pedagógica é proposta, ele não é o único. Abaixo relaciono alguns registros sobre isso.

Começo pelo espaço da biblioteca como cenário para a “Hora do conto”. Em 1995, uma professora de escola pública do município de Pelotas/RS proporciona a seus alunos de 1ª série a oportunidade de vivenciar, com outra profissional, a “Hora do conto” no espaço da biblioteca. Assim está registrado: “A aula foi interrompida pela professora da biblioteca para informar as crianças que toda a segunda-feira das 15:30 às 16:10 irá realizar com eles a Hora do Conto” (Caderno 64, 07/04/1995). Esse registro já foi citado na seção sobre espaços de leitura, no entanto ele retorna por esta outra importante informação: uma prática de “Hora do Conto” no espaço da Biblioteca, ação conduzida por outra professora, que não a titular, dessa forma podendo se tratar de uma prática articulada ou organizada pela escola, ou uma parceria entre a professora da turma e uma professora responsável pelo espaço da BE.

Em uma outra escola pública também do município de Pelotas/RS, uma professora de 1ª série planejou, junto à instituição ou com uma outra colega, um momento da semana que seria a “‘Hora do conto’ com a professora da biblioteca (14h55 – 15h30); momento fixo” (Caderno 109, 16/08/2000). Mais um exemplo de uma “Hora do Conto” desenvolvida na BE. Embora não sejam verificáveis maiores detalhes de como tenha se dado a atividade, fica evidente que o espaço em que ocorreu foi o

da biblioteca e que a condução ficaria por parte de outra profissional em um momento fixo.

Em 2002, uma professora de 1ª série de uma escola pública do município de Santa Rosa/RS, registrou a atividade, o local, a profissional responsável, os livros lidos, acrescentando uma pequena avaliação da atividade: “Hora do conto – A bibliotecária realizou – ‘A Cinderela’ e o ‘Dumbo’”. O comentário da professora foi: “Os alunos adoraram a Hora do Conto com a bibliotecária e entenderam bem a história” (Caderno 125, 08/10/2002). Infere-se que o momento cumpriu com sua proposta a ponto de a professora escrever esse pequeno relato.

Em 2009, uma professora de 1º ano de uma escola pública no município de Morro Reuter/RS registrou em três dias consecutivos: “Hora do conto da Biblioteca” (Caderno 155, 22/04/2009). Fica evidente mais um exemplo em que o espaço utilizado para realização da Hora do Conto foi a biblioteca. Os dados revelam que havia, em alguns casos, dia e hora marcada, o que remete a uma recorrência, bem como aos tempos escolares: ler, em alguns casos, era uma atividade planejada com horário específico, em um espaço específico.

Na RE, no ano de 1962, a Secretaria de educação e Cultura – Departamento de educação primária – setor de incentivo e especialização do professorado – SIEP – PRIMEIROS PASSOS NA DINAMIZAÇÃO DA BIBLIOTECA DE CLASSE – problematiza que a biblioteca existe e os alunos não querem ler. Para amenizar tal situação, sugere duas atividades. A primeira era intitulada “O livro da semana”, em que seria escolhido um livro da biblioteca de classe (sala de aula) para ser apresentado às crianças a cada semana. Essa apresentação consistiria num “flash” (resumo, apresentação rápida) sobre o livro, visando despertar o interesse por sua leitura. Ou seja, um momento de divulgação do livro para despertar o interesse do leitor.

A outra atividade sugerida é, justamente, a Hora do Conto: “[...] **é a atividade mais falada e talvez a mais simples de realizar em classe**. Consta apenas de reserva, periódica de um tempo de aula especialmente destinado à narrativa de estórias” (RE, 1967, Nº 112, Ano XV, p. 36, grifo meu). Coloca a estratégia como simples e fácil de organizar, sugerindo que o necessário, além do texto literário, é a disciplina para destinar um tempo da aula para a realização da atividade. O texto segue lembrando aspectos essenciais para o êxito da Hora do Conto, como a “seleção da estória” e “a escolha do momento apropriado de contá-la”.

A sugestão é que a boa hora é aquela em que as crianças pedem a “estória”, momento em que demonstram desejo em ouvi-la. Adverte que se deve evitar “a hora próxima da merenda, quando as crianças já estão com fome pois isso dificultará a concentração e atenção” e “a hora que segue a uma aula de lançamento de noção ou de demorada fixação, porque as crianças que já se mantiveram quietas e caladas por muito tempo e fizeram bastante esforço mental, estariam mais necessitadas de atividades que possibilitem o movimento, expansão física” (RE, 1967, Nº 112, Ano XV). O texto conclui que o “melhor” momento para ser escolhido é aquele em que os ouvintes estejam totalmente envolvidos com a atividade.

Para finalizar, desafia o professor a utilizar as duas estratégias que constam no artigo “Hora do Conto” e a “Apresentação dos livros da Biblioteca”, concluindo de forma poética: “Um belo dia um menino se dirige espontaneamente à estante, apanha um livro e começa a ler. Neste momento uma importantíssima etapa foi atingida: êle já tem interêsse pelos livros. Nossa tarefa entrará em nova fase” (RE, ano XV, nº 112, 1967, p. 37).

Compreender as definições, os propósitos, os argumentos, as perceptivas da denominada Hora do Conto é importante para procurar entender os sentidos dessa proposta nos cadernos de planejamentos. Afinal, a que práticas as professoras se referiam? Nesse sentido, Emir Suaiden, diretor do Instituto Nacional do Livro no Brasil, em palestra realizada na Colômbia e publicada no volume 10 da revista Interamericana de Bibliotecas, número 01, de junho de 1987, explana sobre o sistema das Bibliotecas públicas, que tinha como objetivo estruturar uma biblioteca pública em cada município do país e que trouxe inúmeras melhorias desde sua aprovação (1977), como a oferta de atividades como a Hora do Conto:

O projeto, aprovado em 1977, completa 8 anos em 1985, e deu ao país um salto altamente positivo, promovendo inúmeras melhorias nos serviços bibliotecários, entre os quais podemos destacar:

- As bibliotecas estaduais, incluídas no sistema, passaram a dar assistência e a ter um controle efetivo das unidades municipais. Novos bibliotecários foram contratados e treinados dos diversos serviços. Diversos prédios estão em processo de construção, com bibliotecários participando dos projetos. Aumentou sensivelmente o número de usuários atendidos, dando-se inclusive atenção aos presidiários, enfermos, etc. A biblioteca pública pouco a pouco se transforma em centro de irradiação cultural e de programas de incentivo à leitura, como atividades como a hora do conto, além de representações teatrais, atividades que são cada vez mais estimuladas. (REVISTA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECAS, v. 10, n. 01, jun. 1987).

O projeto mencionado na palestra realmente se efetivou, embora não tenha tido a eficácia anunciada, mas fica claro pelos dados da pesquisa que a Hora do Conto era um momento de prática de leitura literária atrelada à biblioteca. De toda forma, mais de uma centena de registros coletados nos cadernos de planejamento das professoras apresentam o termo “Hora do conto”, nem sempre subordinados à biblioteca. A seguir, apresento alguns.

Em 1995, ao preparar aulas para sua turma de 1ª série, uma professora de escola pública, no município de Pelotas/RS, registra o seguinte: “Arrumação da sala para a hora do conto; alunos sentados em círculo – O palhaço solitário” (Caderno 66, 23/03/1995). Note-se que a professora deixa evidente que o espaço utilizado seria a sala de aula, que haveria uma preparação da mesma para a ação pedagógica, os alunos se dispuseram em círculo para ouvir a leitura do texto literário “O palhaço solitário”.

Outra professora, de uma 2ª série, em 2009, em uma escola pública no município de Capão do Leão/RS, não registra o preparo do espaço da sala de aula para o desenvolvimento da “Hora do conto”, entretanto fica evidenciada a recorrência da prática com títulos de textos literários e autores variados:

Hora do conto – Rolim – Ziraldo;  
 Hora do conto: Marcelo, marmelo, martelo;  
 Hora do conto – variada;  
 Hora do conto – O dono da bola;  
 Hora do conto A casa do Mickey. (Caderno 172, 04/03, 17/03, 19/03, 26/03 e 02/04/2009, respectivamente).

Em 2013, os registros de outra professora revelam recorrência na oferta da ação pedagógica para seus alunos de 1º ano:

Hora do conto – A Zeropéia  
 Hora do conto – Vovô Nenê – Margaret Wild;  
 Hora do conto – Não confunda – Eva Furnari – trabalho com a troca de palavras com os alunos a partir da leitura;  
 Hora do conto – O domador de monstros;  
 Hora do conto – Biloca a foca;  
 Hora do conto – A estrelinha azul (Caderno 214, 20/02, 19/03, 25/03, 10/04, 11/04 e 23/04/2013);

Como observado, a “Hora do Conto” recorre pelo menos seis vezes, nas quais a professora dispõe de seis títulos diferentes com autorias variadas. Informações

relevantes para a pesquisa que serão trabalhadas no decorrer do texto, em especial no Capítulo 5.

O mesmo ocorre no planejamento de uma professora de 1ª série, no ano de 2008, em Pelotas/RS, a qual mantinha horário e dia fixos para a “Hora do Conto”, realizada provavelmente na própria sala de aula, ou na BE, como evidenciam os registros: “Hora do conto – 13h40 às 14h” (Caderno 153, 08/04/2008 e 15/04/2008); os registros se repetem com uma semana de diferença entre um e outro, o que provavelmente pode indicar recorrência e que se trate de uma prática institucional, ou seja, organizada e oferecida pela escola, visto que ocorria com horário pré-estabelecido. No mesmo caderno, no dia 11 de setembro, a professora dá ênfase para um momento diferente, qual seja: “Hora do conto – livraria Vanguarda: A Zeropeia” (Caderno 153, 11/09/2008). Uma atividade de participação em uma Hora do Conto realizada em um o espaço de leitura fora da escola, ou seja, os alunos foram a uma livraria<sup>69</sup>.

Como se viu, a Hora do Conto é uma ação recorrente nos registros coletados, evidenciada desde 1995 até planejamentos de 2014. Provavelmente isso se explique pela “adesão” que o próprio termo teve na tradição pedagógica e pela possibilidade de as professoras demarcarem um tempo específico para a leitura literária no planejamento das atividades diárias e/ou semanais. Considerando que a escola é uma instituição altamente regrada, de ritos e rituais bem demarcados, cujos tempos e espaços foram construídos historicamente com certa rigidez e regularidade, incluir no planejamento um momento específico, com uma nomenclatura, “Hora do Conto”, que é paradoxalmente alargada e imprecisa, mas também podendo ter e indicar, nas rotinas de sala de aula e nos planos diários das professoras, certa especificidade, parece ser razões que explicam a presença desse momento nas salas de aulas, expressas nos CPPs.

Na continuidade, destaco outra ação pedagógica recorrente nos dados, trata-se da dramatização.

---

<sup>69</sup> Vanguarda - livraria situada na cidade de Pelotas que oferece essa possibilidade para escolas mediante horário marcado desde 2005. Informações fornecidas pela gerência da livraria.



### 4.2.3 Dramatização

As práticas de leitura de textos literários evidenciadas revelam a utilização da dramatização como ação pedagógica em seu desenvolvimento. A mesma começa a figurar a partir da década de 1970, com primeiro registro em 1973, e se mantém até a década de 2000, mais precisamente até o ano de 2009, não sendo encontrada nos registros posteriores a isso.

Começo justamente pelo primeiro registro, de 1973:

Livro de estória – A Galinha Ruiva (28/8) Ouvir a estórinha “A galinha Ruiva”, que será lida pela professora e ouvida através do gravador, com atenção, boa postura e silêncio, procurando captar a mensagem principal da mesma. Isto será demonstrado através de respostas a perguntas e exercícios sobre a estória. Reproduzir elementos da estória ou parte dela deverá enumerar no mínimo 5 fatos básicos. – **Dramatizar a história com os colegas.** (Caderno 04, 28/08/1973, grifo meu).

A proposta da professora, além de demonstrar as ações de selecionar o texto literário, ler para os alunos, apresentar a leitura gravada, determinar a postura correta para vivenciar a prática, vislumbrar uma aprendizagem (medida por questionamentos a partir do lido/ouvido) e pedir que os alunos enumerem cinco fatos do texto, propõe que eles dramatizem com os colegas o enredo da leitura, evidenciando assim o uso dessa ação pedagógica relacionada à prática desenvolvida.

Outro registro é do ano de 1984, correspondente ao planejamento de uma professora de escola pública do município de Novo Hamburgo/RS, em que a mesma narra/conta a história e se inclui na atividade de dramatização; ela escreveu: “Iremos” dramatizar: “Após narração da história, os alunos iremos [sic] dramatizar” (Caderno 17, 16/03/1984). Não há detalhes de qual texto se tratava, no entanto é evidente que após leitura os ouvintes e a professora dramatizaram a história escolhida.

Da mesma década apresento o segundo registro, do ano de 1985, uma prática proposta por uma professora de 1ª série, que em seu planejamento escreveu: “Cada grupo escolherá um livro – são 3 grupos - a professora vai ler as histórias então os alunos escolhem uma para dramatizar” (Caderno 19, 14/05/1985). Além de dramatizar, a professora possibilitou a escolha da obra que seria utilizada na atividade, dando autonomia e liberdade para os alunos.

Ainda no ano de 1985, a dramatização foi registrada no planejamento de uma professora de uma escola pública, também direcionada a uma 1ª série. Entretanto, fica pontuado que o espaço para desenvolvimento da prática não se tratava da sala de aula, mas sim de um espaço externo: “Atividade no pátio – dramatização de uma história” (Caderno 20, 07/08/1985). Embora não haja maiores informações, como o título que foi utilizado na prática, é evidente a utilização de um espaço diferenciado, que talvez fosse mais amplo que a sala de aula, o que oportuniza maior mobilidade para os alunos, neste caso, o pátio. Esses espaços diferenciados demonstram um possível esforço das professoras em demonstrar que a leitura poderia acontecer em qualquer lugar e ela pode ser atrativa e divertida.

A dramatização também é utilizada por uma professora de escola pública do município de São Lourenço do Sul, a mesma propõe o desenvolvimento de uma “narração”, provavelmente uma leitura em voz alta, do clássico infantil “Os três porquinhos”; após, uma dramatização do mesmo: “Narração da história – Os 3 porquinhos – dramatização” (Caderno 223, 06/04/1990). Três anos mais tarde, também em uma escola pública, esta do município de Piratini/RS, uma professora de 1ª série faz um registro no mesmo sentido. No entanto, não enuncia o título do texto literário, apenas que o mesmo será reproduzido oralmente e, após, dramatizado: “Levarei uma história infantil para reprodução oral e dramatização” (Caderno 60, 16/04/1994).

Na mesma direção, outra professora de escola pública do município de Capão do Leão/RS, no ano 2000, planeja: “Leitura “Burrinha Amarrada” (dramatização)” (Caderno 117, 22/03/2000).

Destaco que os três registros aparentam dar conta da utilização da dramatização, embora com termos diferentes: “narração”; “reprodução oral” e “leitura”; ou seja, a história é lida, narrada, contada, escutada, ocorrendo após disso a dramatização. Considerando a presença dessa ação pedagógica relacionada às práticas de leitura de textos literários reveladas pelos dados, o que era caracterizado exatamente como dramatização? Recuando no tempo, há algumas indicações.

Everardo Backheuser, autor de “Manual de Pedagogia Moderna”, de 1942, foi utilizado como referência no texto “Dramatizações escolares” na RE (nov. 1957, p. 31), sendo reproduzida praticamente na íntegra pelo periódico. No texto argumenta-se que com a introdução da “nova pedagogia, vulgarizou-se entre nós a palavra

dramatização” (BACKHEUSER, 1942, p. 349). Referindo-se ao mesmo período, Peres (2000) corrobora:

[...] a **leitura** ganhou novas formas na escola sob os princípios da Escola Renovada: leitura oral e silenciosa em atividades e situações como a Hora da história, a Hora da poesia, a leitura dialogada, a **leitura dramatizada**, a leitura em coro, o Clube de Leitura; e novos propósitos foram atribuídos ao ato de ler: recreativos, informativos e formativos. Condenou-se intensamente a leitura ‘enfadonha’ e desinteressada. (PERES, 2000, p. 339, grifo meu).

Assim é possível dizer que a dramatização vem para dinamizar as práticas de leitura na escola no final da primeira metade do século XX. Entretanto, embora popularizada, nem sempre “lhe dá o devido e exato sentido”, alerta Backheuser (1942, p. 349). Quando se refere a sentido, o autor pondera que dramatização não é um “teatrinho” e nem uma estratégia para ser utilizada apenas nos dias de festas escolares. Ressalta que a ação não deve ser realizada para visar público, ao contrário, deve ser espontânea, deve oportunizar a iniciativa e cooperação; não decalque, não cópia, não exercício de memorização (BACKHEUSER, 1942).

Backheuser (1942) continua argumentando que as dramatizações por si só já agradam os alunos, pois são um tipo de atividade que lhes proporciona desenvolver a imaginação a partir de um assunto abordado em sala de aula:

Foi lido, por exemplo, **um conto** [...] logo o mestre propõe a reprodução do trecho ao vivo. Os **alunos se entusiasmam**. Tal será esta: tal aquela personagem. Até mesmo animais e seres inanimados, as crianças procuram representar fazendo de árvores, de leões, etc. (BACKHEUSER, 1942, p. 350, grifo meu).

No excerto, conforme o grifo, o autor pondera que o entusiasmo dos alunos é natural, por tratar-se de uma atividade envolvente. Destaca, também, a leitura de um conto lido, ação não muito diferente das registradas nos cadernos.

Fontoura (1969, p. 263), abordando os temas forma de ensino e o valor do diálogo, respectivamente, pondera que as dramatizações estão de acordo com os “princípios da Educação Renovada, que se estabelecem como uma ótima forma de ensino, desde que não sejam usadas como teatro, como festividade, mas sim dentro do currículo, isto é, dentro da rotina escolar”.

A professora Maria Yvone Atalécio de Araújo, em seu livro “Experiências de Linguagem Oral na Escola Primária”, de 1962, também aborda a temática em

discussão. Assim como os demais autores, exalta a necessidade do uso da dramatização na escola, principalmente no que tange ao “vasto conhecimento literário proporcionado” numa atividade que pode ser vista como lúdica. Para tanto, a autora destaca os seguintes elementos básicos que são trabalhados numa dramatização:

A. *Personagens* – numa dramatização há um ou vários personagens. Estes podem ser animados ou inanimados. Pessoas, animais, plantas, fadas, gênios, dragões, anões, adquirem vida e movimento, através da caracterização das crianças.

B. *Enredo* – refere-se à história, à trama; **Nas dramatizações os enredos geralmente se originam de histórias da literatura infantil, lidas pelas crianças ou contadas pelo professor.**

C. *Tema* – é a idéia central que se quer desenvolver numa peça.

D. *Ação* – é fazer algo.

E. *Diálogos* – é o que se diz. É a conversação entre dois ou mais personagens. As crianças quando emocionadas, sentem necessidades de falar. Os diálogos surgem, então, espontaneamente. (ARAÚJO, 1962, p. 86-87, grifo meu).

Araújo (1962) pondera sobre a potencialidade da dramatização em atividades que envolvam a leitura literária, visto que os enredos “geralmente se originam de histórias da literatura infantil”. Nesse sentido, a autora também afirma que “em nossas experiências diárias, em nossos livros de leitura e literatura infantil, podemos selecionar as mais variadas idéias para dramatização” (ARAÚJO, 1962, p. 102). A autora continua argumentando que quando as dramatizações envolvem a literatura infantil, o professor pode graduar as dificuldades de acordo com o adiantamento e idade dos alunos “quando as crianças são menores, da literatura podemos também tirar sugestões muito interessantes, selecionando trechos apenas”, complementando que “num estágio mais avançado, as crianças poderão dramatizar histórias maiores, selecionadas na melhor literatura infantil” (ARAÚJO, 1962, p. 103). Não é mencionada em momento algum a possibilidade de alterar a narrativa, mas sim de selecionar trechos menores, e que essa ação teria como propósito ampliar o vocabulário dos alunos, visto que o texto literário seria mantido. Logo após, a autora dá exemplos de histórias cujo pequenas partes poderiam ser dramatizadas, como o “Gato de Botas”, “Chapeuzinho Vermelho”, entre outras.

Ainda na busca de pressupostos que possam ter relação com a inserção da dramatização nas práticas de leitura, no livro “Criança e Literatura”, de 1968, Tereza Casasanta destina uma atenção especial ao tema dramatização:

#### QUE É DRAMATIZAR?

A dramatização não é uma atividade puramente escolar. [...] A criança que brinca de loja e de farmácia faz dramatização. Faz dramatização a menina que embala a sua boneca, que a veste e lhe dá alimentos e remédios. Também o menino que faz soldado, o que imita as visitas, o que finge de médico ou de padre.

**Os mestres da pedagogia, preocupados em transportar para a escola os processos da vida, recorreram à dramatização**, como meio excelente para o desenvolvimento dos alunos, principalmente no que se refere ao desenvolvimento social e à facilidade e propriedade de expressão.

#### POR QUE DRAMATIZAR?

A dramatização apresenta valores sociais e literários. Desenvolve a personalidade da criança, tornando-a:

- mais espontânea e desembaraçada
- mais segura e ajustada ao seu ambiente
- **mais interessada pelos livros de histórias**
- mais imaginativa

desenvolvendo-lhe:

- a auto-expressão
- o pensamento crítico, através da solução de problemas
- a linguagem em todos os seus aspectos (vocabulários, dicção, pronúncia, interpretação). (CASASANTA, 1968, p. 78-79).

A autora pondera que a dramatização foi uma atividade pensada pelos “mestres da pedagogia” com a finalidade de aproximar as práticas escolares das vivências dos alunos, já que a dramatização é uma atividade “natural” e espontânea à criança, que ocorre independente da intervenção da escola. Também elenca alguns aspectos benéficos da utilização de tal estratégia na escola, entre eles o de tornar a criança/aluno “mais interessada pelos livros de histórias”; possivelmente ela infira isso pois acredita que se a dramatização desperta o interesse das crianças, isso reverbera também no interesse pela leitura literária. É natural, pois, que a escola moderna inclua a dramatização entre as suas atividades de maior valor.

Ainda segundo Casasanta (1968, p. 81), a dramatização pode ser de dois tipos: “1. dramatização informal ou espontânea; 2. drama ou dramatização formal”. A dramatização informal ou espontânea, como o próprio nome sugere, caracteriza-se pela espontaneidade, necessita de sensibilidade e imaginação por parte dos participantes. Nela, as crianças representam uma cena ou uma sequência de acontecimentos sem memorizar nem ensaiar com texto escrito, no entanto a autora destaca que isso não implica na não necessidade de planejamento, na verdade o planejamento realizado pelo professor é decisivo na dramatização informal. Os dados revelados pelos planejamentos e apresentados aqui nesta seção sugerem que as professoras lançavam mão desse tipo de dramatização, visto que os registros não

evidenciam a memorização dos textos literários disponibilizados, apenas a leitura dos mesmos e logo após a ação de dramatizar.

O segundo tipo, Drama ou dramatização formal, requer maior envolvimento. No drama os papéis são memorizados, o enredo é pré-determinado, os envolvidos têm pouca ou nenhuma liberdade de modificar o que devem dizer ou fazer: “integram-se criança, conscientemente, aceita um papel e a obrigação de interpretá-lo. O drama requer geralmente cenários e indumentária próprios” (CASASANTA, 1968, p. 85).

D’Ávila (1969, p. 223) também apresenta considerações sobre o uso de dramatização em sala de aula com os anos iniciais. Para ser mais específico, dirige-se aos professores do 1º ano orientando que devem “aproveitar assuntos variados, tirados de aulas de leitura, da própria vida escolar, do folclore, da lenda, das histórias populares, etc.” ao planejarem utilizando essa estratégia. Em seguida, sugere alguns títulos: Histórias de uma boneca, “História do pintinho desobediente, A vovózinha conta histórias, Chapéuzinho Vermelho, [...]”. Ele dá continuidade trazendo uma sugestão de texto para outros anos:

[...] a conhecida “A galinha diligente” que não encontrou parceiros para plantar seu milho. Poderíamos acrescentar copiosa relação, de contos e de coisas folclóricas para as atividades em aprêço, tanto para as crianças como adolescentes, **bastando folhear livros de literatura infanto-juvenil**. (D’ÁVILA, 1969, p. 223, grifo meu).

Perceptivelmente, o autor, além das sugestões apresentadas diretamente em sua obra, deixa evidente ao final de sua escrita que a literatura infantojuvenil traz possibilidades para realização de dramatizações.

Além dos manuais, recorro também à Revista do Ensino. Considerando os 161 (cento e sessenta e um) números da RE consultados como fonte complementar na pesquisa, identifiquei pelo menos 36 (trinta e seis) textos que, de alguma forma, sugeriam ou desenvolviam argumentos sobre a temática “Dramatização”. Destes, destaco a seguir os mais relevantes para o estudo, relacionando-os com os registros coletados nos cadernos de planejamentos. Antes disso, ressalto que estas publicações compreendem o período de 1951 a 1971, ou seja, depois desse período não foi evidenciado tal conteúdo no periódico.

Na RE de junho de 1954, Elza de Moura, no texto “Valores das atividades dramáticas”, enumera o que ela chama dos valores, como o título sugere, do uso de atividades dramáticas em sala de aula:

- a) Todas as atividades dramáticas desenvolvem a imaginação, [...] A criança, assistindo ou em plena atividade dramática, dá larga expansão à sua fértil imaginação;
- b) As atividades dramáticas dão alegria [...] E as crianças dos nossos dias necessitam urgentemente de alegria. Quais são os divertimentos das nossas crianças? É penoso confessar: acompanham os pais aos filmes para adultos, freqüentam festas pouco edificantes, ouvem novelas irradiadas, lêem livros adultos... **Nessas infâncias vazias, nada de delicado e doce ficará para a recordação, nos dias de velhice.**
- c) Dão ideal e alento, elevam, indicam direções, modelam e remodelam – Os heróis seduzem as crianças. A literatura é um recurso para o ideal e decisiva para sua conquista [...] Monteiro Lobato, como o seu “Pátio dos Milagres”, tão cheio de amarga ironia, influenciou as autoridades, no sentido de se tomarem medidas sobre a mendicância.
- d) Treinam a linguagem;  
Seja a dramatização espontânea, seja a literária, ou ainda a informativa, qualquer gênero contribui grandemente para o desenvolvimento da linguagem [...] na literária é o valor da interpretação [...]
- e) Desenvolvimento da lógica e da apreciação;
- f) Treinam o poder da observação [...] O Gato de Botas é astúcia; Chapeuzinho Vermelho, desobediência; A Gata Borralheira, bondade; O Visconde de Sabugosa, sabedoria; Emília, impertinência [...];
- g) Treinam a memória;
- h) Intensificam e expandem relações sociais;
- i) Treinam o caráter – As virtudes viris e femininas estão contidas nas histórias;
- j) Fazem a criança identificar-se com os personagens;
- k) Dão conhecimento;
- l) Fazem a criança penetrar no que de melhor existe na literatura universal;
- m) Permitem a descoberta de valores;
- n) Oportunidade de trabalhos manuais (bonecos, máscaras, indumentária, pintura,...). (RE, ano III, nº 23, jun. 1954, p. 27 e 52, grifo meu).

Além de apresentar quase um alfabeto de “valores” dos benefícios da utilização da dramatização na escola, a autora dá indícios de ser da opinião de que a infância da década de 1950 estava sem “atrativos” para sua fase do desenvolvimento e que a escola então seria uma possibilidade para vivenciar situações que trouxessem momentos de felicidade, sugerindo a dramatização como exemplo. Relacionando com a leitura literária, ela afirma que um dos benefícios seria a interpretação desses textos literários dramatizados, além de ponderar que com a observação da atividade os alunos constariam as virtudes ou defeitos da personalidade das personagens representadas. Outro valor possível de ser desenvolvido era o treino do caráter, apresentando como principal característica que os alunos poderiam experimentar comportamentos considerados viris e femininos, sinalizando que seria uma forma de desenvolver comportamentos característicos de cada gênero a partir dessa estratégia.

No mesmo ano, a mesma autora, no texto “Repertório para atividades Dramáticas na Escola”, faz algumas observações sobre cuidados que se deve ter quando se pretende trabalhar com dramatização de histórias. Diz que a história,

depois de escolhida, deve ser adaptada para que então possa ser dramatizada. Entretanto, essa adaptação deve ser “literária e pedagogicamente. Não basta só a literatura, como não basta somente a pedagogia. Deve haver uma combinação ideal dos dois fatores: Arte e elevação [...] As adaptações podem ser educativas, embora guardando a essência da história” (RE, nº 26, outubro de 1954, p. 24). Observa-se que a autora chama a atenção para o fato de que é possível trabalhar um conteúdo a partir de uma dramatização literária, sendo, entretanto, preciso adaptá-la, pois a ação precisa ser educativa, mas guardar a “essência” do texto literário. Na sequência, é frisada a necessidade de reconhecer a qual texto original pertence aquela dramatização; se isso não for possível, a adaptação não foi bem realizada. Logo em seguida, sugere alguns cuidados, princípios que devem ser tomados ao adaptar textos literários para serem dramatizados:

Para atividades dramáticas recomenda-se uma série de princípios:  
 Quando se tratar de histórias fantásticas, **não misturemos elementos religiosos com os irreais**. Por exemplo, no caso de aparecer uma fada, que seja sempre, uma fada e não o menino Jesus, ou um Anjo. Essa mistura, além de confundir o espírito da criança, diminui a sua apreciação literária.  
 Eliminar qualquer preconceito contra raças, religiões e natureza do trabalho.  
 A linguagem, ponto importante, deve ser simples e correta.  
 A literatura estabeleceu certos tipos nas histórias fantásticas: as bruxas e feiticeiras devem ser velhas, feias e sempre inclinadas para o mal; as fadas, ao contrário, lindas, jovens e inclinadas para o bem; os gigantes, pouco inteligentes e enganados pelos espertos; [...] São esses tipos estabelecidos pela literatura, mas há um protesto a respeito de ligar a fealdade e a velhice às coisas más. **É um preconceito contra a falta de beleza e contra a idade avançada que não são sinônimos de maldade**. Se toda a velha fôsse má, como apresentaríamos as doces avózinhas aos netos?  
 Se a literatura estabeleceu certos personagens, isso não significa que sejam imutáveis, num certo sentido. O elemento originalidade ou novidade pode surgir. (RE, nº 26, out. 1954, p. 24, grifo meu).

Os textos literários podem ser adaptados, no entanto não é indicado, segundo a autora, misturar elementos da fantasia com elementos religiosos, para que não confundisse a criança. Também são passíveis de adequações as características dos personagens, visando não proliferar certos “preconceitos” intrínsecos nas “histórias fantásticas” ao relacionar a imagem das personagens com seu caráter – personagem má é feia; personagem bonita é boa. Ou seja, as adaptações dos textos literários são possíveis, com cuidado e propósito.

A Revista do Ensino, em diferentes números, publicou histórias adaptadas para serem dramatizadas, bem como sugestões de outros artefatos que complementem a



dramatização, como confecção de máscaras, figuras para teatro de sombra prontas, entre outros. Pelo menos treze vezes são evidenciadas propostas variadas do trabalho com dramatização para o uso em sala de aula (apêndice 09). Em algumas dessas publicações/sugestões, além de apresentar o texto literário já em formato para ser dramatizado, os números também trazem imagens para serem recortadas e utilizadas na prática (formariam fantoches tipo palitoches). Em uma dessas sugestões aparece a história da “Galinha Ruiva”:



**Figura 43:** História da Galinha Ruiva e figuras para dramatizar.  
**Fonte:** RE, ano V, nº 37, abr. 1956, p. 67 e 68 e RE, ano IV, nº 260, out. 1954, p.32 – Acervo Hisales.

O mesmo título também é recorrente nos cadernos de planejamento. O primeiro registro encontrado nos planejamentos que fazem referência à dramatização trata justamente desse texto:

Livro de estória – A Galinha Ruiva. Ouvir a estórinha ‘A galinha Ruiva’, que será lida pela professora e ouvida através do gravador, com atenção, boa postura e silêncio, procurando captar a mensagem principal da mesma. Isto será demonstrado através de respostas a perguntas e exercícios sobre a estória. Reproduzir elementos da estória ou parte dela deverá enumerar no

mínimo 5 fatos básicos. – **Dramatizar** a estória com os colegas. (Caderno 06, 28/08/1973).

Não fica claro se a professora usou o gravador para armazenar a história lida por ela, ou se utiliza uma versão gravada por terceiros, de repente até disponível para venda. No entanto, fica claro que a narrativa é disponibilizada para os alunos, o que já sinaliza a intenção de diversificar as práticas de leitura de textos literários na escola.

A dramatização foi evidenciada nos documentos como proposta para diferentes gêneros textuais. Em 2003, uma professora de uma turma de 2ª série de uma escola pública no município de Morro Redondo/RS, por exemplo, apresenta uma prática para a dramatização de um poema: “Poema dramatizado” (Caderno 175, 29/05/2003). A professora só utiliza essas palavras para nomear o momento de dramatização, no entanto elas se demonstram significativas quando atentamos ao gênero literário indicado – um poema –, de todos os registros é o único que se refere a esse gênero.

Destaco outra situação que difere no gênero, neste caso histórias em quadrinho: “História em quadrinhos – O sanduiche – dramatizar (explicado no plano de aula do dia 28/8)” (Caderno 176, 29/08/2006). Quanto à data referida pela professora (28/08), trata-se do dia em que os registros trazem a forma de organização da prática: “3 ou 4 grupos e dramatizar as boas atitudes” expressas na história indicada, “O sanduiche”.

A dramatização também aparece para ser realizada em um dia especial no planejamento de uma professora de uma turma multisseriada, em 2006:

Dia do livro – Organizar o cantinho da leitura na sala de aula – Cotação de histórias – uma parte da história de “Geografia de dona Benta” Dramatizar e fazer registro no caderno de Registros. (Caderno 141, 18/04/2006).

Neste caso, há um momento de comemoração relacionado ao dia do livro. Para esta homenagem são propostas aos alunos diferentes práticas a partir de uma parte da história. Entre elas, a dramatização. Nota-se que talvez por ser uma narrativa maior do que o tempo disponível para a prática, a docente recorre ao já indicado nesse tipo de estratégia: seleção de uma parte da história, adaptações. O registro explora diferentes experiências frente ao lido ou contado/ouvido, a adaptação não está somente na seleção de uma parte do texto por parte da professora, mas também na reconstrução sempre realizada pelo leitor/ouvinte. Assim, segundo Chartier (2001):

Reconstituir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é, portanto, contar a leitura efetuada e ainda menos sugerir que todos os leitores leram como se desejou que lessem. O conhecimento dessas práticas plurais será, sem dúvida, para sempre inacessível, pois nenhum arquivo guarda seus vestígios. (CHARTIER, 2001, p. 105).

Nesse sentido, dramatizar e escrever sobre o lido/escutado pode dar pistas sobre os sentidos que o texto literário produziu no leitor/ouvinte. No entanto, captar a totalidade dessa experiência não é possível como afirma Chartier (2001, p. 105); é “inacessível”.

Na continuidade, apresento alguns registros nos quais os títulos são evidenciados, mostrando algumas escolhas das professoras que podem ter relação com as preferências dos alunos ou com o momento de aprendizagem que se pretendia.

A professora de um 2º ano de uma escola pública propõe o seguinte: “História e dramatização - Conto da história – coelhinhos – livro coleção pequenos filhotes (dramatização feita pelas crianças)” (Caderno 147, 09/03/2007). Mesmo sem maiores detalhes, indica uma obra que se vale da temática de animais, algo que geralmente agrada as crianças dessa faixa etária.

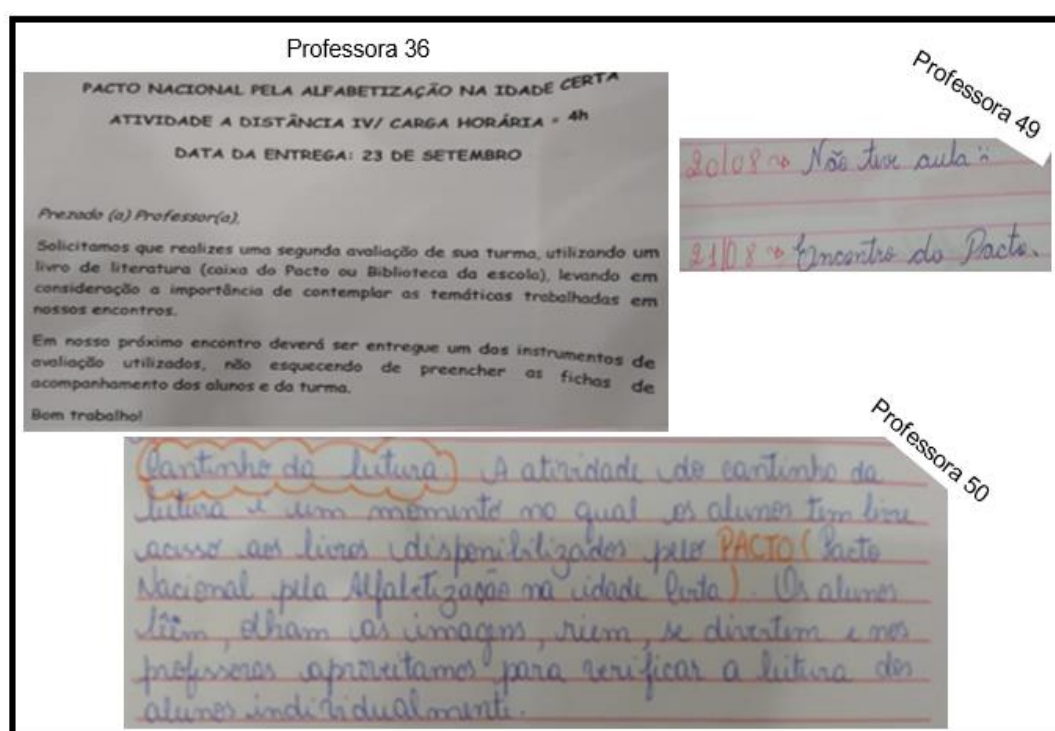
No próximo registro, parece que a ação de dramatizar foi utilizada como uma forma de aprendizagem e reforço de comportamentos positivos: “Ouvir história – dramatização – ‘Rejeitado é aquele que abusa’ (Caderno 143, 16/04/2007). A professora de 1ª série propõe uma história com a qual pretende que os leitores experienciem “bons valores”, a dramatização pode ter sido relacionada a esses comportamentos positivos, visando reforçar, através de uma prática de dramatização, a (ou as) moral(is) da história lida/ouvida.

Finalizo a seção ratificando que a dramatização é encontrada nos registros das décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, não sendo localizada nos anos da década de 2010. Contudo, bem anterior a década de 1970, o movimento da Escola Nova, no que tange à dinamização do processo de ensino-aprendizagem com a utilização de estratégias (técnicas modernas) no que diz respeito às práticas de ler, ouvir ler ou ouvir contar, foi o propulsor da divulgação dessas práticas. Tanto que elas aparecem referidas nos Manuais Pedagógicos e na RE desde os anos 50 do século XX.

Na sequência, apresento a “leitura deleite”, expressão/prática evidenciada exclusivamente na década de 2010, difundida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC como uma de suas estratégias formativas.

#### 4.2.4 Leitura deleite

A expressão “leitura deleite” e a proposição de atividades nessa direção aparecem em quatro cadernos, dois deles pertencentes a uma mesma professora. Os próprios registros dão conta de que essas professoras estavam inseridas na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa - PNAIC, conforme figura:



**Figura 44:** Registros de participação do PNAIC das professoras cujos planejamentos foram identificados com os numerais 36, 49 e 50.

**Fonte:** Registro do autor.

É possível identificar três imagens na figura acima: a primeira (professora identificada pelo nº 36) é de uma atividade à distância da formação do PNAIC no Município de Rio Grande/RS, encontrada no planejamento da professora; a segunda (professora identificada pelo nº 49) é uma observação coletada do planejamento de outra professora; Da cidade de Pelotas/RS, do ano de 2014, este registro evidencia que a mesma tinha “Encontro do Pacto” naquele dia, por isso não haveria aula com ela. A terceira (professora identificada pelo nº 50) foi encontrada no documento

pertencente à professora de um 1º ano do ano também de escola pública, referente a 2014, ano no qual o “cantinho da leitura” em sala de aula era uma atividade “obrigatória” do PNAIC, o que sugere que a professora também era participante da formação. Evidencia-se, assim, que essas usuárias dos cadernos de planejamento estavam inseridas na formação do PNAIC, pelo menos naquele período.

Os dados estão inseridos no contexto da vigência de uma política pública de grande alcance. No entanto, embora o termo “leitura deleite” tenha sido difundido na última década (2010) pelo PNAIC, o termo “deleite” relacionado às práticas de leitura de textos literários não é novo. Consultando as fontes complementares, especificamente os manuais pedagógicos, no livro “Criança e Literatura”, de Tereza Casasanta (1968), quando a autora se refere à “atitude do professor” frente à leitura literária na escola, assunto abordado no capítulo “Crianças e livros”, o termo “deleite” foi utilizado:

Os bons professores reconhecem o valor da literatura na formação da criança e recorrem a atividades atraentes e variadas [...] se o professor demonstra interesse em determinada obra é bem provável que os alunos o sigam. Por isso, há mestres que têm o cuidado de sugerir novas leituras tôdas as semanas [...] de organizar a biblioteca de classe com seção de empréstimos para as crianças. Tudo isso estimula o interêsse pela leitura. Cabe ao professor selecionar boas obras, para **deleite** e apreciação da classe. (CASASANTA, 1968, p. 17, grifo meu).

Observa-se que “deleite” é utilizado pela autora para adjetivar o momento de leitura proposto pelo professor e possivelmente seja exatamente essa a proposta do termo, a de deleite do leitor. No mesmo livro, no capítulo “Por que contar histórias?”, Casasanta (1968, p. 54) enumera vários aspectos que justificam o porquê de o professor contar histórias para as crianças, entre eles “para deleitar a criança”.

Segundo o dicionário Aurélio *online*<sup>70</sup>, **deleitar** “é um verbo transitivo direto e intransitivo e significa ocasionar prazer em; deliciar-se: o show deleitava o público; deleita apreciar uma obra de arte”; e **deleite** “Em que há ou demonstra excesso de satisfação; que sente contentamento ou deleitação; prazer, gozo ou delícia”. O emprego da palavra “deleite” nas práticas de leitura de textos literários certamente tem relação com o momento de prazer, de experiência estética, de contentamento em ler ou ouvir a leitura de uma história.

<sup>70</sup> Consulta em: <<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>>. Acesso em: 15 out. 2020.

**Quadro 5:** Recorrência do termo leitura deleite nos registros.

Identificação	Recorrência
<b>Caderno 197 – fevereiro a junho de 2016</b> <b>Professora 49</b>	O termo recorre 22 vezes, geralmente no início da aula. Sempre com todos os dados do livro lido discriminados. No registro do dia 14/03 aparece o seguinte: “Registro da leitura nos cadernos de leitura, esse caderno será uma atividade permanente no qual, os alunos deverão registrar a leitura deleite escrevendo, desenhando”.
<b>Caderno 196 – ano de 2014</b> <b>Professora 36</b>	O termo recorre 6 vezes.
<b>Caderno 215 –Fevereiro a junho de 2016</b> <b>Professora 50</b>	O termo recorre 3 vezes.
<b>Caderno 218 – Período de março a junho de 2014</b> <b>Professora 49</b>	Já na primeira folha aparece o planejamento semanal, ocorrendo em todos os dias, com duração de 30 minutos – a <b>Leitura Deleite</b> ; - figura 55, esse planejamento figura nas outras semanas também. O termo recorre 28 vezes; Em um dos registros aparece a forma de organização da atividade: “Leitura deleite – Semi-círculo no chão – registro no livro de leitura – O batalhão das letras – Mario Quintana – Vamos conhecer a ilustradora, editora” (02/04).

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

É possível perceber que a “leitura deleite” ganha forte projeção no Brasil com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –, programa que fez parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007)<sup>71</sup>. Mesmo sendo instituída em 2012 e posta em prática a partir do ano de 2013, a proposta estava construída desde o PNE. Pautou-se, destaque ainda, em diferentes documentos, tais como o Art. 87, inciso II, parágrafo único, da Constituição Federal; a LDB (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006); o Plano de Desenvolvimento da Educação, a partir do Art. 2º do Decreto nº 6.094, de 2007; o Decreto nº 6.755, de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e o Art. 1º, parágrafo único e do Art. 2º do Decreto nº 7.084 de 2010 (Programa Nacional do Livro Didático), e resolveu:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no

<sup>71</sup> Esse Documento é proposto como um plano coletivo de médio e de longo prazo, sistêmico, cujo objetivo é a melhoria da qualidade da educação brasileira, com foco prioritário na educação básica (MEC, 2007).

máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012).

Para tanto, o PNAIC propõe uma estrutura de atuação em quatro eixos: I – Formação continuada de professores alfabetizadores; II - Materiais Didáticos (cadernos de formação, caixas de jogos...); III - Avaliações (Provinha Brasil e Alfabetização Nacional da Alfabetização – ANA); IV - Gestão, mobilização e controle social. O primeiro, **formação continuada de professores**, foi essencial, pois além de garantir o direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da carreira, possibilitou a valorização das práticas docentes na alfabetização, aproximou as políticas dos desafios da escola, criando um espaço de discussão entre as unidades formadoras (Universidades) e professores do ciclo de alfabetização, promovendo vários estudos, pesquisas e visibilidade para essa fase primordial da Educação Básica. A tabela a seguir mostra a carga horária das formações ofertadas pelo programa nesses anos de vigência:

**Tabela 7:** Carga horária formação continuada para professores alfabetizadores PNAIC.

Edições	Ano	Temática	Formação Presencial	Formação em serviço	CH Total
1ª	2012/2013	Ênfase em Linguagem	88 h	32 h	120 h
2ª	2014	Ênfase em Matemática	128 h	32 h	160 h
3ª	2015	Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade	60 h	20 h	80 h
4ª	2016	Ênfase em leitura, escrita e letramento matemático	20 h	80 h	100 h
5ª	2017/2018 <sup>72</sup>	Ênfase na área das humanas e Ciências Naturais	32 h	68 h	100 h

**Fonte:** Elaborada pelo autor - Documentos orientadores PNAIC.

Destaco a carga horária das formações, que eram divididas em presenciais e em serviço (na prática/sala de aula), justamente para ressaltar a importância de um programa que envolve diferentes eixos, entre eles uma vasta formação que possibilita

<sup>72</sup> Nesse período além das professoras do ciclo de alfabetização também participaram professoras da Educação Infantil – Pré-escola. Na tabela refiro-me à carga horária do ciclo de alfabetização.

reflexões sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula e compartilha possibilidades de uso dos materiais recebidos, dentre eles ressaltou os livros de leitura literária. As formações lançavam mão de estratégias que proporcionavam aos cursistas experienciar momentos de vivência com a leitura literária, tanto na formação como em sala de aula; dentre elas, a “Leitura Deleite” e o “Cantinhos da Leitura”, a segunda já abordada em outra seção.

A Leitura Deleite foi uma atividade permanente em todos os encontros. Preferencialmente utilizando títulos do acervo encontrados na sala de aula, consiste em uma “estratégia muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão do que é lido” (BRASIL, 2012, p.29), corroborando com a afirmação de Paiva e Maciel (2008). Além disso, essa proposta conta “[...] com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade” (BRASIL, 2012, p. 32). Então, pode-se ponderar que não se tratava de uma ação que demandasse atividades a partir da leitura, mas sim um momento de contato com o livro, onde o leitor compartilha a leitura com os demais e realiza uma conversa sobre o lido, respeitando a liberdade de interpretação e criação do ouvinte/leitor.

Seria o “ouvir ler” ou “ouvir contar” pelo prazer, pela fruição, pela experiência estética, apresentada pelo PNAIC como produtiva e para utilização em sala de aula. Nessa mesma direção, o material trabalhado pelo PNAIC apresenta mais características da Leitura Deleite, como sendo um momento para ser efetivado sem se preocupar com a questão formal da leitura: “É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes” (BRASIL, 2012, p. 29). Dessa forma, a atividade, além de estimular as práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários, tanto dos professores como dos alunos, oportuniza uma reflexão sobre as diversas funções que a leitura ocupa na vida social do indivíduo.

Quanto ao contato dos/as professores/as alfabetizadores/as com a perspectiva da Leitura Deleite, Ferreira (2017, p. 174) afirma que o PNAIC, ao proporcionar a vivência dessa estratégia nas formações, investiu não apenas na “qualificação do professor como leitor, durante os encontros de formação, mas também na sua atuação como mediador de leitura, qualificando-o profissionalmente para proporcionar



espaços que despertassem na criança o hábito da leitura”. Talvez sob esse objetivo, os cadernos pós-2012 evidenciem registros que o momento de leitura era intitulado “Leitura deleite”.

A figura abaixo reproduz um documento fixado em uma das páginas do caderno 218 do ano de 2014, em que se evidencia a organização do planejamento da professora, no qual a estratégia “leitura deleite” aparece de maneira que a entendamos permanente:

31/03	01/04	02/04	03/04	04/04
Ap. alunos e Professores				
Bate-papo - Recapitulando as atividades do dia anterior 10 min.				
Atividade Permanente: Quem Está no aula? 15 min.				
Atividade Permanente: Eu e o tempo. 10 min.				
Sequência Didática: "Meu nome, minha identidade." Pesquisa oral/ Trabalho nomes próprios 40 min.	Sequência Didática: "Meu nome, minha identidade." Pesquisa oral/ Trabalho nomes próprios/ SEA 40 min.	At. Permanente "Leitura Deleite" e Registro no livro de leituras 30 min.	Recreação 45 min.	At. Permanente "Leitura Deleite" e Registro no livro de leituras 30 min.
		Atividade Permanente "Dicionário da Turma"/ SEA 40 min.	At. Permanente "Leitura Deleite" e Registro no livro de leituras Exploração da história na consolidação do SEA 40 min.	Jogo do Bolche Alfabético/ numérico Sistematização e registro das jogadas - 1 e 30 min.
Merenda / Recreio/ Cantinho da Leitura - 40m				
At. Permanente "Leitura Deleite" e Registro no livro de leituras - 30 min.	Recreação 45 min.	Atividades de História e geografia Produção Oral com registro de Memórias e lembranças - 1h	Atividades de Artes e consolidação de SEA - 1h	Projeto de leitura - 30min
Consolidação da SEA e artegrafia 1h	At. Permanente "Leitura Deleite" e Registro no livro de leituras- 30min			
Atividade Permanente "Dicionário da Turma" - 30 min.	Atividade Permanente "Dicionário da Turma" -30min			

**Figura 45:** Planejamento semanal com inserção da leitura deleite como atividade permanente.

**Fonte:** Caderno 218/Hisales.

Conforme a evidência apresentada, é possível concluir que a formação na qual as professoras estavam inseridas influenciou diretamente na elaboração dos seus planejamentos. Os registros indicam a realização de uma estratégia formativa adotada pelo PNAIC como opção para o trabalho com a leitura literária para as professoras alfabetizadoras e, por conseguinte, com os alunos do ciclo de alfabetização, visto que um dos objetos do PNAIC era que essas formações refletissem em sala de aula.

No próximo capítulo passo a detalhar os títulos de textos literários utilizados nas práticas de leitura literária desenvolvidas pelas professoras, ou seja, dou continuidade à análise dos dados objetivando identificar e analisar gêneros, títulos, e autores de textos literários presentes nos registros coletados dos cadernos de planejamentos das professoras, identificando mudanças e permanências nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola.

---

## 5 “OS ARTISTAS: POETAS, PINTORES, MÚSICOS, SÃO AS CIGARRAS DA HUMANIDADE”

### GÊNEROS, TÍTULOS E AUTORES DE TEXTOS LITERÁRIOS UTILIZADOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA (1962-2017)

---

Com a “moral” apresentada por Lobato (1970) na fábula “A Cigarra e as Formigas”, começo apresentando este capítulo que tem como objetivo **identificar** e **analisar** gêneros, títulos e autores de textos literários presentes nos registros coletados dos Cadernos de Planejamentos das Professoras, ou seja, demonstro como os documentos revelam “o que” se propôs a ler na escola. Relaciono, a seguir, cada um desses elementos, destacando-os com maior recorrência.

#### 5.1 Gêneros dos textos literários nas práticas de leitura/contação na escola

Considerando que durante a coleta de dados foram encontrados, conforme já apresentado, 1181 (mil cento e oitenta e um) títulos de textos literários, identificar os gêneros desses textos foi uma árdua tarefa. A maioria deles, dado as diferentes formas de registros, surgem sem maiores detalhes de fontes, de autoria ou suporte de onde foram retirados, por exemplo. Também, como é amplamente discutido no campo da literatura, gênero não é algo fechado e estável. Entretanto, procurei estabelecer, na relação empiria e teoria, alguma classificação possível aos textos. O objetivo é, contudo, tão somente indicar e discutir quais gêneros de textos literários têm estado presentes na escola nas últimas décadas.

O gênero, segundo Nelly N. Coelho (2000, p. 153), “é a expressão estética de determinada experiência humana de caráter universal”. Existem elementos textuais que permitem identificar a qual classificação pertence um determinado texto literário, no entanto sabe-se que se trata de um campo instável, ou seja, os gêneros não possuem formas fixas ou imutáveis, assim, “os estudos de gêneros literários buscam identificar estabilidades que podem ser reconhecidas, podendo favorecer a compreensão dos textos lidos e ouvidos que a literatura oferece” (MACHADO, 2014, p. 130). Embora os estudos busquem uma estabilidade na classificação, há entendimentos divergentes sobre isso, o que resulta em formas diferentes de classificação. Nesse mesmo sentido, Machado (2014) escreve que:

Essa dinâmica de constituição dos gêneros dá vida às criações literárias que reinventam gêneros narrativos e poéticos, por meio da oralidade e da escrita. Nas classificações, deve-se considerar, portanto, **a força histórica orientadora do modo de agrupar e organizar o que se quer compreender, que pode não ser a mesma para todas as sociedades e culturas.** (MACHADO, 2014, p. 130, grifo meu).

No decorrer da história da humanidade as narrativas foram sendo agrupadas de acordo com suas características, no entanto, com a crescente circulação e ampliação de textos literários, principalmente de literatura infantil, o propósito de “encaixar” neste ou naquele gênero se faz cada vez mais desafiador. Machado (2014) lembra que mesmo em meio a essa diversidade, identificar o gênero é importante para a compreensão do lido ou do ouvido e do proposto, especialmente em sala de aula.

Nesse sentido, procurei realizar um trabalho cuidadoso de identificar a quais gêneros pertencem os textos literários utilizados pelas professoras ao longo do período estudado. Para tanto, fiz a busca dos 1181 (mil cento e oitenta e um) textos a fim de estabelecer tal classificação, valendo-me dos diferentes suportes já mencionados (livros didáticos, periódicos, folhas mimeografadas, folhas fotocopiadas, cadernos das professoras, entre outros).

Assim, após uma primeira análise, identifiquei que os títulos pertencem, em sua maioria, em dois grandes gêneros literários: **poesia** e **narrativas curtas**. A seguir detalho cada um deles, inclusive as subdivisões que utilizei para identificar as narrativas utilizadas pelas professoras, uma vez que esta se caracteriza como um grande guarda-chuva de subgêneros.

Nelly N. Coelho (2000) pondera que o gênero **poesia** é a principal expressão, no que tange a experiência estética, da vivência lírica (o eu mergulhado em suas próprias emoções). Também o conceito apresentando por Machado (2014) ajudou na organização dos dados, em específico neste quesito:

[...] organizados em versos [...] como quadrinhas – estrofes de quatro versos, geralmente de sete sílabas, fáceis de decorar –, acalantos – cantigas de ninar –, lengalengas – cantilenas com repetições de palavras e expressões que favorecem a memorização –, cantigas de roda, parlendas – fórmulas recitadas em brincadeiras de crianças –, trava-línguas – brincadeiras com palavras de difícil articulação que exploram as rimas –, adivinhas – charadas, conhecidas popularmente como “o que é, o que é”, que propõem um desafio de adivinhação –, e outras manifestações da linguagem, que evidenciam a aproximação entre o espírito lúdico da criança e os elementos poéticos. (MACHADO, 2014, p. 250-251).

A partir dos dados foi possível mensurar, aproximadamente, o quantitativo de textos que apresentam esses “elementos poéticos” encontrados nos planos de aula propostos pelas professoras ao longo período estudado, conforme apresento na tabela 08, adiante, junto ao que diz respeito aos demais.

Uma narrativa curta, contém começo, meio e fim apresentados de maneira breve, porém o suficiente para contar a história completa, possui elementos e estrutura bem marcados: personagens, narrador, tempo, espaço, enredo e conflito. No entanto, não é tão simples “encaixá-lo” numa tipologia, pois se apresenta de formas variadas, é proteiforme, “quase-documento folclórico, quase-crônica da vida urbana, quase-drama do cotidiano burguês” (BOSI, 1978, p. 7). De toda forma, reafirmo o propósito de organizar uma classificação para buscar entender a presença dos gêneros de textos literários utilizados nas salas de aula representadas pelos CPPs. Para tanto, considero que essas narrativas são geralmente lineares, que por espaço de composição abarca um número reduzido de personagens e tem como enfoque a percepção narrativa de poucos núcleos de tensão (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972). Para estabelecer um detalhamento faço uma subdivisão, conforme segue:

**a) Fábula:** tipologia já conceituada no presente trabalho, consiste em uma narrativa de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir uma moralidade. Atribui-se como a primeira espécie de narrativa a surgir. Grandes fabulistas são conhecidos na História. Os autores aos quais se atribui inúmeras fábulas são Esopo (séc. VI a.C.) e o francês La Fontaine (1621-1695); no Brasil, Monteiro Lobato (COELHO, 2000).

**b) Contos de fadas:** segundo Merege (2010, p. 14-15), os contos de fadas são um tipo de narrativa popular, ou seja, nasceram na oralidade das camadas mais pobres das sociedades pré-modernas como herança do pensamento mítico da antiguidade, e posteriormente foram recolhidos em forma escrita, embora também possam nascer nesta última desde que “segundo o modelo aceito para conto de fadas e evocando a mesma atmosfera de sonho, ideal e sobrenaturalidade”. Essa atmosfera é nomeada por Todorov (1977) como o “maravilhoso”, um estado de existência que não problematiza a dicotomia entre o real e o imaginário, posto que a verossimilhança não está no centro das preocupações deste discurso. Nessa mesma perspectiva, para auxiliar na identificação dessa tipologia, considero também o conceito elaborado por Rosa Junior (2018), que os define como:

[...] narrativas do universo do fantástico, histórias oriundas (direta ou indiretamente) da tradição oral, canonizadas na literatura por Perrault, Grimm e Andersen, e que tem como traço fundamental de suas narrativas o elemento maravilhoso. Tradicionalmente elas configuram-se na forma do gênero textual conto e estão a ele condicionadas na literatura, entretanto, também é possível identificar essas narrativas em outros modos de narrar fora da escrita literária, como nos filmes, séries ou videogames. (ROSA JUNIOR, 2018, p. 42-43).

**c) Narrativas religiosas:** considero textos retirados, recontados ou reescritos da **Bíblia**, aqueles que narram castigos ou prêmios pela mão de Deus ou dos santos, bem como a **Parábola**, narrativa breve de uma situação vivida por seres humanos (ou por humanos e animais) da qual se deduz, por comparação, um ensinamento moral ou espiritual (COELHO, 2000).

**d) Tradicionais do Brasil** são os contos referidos vulgarmente como “folclore”, embora o termo folclore abarque um conjunto variado de manifestações que extrapolam a literatura oral. Dentre eles estão as lendas, os mitos, os contos exemplares e de encantamento, e, segundo Câmara Cascudo (2001, p. 11), incluem todos os contos transmitidos oralmente como tradição no Brasil, desde que atendam a quatro qualidades básicas: antiguidade, anonimato, divulgação e persistência na tradição.

**e) Narrativas adaptadas de clássicos infantis:** semelhantemente aos contos adaptados, estes “resumem” em formato de conto narrativas infantis originalmente concebidas em forma de romances, por exemplo: “Peter Pan”, “Alice”, “Pinóquio”, entre outros. Não havendo vestígios nos registros dos cadernos de planejamento de

que as professoras leram apenas trechos das mesmas ou que estas faziam parte de um projeto de leitura seriada, e sabendo da popularização das versões “encurtadas”, inferi que certamente as professoras não levaram para suas aulas as versões completas, em romance, dessas histórias, visto também que o tempo previsto nos planejamentos para tais atividades não era longo nem se estendia por vários dias.

**f) Narrativas infantis originais:** esta classificação foi feita não em torno da ideia de originalidade compreendida como constructo do texto, no sentido de ideia que nunca se teve antes na história da produção literária, uma vez que, é claro, a literatura se constitui como um sistema de inter-relações de todos os textos e nenhum texto literário nasce do vazio de referências. Foi pensada, sim, ao estabelecer uma comparação destes textos em específico com os demais do corpus em si, ou seja, tendo como referência os demais contos identificados foi possível julgar que esses que chamo de originais são uma criação autoral ao invés de uma reprodução ou uma adaptação, que diferentemente de outros carregam uma autoria bem marcada, como sendo de nomes reconhecidos pelo trabalho com a palavra, como Érico Veríssimo, Monteiro Lobato etc.

**g) história em quadrinhos.** Sendo a imagem um diferencial na Literatura infantil, os jovens leitores geralmente se encantam com as ilustrações coloridas. Além disso, segundo Coelho (2000, p. 271):

[...] o interesse maior que os pequenos demonstram por livros ilustrados os, mais ainda, pelas histórias em quadrinhos, está na facilidade que esse tipo de literatura ‘fala’ à mente infantil; ou melhor, atende diretamente à natureza ou às necessidades específicas da criança.

As narrativas dessa natureza, geralmente são do interesse das crianças, não apenas pela presença das imagens, mas também pela forma pela qual “fala” com os pequenos leitores, isso porque foi pensado para eles, “atende diretamente à natureza e a necessidade” das crianças, além da dinamicidade, considerando os diálogos e as mudanças de cenas, entre outros aspectos. Por muito tempo as histórias em quadrinhos foram marginalizadas pela escola como um tipo de literatura inferior e “pobre”. No entanto, principalmente, embora não exclusivamente, Maurício de Sousa e sua Turma da Mônica conseguiram romper esse preconceito em relação ao gênero e fazer o gênero chegar ao espaço escolar, bem como às políticas públicas de distribuição de livros. Como será apresentado, ainda neste capítulo, o autor foi um dos

dez mais citados nos planejamentos das professoras e figurou, na década de 2010, em políticas como o PNBE e PNLD.

Além da classificação exposta, acresço uma categoria nomeada de “indeterminada”. Nela incluo todos os títulos que não foram encontrados no processo de cruzamento de dados e, por conseguinte, não foram possíveis classificar quanto ao gênero literário.

**Tabela 8:** Gêneros dos textos literários identificados nos cadernos de planejamento.

GÊNEROS LIDOS		1960	1970	1980	1990	2000	2010	Total
<b>NARRATIVAS</b>	Fábulas	1	4	5	21	37	25	<b>93</b>
	Fadas	-	7	6	14	51	20	<b>98</b>
	Religiosos	1	1	5	11	16	5	<b>39</b>
	Tradicionais do Brasil	-	3	5	8	36	19	<b>71</b>
	Adaptados infantis clássicos	-	2	1	5	17	10	<b>35</b>
	Originais		5	8	15	258	290	<b>576</b>
	História em quadrinhos	-	-	-	2	8	2	<b>12</b>
<b>POESIAS</b>		1	14	3	5	50	11	<b>84</b>
<b>INDETERMINADO</b>		3	12	23	31	80	24	<b>173</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando a tabela é possível perceber que, mesmo com o cruzamento com as fontes e os recursos de busca já mencionados, não foi possível determinar a qual gênero pertencem 173 (cento e setenta e três) dos 1181 (mil cento e oitenta e um) textos literários revelados pelos dados, ou seja 15%<sup>73</sup> de representação percentual. Não se trata de um número irrisório, no entanto isso não comprometeu o processo de análise.

Títulos como “O sonho de Neiva Rosa (Caderno 01, 30/04/1968), “A velhinha e sua cesta” (Caderno 226, 25/03/1976), “O cachorrinho de Chiquinha” (Caderno 25, 06/03/1988), “Beto, o dorminhoco” (Caderno 61, 03/03/1994), “O romance da onça dragona” (Caderno 167, 07/09/2006) e “Dia da mentira” (Caderno 218, 01/04/2014) são alguns dos textos que não consegui determinar o gênero por não encontrar referências a eles em outras fontes.

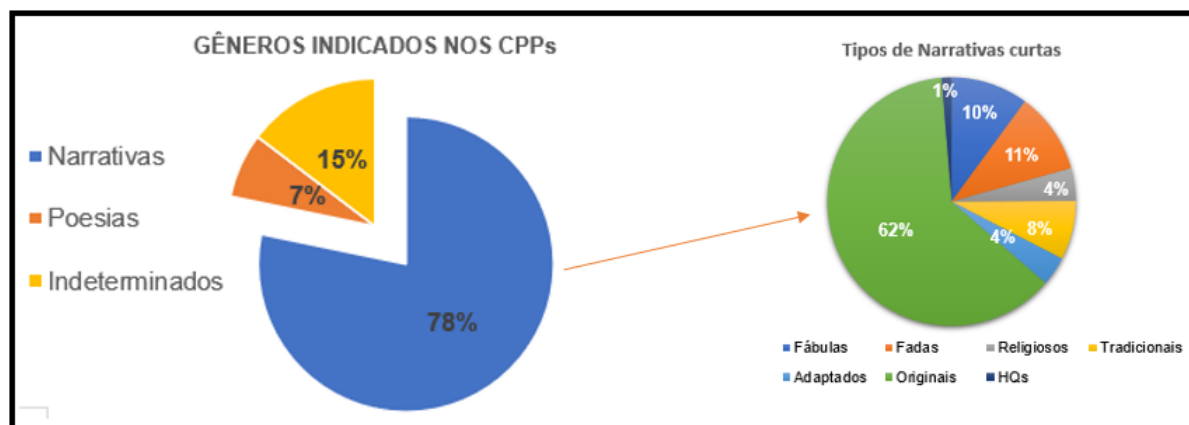
<sup>73</sup> Utilizei arredondamento valendo-me das seguintes regras: se na casa decimal o algarismo a ser eliminado for maior ou igual a cinco, acrescentei uma unidade ao primeiro algarismo que está situado à sua esquerda; sendo o algarismo a ser eliminado menor que cinco, mantive inalterado o algarismo da esquerda.



Evidencia-se, também, que o gênero poesia é permanente, ou seja, esteve representado em todas as décadas, com presença de 7% se comparado com a totalidade de textos, apresentando maior recorrência na década de 2000. Relembro que as poesias eram disponibilizadas em uma seção da Revista do Ensino pelo menos desde os anos de 1950. Embora possa afirmar que os títulos utilizados pelas professoras nas décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990 foram retirados desse periódico, como já apresentado no Capítulo 3, o fato é que alguns são evidenciados tanto nos planejamentos como no periódico referido, que tinha grande circulação no meio educacional no estado do Rio Grande do Sul e foi utilizado durante muito tempo pelas professoras gaúchas (BASTOS, 2005; PERES, 2000). Ao que quero atentar, de fato, é acerca da continuidade da circulação e do uso de determinados textos literários, ou seja, antes mesmo de identificar as poesias nos cadernos de planejamento, recuando no tempo, pode-se constatar sua presença e alcance no meio educacional gaúcho.

Contudo, a presença da poesia nos anos subsequentes, a continuidade da sua utilização em sala de aula, pode estar alicerçada na exigência do trabalho com diferentes gêneros literários estabelecida pelos programas de ensino, e também pelo fato de os editais de seleção de obras literárias para as escolas públicas selecionarem tais textos para disponibilização nas escolas. É possível citar a permanência de autores de poesia nas políticas públicas PNBE e PNLD, como Cecília Meireles (PNBE 1999 e PNLD literário 2013) e Vinícius de Moraes (PNBE 1999 e 2010), por exemplo.

Já a grande maioria dos títulos provenientes dos planejamentos das professoras são de narrativas curtas, 78% dos textos literários revelados pelos dados, os quais figuram em maior quantidade nas últimas duas décadas: 2000 e 2010. Tal concentração pode ter explicação em políticas como o PNBE, que tornaram esses textos mais acessíveis aos professores e alunos no final da década de 1990 o que, por conseguinte, justifica a grande recorrência nas duas décadas subsequentes. Para facilitar a visualização de tais percentuais, apresento a seguir a Figura 46, que traz no primeiro gráfico os percentuais dos gêneros identificados e indeterminados coletados nos CPPs e no segundo gráfico os tipos de narrativas classificados conforme os pressupostos apresentados anteriormente:



**Figura 46:** Gráficos com a porcentagem de gêneros determinados e não determinados encontrados nos CPPs.

**Fonte:** Elaborados pelo autor.

Observando os gráficos é perceptível o destaque numérico das narrativas infantis originais, com 62% do grande grupo das narrativas. Nessa classificação, estão os textos identificados como uma criação autoral ao invés de uma reprodução ou de uma adaptação, que diferentemente de outros denotam uma originalidade de autoria. Esses textos estão disseminados nos registros principalmente nos CPPs dos anos 2000 e 2010, anos marcados por políticas de formação continuada para professores dos anos iniciais (PNAIC) e intensificação de políticas de distribuição de livros infantis, tais como o PNAIC/PNLD e PNBE. Possivelmente, esse cenário tenha fomentado também a presença desse tipo de texto na escola e a produção dos mesmos para essa finalidade, qual seja, chegar na escola através de políticas públicas.

Fazem parte dessa classificação títulos como “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha; “O porquinho Rabicó”, de Monteiro Lobato; “A revolta dos guarda-chuvas”, de Eva Furnari e “O dente ainda doía”, de Ana Terra, entre outros<sup>74</sup>.

As narrativas história em quadrinhos, por sua vez, tem uma representação pequena, pouco mais de 1% do montante dos dados, revelando que mesmo sendo um texto que os estudos indicam ser do agrado dos jovens leitores, pelos aspectos já enumerados, ainda continua negligenciado ou secundarizado nas práticas de leitura literária se considerada a amostra da pesquisa. Ainda que esteja presente nas últimas três décadas seu montante ainda é pequeno, o que pode apontar para o fato de que ainda há um entendimento, em alguns nichos, de que as HQs são “textos marginais”

<sup>74</sup> Todos os exemplos aqui citados estão devidamente classificados no Anexo 10.

com propósito apenas recreativo, sem compromisso com a experiência estética. No entanto, o fato de autores como Maurício de Sousa figurarem entre as edições do PNBE (década de 2010) e PNLD literário em parceria com o PNAIC (década de 2010), como será demonstrado neste capítulo, pode ser uma das explicações para que esse gênero tenha conquistado algum espaço nas escolas e na formação de leitores pelas vias institucionais.

Os contos de fadas tiveram uma significativa recorrência dentro do gênero conto, com 98 textos literários dessa natureza, representando 11% dentro da categoria. Considerando o período estudado, esse tipo de texto só não foi evidenciado na década de 1960, talvez pelo caráter aleatório da constituição do acervo do qual foram escolhidas as fontes documentais para análise, compreendendo esse período apenas seis cadernos. Assim, longe de generalizar ou inferir sobre uma possível ausência dos textos literários desse subgênero nesse período, a constatação refere-se especificamente ao *corpus* documental disponível.

Narrativas dessa natureza são do interesse dos jovens leitores, pois ao mesmo tempo que encantam e divertem também permitem refletir sobre emoções básicas humanas como a felicidade, o medo, o amor e o instinto de sobrevivência, por exemplo. Esses aspectos ajudam a compreender a sua presença na escola, observando, como se destacou, o *corpus* documental em questão. Além disso, os contos, considerando sua construção/estrutura textual, são simples e lineares, conforme argumenta Coelho (1987, p.48), referindo-se aos contos de fadas “[...] em se tratando de literatura infantil, a estrutura mais adequada é a linear, ou melhor, a que segue a sequência normal dos fatos: principio, meio e fim”, apresentando primeiramente uma situação inicial, na qual cada personagem é caracterizado e tem o seu lugar definido, que é desequilibrada por uma cisão entre o bem e o mal e que precisa de uma resolução quando a justiça é feita, quase sempre com um final feliz. Bettelheim (1980) corrobora nesse sentido afirmando:

O conto de fadas é apresentado de um modo simples, caseiro; não fazem solicitações ao leitor. Isto evita que até a menor das crianças se sinta compelida a atuar de modo específico, e nunca a leva a se sentir inferior. Longe de fazer solicitações, o conto de fadas reassegura, dá esperança para o futuro, e oferece a promessa de um final feliz. (BETTELHEIM, 1980, p. 34).

O encantamento pode ser resultado dessas características, além de também residir no fato de que o conto de fadas é um subgênero acessível tanto no nível

linguístico como também no psicológico para todo leitor, proporcionando ainda uma sensação de satisfação pelo desfecho feliz que apresenta, oferecendo a perspectiva de que a justiça é feita, do bem vencendo o mal. Como exemplo destaco “João e Maria”, “Cinderela”, “O patinho feio”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Gato de botas”, entre tantos outros.

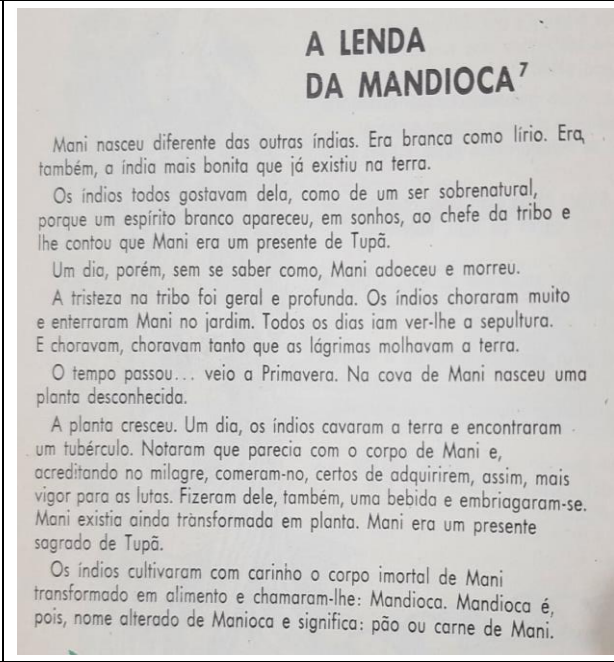
Ainda na categoria narrativas, as adaptadas de clássicos infantis, tais como “Peter Pan”, “Alice no país das maravilhas”, “Pinóquio”, entre outros, têm recorrência de 35 vezes entre os contos e representam 4% do total de textos literários identificados nessa categoria. Foram evidenciados na maioria das décadas, não figurando apenas na década de 1960, possivelmente pelas razões já expostas quanto aos limites do acervo.

Assim como os contos de fadas, pode-se dizer que essa categoria de narrativa é muito apreciada pelas crianças, pois compreende um gênero que tem inspiração exatamente naquelas histórias. São narrativas que também se tornaram atemporais e a presença delas nos planejamentos das professoras demonstra a permanência desses clássicos na escola e na formação de leitores, perpassando gerações. Tais narrativas podem proporcionar, tanto às crianças como também ao adulto que as leem, uma conexão com o sensível, um processo de empatia pelas dificuldades vivenciadas pelos personagens, levando a relevantes reflexões sobre essência humana, ou seja, os “ensinamentos” proporcionados por essas narrativas, ou atribuídos a elas ao longo dos tempos, podem estar entre as motivações para a recorrência e permanência desses narrativas nos CPPs.

Quanto às narrativas tradicionais do Brasil, parece lógico assim nomeá-los, pois como diz Cascudo (2001, p. 16), “esses contos estão vivos, trazidos de geração em geração, na oralidade popular”. Nos planejamentos recorrem desde a década de 1970 até a de 2010, com 71 (setenta e um) registros de textos desse gênero, o que representa 8% dentro do total de narrativas evidenciadas nos dados. Assim como a maioria das narrativas do gênero, os tradicionais nascem da memória coletiva, de povos de diferentes tempos e espaços geográficos, para explicar determinado fenômeno a partir de narrativas que são propagadas e consolidadas através da oralidade. Com o passar dos anos, pelo registro escrito chegam às escolas, por meio de diferentes suportes, tais como os periódicos. A já citada RE é um exemplo de periódico que apresentava para seu público leitor, a maioria constituída de professoras, uma seção nomeada “lendas do Brasil”, na qual veiculou inúmeros

títulos, além de artigos e matérias especiais sobre a temática, entre eles alguns encontrados nos planejamentos das professoras:

**Quadro 6:** “Lenda da Mandioca” registro de 1976 e RE (1973).

<p>1 – Esclarecimento sobre o que são lendas.</p> <p>2 – Texto: LENDA DA MANDIOCA (Adaptação)</p> <p>Mani era uma linda indiazinha branca como lírio. Os índios a consideravam um presente de Tupã. Um dia, porém, Mani morreu. Os índios choravam muito e a enterraram num jardim.</p> <p>Pouco tempo depois nascia no lugar onde Mani fora enterrada, uma planta desconhecida. Os índios cavando a terra, encontraram uma raiz de forma estranha, branca como o corpo de Mani.</p> <p>Acreditando ser um milagre de Tupã, comeram a planta para ficar fortes e valetes.</p> <p>Desde então os índios passaram a cultivar essa nova planta a que deram o nome de “mandioca”.</p>	 <p><b>A LENDA DA MANDIOCA<sup>7</sup></b></p> <p>Mani nasceu diferente das outras índias. Era branca como lírio. Era, também, a índia mais bonita que já existiu na terra.</p> <p>Os índios todos gostavam dela, como de um ser sobrenatural, porque um espírito branco apareceu, em sonhos, ao chefe da tribo e lhe contou que Mani era um presente de Tupã.</p> <p>Um dia, porém, sem se saber como, Mani adoeceu e morreu.</p> <p>A tristeza na tribo foi geral e profunda. Os índios choraram muito e enterraram Mani no jardim. Todos os dias iam ver-lhe a sepultura. E choravam, choravam tanto que as lágrimas molhavam a terra.</p> <p>O tempo passou... veio a Primavera. Na cova de Mani nasceu uma planta desconhecida.</p> <p>A planta cresceu. Um dia, os índios cavaram a terra e encontraram um tubérculo. Notaram que parecia com o corpo de Mani e, acreditando no milagre, comeram-no, certos de adquirirem, assim, mais vigor para as lutas. Fizeram dele, também, uma bebida e embriagaram-se. Mani existia ainda transformada em planta. Mani era um presente sagrado de Tupã.</p> <p>Os índios cultivaram com carinho o corpo imortal de Mani transformado em alimento e chamaram-lhe: Mandioca. Mandioca é, pois, nome alterado de Manioca e significa: pão ou carne de Mani.</p>
<p>Caderno 219, 08/03/1976.</p>	<p>RE nº 146, ano XX, 1973, p.67</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Observa-se no comparativo entre o registro e a versão da lenda veiculada na RE que, como anunciado pela própria professora no planejamento, trata-se de uma adaptação. Não há como precisar a referência, no entanto percebe-se semelhança das sentenças que parecem terem sido resumidas, trazendo apenas a ideia principal. Exemplifico: “Um dia, porém, Mani morreu” (registro); “Um dia, porém, sem se saber como, Mani adoeceu e morreu” (RE). Outras sentenças são idênticas, o que leva a crer que a adaptação foi feita a partir do texto desse ou de outro periódico.

Além da RE, os livros didáticos também se configuraram como uma possibilidade de acesso a esse tipo de narrativa. Um exemplo é o da coleção do LD Gaúcho “Livro do Guri – Terceiro livro”, Editora Tabajara, 2ª Edição, de autoria de Rosa Maria Ruschel e Flávia E. Braun, do ano de 1965, que traz uma lenda reproduzida também nos planejamentos das professoras, “Lenda de Emembui”, em um plano de aula de 1975.

A veiculação desses textos em suportes que fazem parte daqueles que as professoras utilizam no planejamento de suas aulas retrata que os programas de ensino traziam os textos tradicionais, com o intuito de trabalhar nuances do folclore regional e nacional. Os registros demonstraram isso a partir do trabalho com títulos tais como: “Curupira”, “Lenda da erva mate”, “Lenda do Negrinho do Pastoreio”, “Lenda do Boitatá”, entre outros.

Ainda sobre as narrativas, há as de cunho religioso, alguns tendo como referência textos bíblicos, seja a versão adulta ou a versão infantil, com excertos selecionados de acordo com o propósito da prática elaborada e coordenada pela professora. Figuram também nessa categoria as parábolas, narrativas breves que oportunizam ao leitor o encontro com um enredo simples de situação vivida por seres humanos, e em algumas delas também por animais, sempre com o plano de fundo religioso. Estes representam 4% dos textos literários classificados como gênero “narrativas curtas” utilizados pelas professoras nos planejamentos consultados. Nessa classificação figuram nos dados títulos como: “Paixão e ressurreição de Cristo”, “A criação do mundo”, “A última ceia”, “A história de São João”, “A vinda do Espírito Santo”, entre outros.

Além do aspecto moralista que textos dessa natureza apresentam, a motivação para escolha dos mesmos pode estar na intenção de propiciar uma aprendizagem quase que instantânea a partir do lido. Contudo, a experiência frente ao lido ou ouvido é individual, cada leitor estabelece as relações pertinentes ao seu contexto e vivências anteriores, oportunizando uma pluralidade de significações.

Por fim, destaco as narrativas do tipo fábulas, largamente explorados pelas professoras ao longo das décadas, totalizando 93 recorrências e equivalendo a 10% do total do gênero “contos”. Fábulas são narrativas curtas que trazem uma moralidade, um ensinamento no seu desfecho. Talvez por esse aspecto tenha sido um dos motivos da recorrência, “A Cigarra e a Formiga” é um clássico exemplo desse gênero.

O termo “fábula” deriva do latim *fabula*, que significa “narração”, “história” ou “conto”, é originado do verbo *fari*, do mesmo idioma, que significa “falar, contar histórias, narrar”, e do grego *phao*, que significa “contar algo” (PEREIRA; NEVES, 2008). Em sua origem, as histórias desse tipo tinham o propósito de atingir o público adulto, nasceram na oralidade do meio popular, atingiram o gosto nos meios cultos, e depois se popularizaram em adaptações. Assim, “antes de se perpetuarem como

literatura infantil, foram literatura popular” (COELHO, 2000, p. 41). A autora diz que as fábulas são narrativas que:

Surgiram anonimamente e passaram a circular entre os povos da Antiguidade, transformando-se com o tempo no que hoje conhecemos como tradição popular. De terra em terra, de região em região, foram sendo levadas por contadores de histórias, peregrinos, viajantes, povos emigrantes, etc., que acabaram por ser absorvidas por diferentes povos e, atualmente, representam fator comum entre diferentes tradições folclóricas. (COELHO, 2000, p. 164-165).

Um texto de tradição popular, uma “narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade” (COELHO, 2000, p. 165). Na mesma direção, Lima e Rosa (2012) trazem mais elementos que agregam ao conceito:

A fábula é uma narração alegórica, **cujos personagens são, geralmente, animais, e que encerra em uma lição de caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama**. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos. A fábula seria, portanto, uma narração em prosa e destinada a dar relevo a uma ideia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar, de maneira agradável, uma verdade que, de outra maneira, se tornaria mais difícil de ser assimilada. (LIMA; ROSA, 2012, p. 154, grifo meu).

Então, pode-se afirmar que as fábulas trazem dilemas humanos finalizados “por uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário, que depreende naturalmente do caso narrado” (PORTELLA, 1983, p. 121), ou seja, a partir do seu enredo as fábulas têm como objetivo propor reflexões quanto ao que as convenções sociais consideram como bons valores. Assim, nas palavras de Góes (1991, p. 144):

**Uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal**, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa **narrativa da moralizante nasceu da necessidade crítica do homem**, contida pelo poder da força e das circunstâncias. (grifo meu).

Esses aspectos geralmente aparecem de forma objetiva no final desses textos, em um adendo, as vezes em forma de rima ou as vezes precedido pela própria palavra “moral” e o sinal de dois pontos, indicando que será explicada de maneira não-figurada a mensagem que a história tentou veicular. Nesse sentido, pode-se dizer que as

fábulas têm um propósito claro de moralização em sua gênese e com ele se mantiveram até hoje, elas fazem uma crítica a algum fato do cotidiano com o intuito de ensinar algum tipo de comportamento desejado, de mostrar como se portar ou não na vida em sociedade, caracterizando-se como uma forma de expressar e ditar regras e normas que regem as relações de poder através dos recursos estéticos de um texto literário para dizer o que se deve ou não fazer.

Neste ponto cabe citar Oliveira (2015), que desenvolveu um estudo minucioso da “História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado do São Paulo (1947-2003)”. No primeiro capítulo o autor aborda os primeiros discursos brasileiros sobre literatura infantil, e ao final realiza uma síntese sobre essas leituras ponderando que havia uma preocupação em oferecer textos literários que contribuíssem com a “formação da moral das crianças em fase de escolarização” (OLIVEIRA, 2015, p. 82). Mesmo que esse conceito de “formação de moral” tenha se alterado ao longo dos séculos XIX e primeiras décadas do século XX, a ideia de que textos literários infantis devam trazer algum ensinamento, uma moral, algo que contribua para a formação humana do leitor, não é algo exclusivo das fábulas, mas da literatura destinada/produzida/adaptada para crianças, sobretudo aquela utilizada na escola.

O texto literário, independente do gênero, “pode formar”, é claro, a partir do sentido atribuído pelo leitor ao lido, contado ou ouvido e tem sido um instrumento imprescindível para a educação, como ressalta Candido (2011, p. 117):

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Nesse sentido a literatura se constitui como um “equipamento intelectual e afetivo”, uma importante possibilidade para os jovens leitores de experienciar simbolicamente aspectos da vida em sociedade.

Até aqui revelou-se a que gêneros pertencem os textos evidenciados nos cadernos, mas afinal que textos são esses? Quais são os títulos preferidos? Os



autores mais citados? As próximas seções propostas tentam dar conta desses questionamentos, começando pelos títulos recorrentes nos CPPs.

## 5.2 Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar: títulos recorrentes

Quanto aos títulos, é possível mensurar a quantidade encontrada nos registros em cada período. A tabela 09 detalha a quantidade registrada diretamente nos documentos, considerando nesse número a recorrência (repetição de títulos).

**Tabela 9:** Quantidade de títulos encontrados nos registros separados por década.

DÉCADA	Nº DE CADERNOS	Nº DE TÍTULOS	MÉDIA
1960	03	06	2
1970	13	48	3,7
1980	38	56	1,5
1990	61	112	1,8
2000	86	553	6,4
2010	27	406	15
<b>TOTAIS</b>	228	1.181	

**Fonte:** Tabela elaborada pelo autor.

Quanto aos dados expressos na tabela acima é preciso ponderar que a média não é o foco da tese. No entanto, pode-se salientar, neste momento, que nas últimas quatro décadas consideradas (1980, 1990, 2000 e 2010), nas quais o número de cadernos é maior que as duas primeiras (1960 e 1970), aspecto característico do acervo já discutido no primeiro capítulo, ocorre um aumento significativo na média de títulos de textos literários coletados nos planejamentos. Principalmente se compararmos à década de 1990, com média de 1,8, e à de 2000, com média de 6,4, ou seja, um aumento de 255% na relação; o aumento também é significativo no comparativo das décadas seguintes, visto que na década de 2000 a média de 6,4 passa para 15 nos sete anos da década seguinte (2011-2017), um crescimento de 134%.

Mais uma vez destaco que comparar as décadas quantitativamente não é objetivo do estudo, entretanto a justificativa para esse crescente pode estar relacionada às políticas de distribuição de livros, tais como o Programa Nacional da Biblioteca na Escola - PNBE, que teve sua primeira distribuição de livros de literatura infantil exclusiva para essa etapa do Ensino Fundamental em 1999, e o Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, que em parceria com o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa – PNAIC, desde 2012, distribuiu acervos de livros literários para as turmas do ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Essas políticas serão melhor apresentadas e discutidas ao longo do presente capítulo.

Voltando aos 1.181 (mil cento e oitenta e um) títulos apresentados quantitativamente na tabela anterior, detalhados no apêndice 10, foi possível identificar aqueles cuja recorrência é maior. Entendo que esse dado é relevante para este estudo, pois pode indicar tendências, preferências, ausências, mudanças e permanências na/da presença de textos literários na escola no período estudado, qual seja, 1962-2017. Como não é possível apresentar todos os títulos no corpo da tese, optei por um ponto de corte quantitativo. Então, na tabela abaixo são apresentados os vinte e sete títulos com recorrência igual ou maior que 5 (cinco):

**Tabela 10:** Títulos com maior recorrência encontrados nos registros.

TÍTULOS UTILIZADOS NOS PLANEJAMENTOS DE PROFESSORAS		1960	1970	1980	1990	2000	2010	TOTAL
01	"Três porquinhos"				02	11	06	19
02	"Saci Pererê"; "Saci", "A história do Saci"			01		09	04	14
03	"A Cigarra e a Formiga"	01	01	01	01	07	02	13
04	"Negrinho do Pastoreio"			02		08	01	11
05	"Maria vai com as outras"					07	04	11
06	"Branca de Neve e os sete anões"		02		01	06	01	10
07	"A lenda de São João"; "O nascimento de São João"; "História de São João Batista"	01	01			07		09
08	"Marcelo, marmelo, martelo"			02	01	01	05	09
09	"Pinóquio"			01	03	02	03	09
10	"Joãozinho e Mariazinha"; "João e Maria"			01	01	03	04	09
11	"Chapeuzinho Vermelho"			01	05	03		09
12	"O Patinho feio"			03	02	03		08
13	"Curupira"			01	02	02	03	08
14	"O menino Maluquinho"			01		06		07
15	"A galinha ruiva"		01	01	03		01	06
16	"O porquinho rabricó"				06			06
17	"As borboletas"					04	01	05
18	"O menino que aprendeu a ver"						05	05
19	"Lenda da erva mate"		01			03	01	05
20	"Desculpe!"						05	05
21	"O leão e o Ratinho"					04	01	05
22	"Adivinha o quanto eu te amo"						05	05
23	"Se tudo isso acontecesse"					01	04	05
24	"Bambi"					04	01	05
25	"A Zeropéia"; "Zeropeia"					01	04	05
26	"João e o pé de feijão"			01		03	01	05
27	"A Arca de Noé"					05		05

**Fonte:** Tabela elaborada pelo autor.

Analisando os 27 textos mais recorrentes é possível perceber que os contos de fada, foram utilizados ao longo de todo o período estudado. Retomo o conceito de conto de fadas, na perspectiva de Rosa Junior (2018) trata-se de:

[...] narrativas do universo do fantástico, histórias oriundas (direta ou indiretamente) da tradição oral, canonizadas na literatura por Perrault, Grimm

e Andersen, e que tem como traço fundamental de suas narrativas o elemento maravilhoso. (ROSA JUNIOR, 2018, p. 42-43).

Somando-se a isso, o conceito de Coelho (2000, p. 95):

[...] narrativas mágicas, em geral, povoados por personagens que representam, simbolicamente, valores e estruturas sociais arcaicas. Nesse mundo, convivem seres maravilhosos (fadas, bruxas, anões, gigantes, ogros...); seres superiores, privilegiados pela realeza (reis, rainhas, príncipes, princesas...) e seres inferiores, ou seja, plebeus, que exercem funções consideradas “servis” (servos, servas, amas, escudeiros, lacaios, guardas, mercadores, gente do povo em geral).

Como se vê na tabela o texto “Três Porquinhos”, atribuído aos alemães Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), conhecidos popularmente como os Irmãos Grimm é o de maior recorrência. Mesmo tratando-se de uma narrativa de origem bem remota, os textos originais em alemão sendo do início do século XIX e as traduções para o português de finais do mesmo século, o texto foi evidenciado, neste corpus documental, apenas nas últimas três décadas estudadas, com maior incidência na década de 2000.

Outros dois textos possíveis de citar atribuídos aos irmãos Grimm e que estão nos registros são “João e o pé de feijão”, utilizado desde a década de 1980, não figurando em 1990 e permanecendo em 2000 e 2010, e “Branca de Neve e os sete anões”, presente nos planejamentos desde 1970, com ausência em 1980 e permanecendo nas últimas três décadas. Também considerados contos de fadas, “João e Maria” e “Chapeuzinho Vermelho”, atribuídos ao francês Charles Perrault (1628-1703), são evidenciados desde a década de 1980, o segundo não figurando na década de 2010. Ainda na mesma classificação está texto “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen, presente a partir da década de 1980, não figurando na década de 2010.

Esses títulos apresentam uma estrutura psicológica simples, a mais fundamental, aquela que as pessoas reconhecem, gostam porque acham familiar, que as conforta. Fanny Abramovich (1997) diz que:

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... [...] Porque todo esse processo é vivido através da

fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias"...). (ABRAMOVICH, 1997, p. 120).

São histórias que se valem da fantasia, mas com situações que podem ser transpostas para a realidade e “didatizadas” pelas professoras em sala de aula, levando a reflexões sobre a conduta das personagens, relacionando com comportamentos positivos ou não para vida em sociedade. Essa relação com a realidade pode ser conduzida para além da conduta das personagens “boas” ou “más”, mas pelo enredo em si, pelo desenrolar da história que mostra como resolver situações de conflito, visto que “[...] apresentam uma situação inicial que evoluem para um conflito que exige um processo de solução para, enfim, chegar a um sucesso final” (AGUIAR, 2001, p. 78).

Mesmo que façam parte de um mundo de “faz de conta”, o jovem leitor pode se identificar com os medos e incertezas vivenciadas pelas personagens do texto, e a possibilidade de um final com “foram felizes para sempre” traz a promessa de conforto para o leitor. Nesse sentido, os contos de fadas:

[...] oferecem personagens sobre as quais a criança pode exteriorizar aquilo que se passa com ela e de uma forma controlável. Mostram à criança como pode materializar os seus desejos destrutivos numa dada personagem, tirar de outra as satisfações que deseja identificar-se com uma terceira, ligar-se a uma quarta da qual faz seu ideal e assim sucessivamente, segundo as necessidades de momento. Além disso, descreditando as limitações de tempo e espaço, permitem uma representação visível, concreta e simultânea de todas as facetas que constituem o universo da criança. (COSTA; BAGANHA, 1989, p. 39).

Essas diferentes facetas oportunizadas pelos contos de fadas tornam esses títulos atrativos para as práticas de leitura, tanto para a escolha das professoras como das crianças. No entanto, outros fatores poderiam ter determinado a recorrência desses títulos, entre eles o fato de serem narrativas conhecidas, podendo ser contadas valendo-se apenas da memória, como um recurso potencialmente atraente para o público infantil e também para as professoras que pretendiam desenvolver práticas de leitura, levar os alunos a reflexões e aprendizagens de valores e condutas.

Além dos contos de fadas, títulos infantis tais como “Pinóquio”, evidenciado desde a década de 1980 até 2010, e “Bambi”, utilizado nas últimas duas décadas estudadas – 2000 e 2010, podendo-se dizer que estão canonizados na literatura infantil, ultrapassando barreiras geográficas e temporais no encontro com leitores de

variadas línguas e gerações. Tais narrativas estão repletas de situações que permeiam a vida em sociedade e, por isso, talvez constantemente exploradas na escola. Nesses dois títulos, por exemplo, as desobediências de Pinóquio levam-no a situações de perigo, e a mentira tem consequências físicas ao boneco, de maneira que ao final consegue reverter tudo isso ao adotar uma postura diferente da anterior; já no conhecido texto “Bambi”, mesmo diante de diferentes dificuldades, a personagem principal consegue ver as coisas boas da vida e superar as situações desafiadoras que se apresentam. O caráter clássico, o uso moral-pedagógico dos textos e o interesse das crianças em resposta ao apelo dessas narrativas à infância com seus temas em comum podem justificar que elas estejam entre os textos mais trabalhados nas salas de aula, tomando como tendência os planejamentos dessas professoras no contexto e tempo histórico em que se inserem.

As fábulas também apresentam essa característica de conflito a ser resolvido, no entanto nelas nem sempre o final é feliz. De forma explícita ou não, esse tipo de texto é finalizado com uma moral, um “ensinamento” sobre o lido, caracterizando-se assim como histórias que apresentam uma possibilidade de aprendizagem e que são evidenciadas entre os 27 textos mais utilizados nas práticas expressas pelos CPPs. Entre eles está uma que perpassa todas as décadas. Trata-se de “A cigarra e a formiga”, atribuída a Esopo, que pela sua permanência terá uma seção específica neste estudo, ainda neste capítulo. De toda forma, destaco que a fábula supracitada traz em seu enredo uma situação que envolve o trabalho: uma personagem, a formiga, trabalha incansavelmente no verão para ter suas provisões garantidas no inverno, enquanto outra, a cigarra, só quer saber de cantar e acaba passando por uma situação difícil naquela estação; a moral diz que é preciso trabalho para se ter tranquilidade em dias vindouros.

Outro texto também classificado como fábula, que traz um “ensinamento” que envolve a mesma temática, qual seja, o trabalho, é “A galinha ruiva”. Essa fábula, provavelmente de origem russa, apresenta uma situação na qual a mãe galinha se vê sozinha com seus filhos pintinhos para preparar a terra, plantar e colher alimentos, pois nenhum animal da fazenda quis lhes oferecer ajuda. Ao final, o texto explicita que se ninguém pode ajudar com o trabalho agora, não ajudarão a comer depois. Diante da necessidade de cidadãos atuantes na sociedade do trabalho, que vivam do fruto de seu labor, posso inferir que as professoras veem nesses textos um recurso para levantar essa discussão de uma maneira mais didática e moralista.

Há também na tabela construída a partir dos dados para as décadas de 2000 e 2010, outra fábula: “O leão e o ratinho”. Atribuída a Esopo, narra encontros entre duas personagens, o leão e o rato, e em cada um deles uma conta com uma benfeitoria da outra. Mesmo que o leão acreditasse que nunca precisaria do ratinho, já que em tamanho os dois muito diferem, o texto mostra que boas ações podem gerar outras boas as ações.

As fábulas se constituem como textos de tradição popular, com uma “narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade” (COELHO, 2000, p. 165). Com o entendimento, mesmo que errôneo, de que o texto atinge a todos da mesma forma e que pode acarretar em mudanças de comportamento instantâneas, as professoras podem ter se valido desses propósitos para o recorrente uso deste gênero em sala de aula.

Do folclore brasileiro, que se formou basicamente a partir do encontro das culturas portuguesa, africana e indígena, surgem também nos dados as lendas e mitos, que expressam em forma de narrativas a tradição e cultura desses diferentes povos originários, sendo transmitidas de geração em geração. Entre os 27 textos mais recorrentes nas práticas das professoras encontram-se três considerados narrativas do folclore brasileiro. Entre eles, um referente a uma personagem bastante conhecida, o “Curupira”, presente nos dados desde a década de 1980. Não há registro preciso de quando a lenda surgiu, mas se sabe que é uma das mais antigas, porque foi uma das primeiras a serem mencionadas pelos portugueses que se estabeleceram no Brasil. Em 1560, o padre jesuíta José de Anchieta, instalado em São Vicente (atual litoral do estado de São Paulo), escreveu em uma carta reproduzida pelo historiador Luís da Câmara Cascudo, o seguinte:

É coisa sabida e pela boca de todos corre que há certos demônios e que os brasis chamam corupira, que acometem aos índios muitas vezes no mato, dão-lhe açoites, machucam-nos e matam-nos. São testemunhas disto os nossos irmãos, que viram algumas vezes os mortos por eles. (CASCUDO, s.d., p. 332).

As narrativas do folclore foram transmitidos pela tradição oral até chegar aos acervos da literatura infantil em forma de texto escrito. Os registros nos CPPs retratam que o trabalho com textos literários que explicam de forma mitológica nossas tradições ainda se mantêm na escola.

Outros dois textos pertencentes ao folclore estão entre os mais recorrentes: “Negrinho do Pastoreio”, que recorre nas décadas de 1980, 2000 e 2001, e a “Lenda da erva mate”, que aparece em 1970, retornando a ser evidenciado nas décadas de 2000 e 2010. Essas duas lendas pertencem à cultura gaúcha. Sobre a primeira não há certeza da sua origem, entretanto alguns estudiosos defendem a hipótese de se tratar de uma adaptação da lenda do “Saci” (BILAC, 1928), no entanto considera-se “genuinamente” sul-rio-grandense<sup>75</sup>. Já a “lenda da erva mate”, de origem indígena, explica a origem da erva mate, chá muito utilizado no Rio Grande do Sul, principalmente para o chimarrão. Possivelmente a utilização desses dois textos nos CPPs tenha como principal motivação trabalhar aspectos da cultura gaúcha.

Incluindo os três textos e a presença dos mesmos entre os 27 mais recorrentes nos planejamentos, evidencia-se que a literatura é reiteradas vezes utilizada para fins de cumprimento de currículo, e textos desse tipo "atuam não somente como valioso instrumento educativo, senão que são igualmente úteis para manter um sentido da unidade e do valor do grupo" (HERSKOVITS, 1952, p. 45).

O próximo título ao qual faço referência é também considerado uma lenda, registrados como: “Saci”; “Saci Pererê” e “A história do Saci”. Menciono-os junto aos textos de autoria de Monteiro Lobato, pois os dados mostraram que uma das versões utilizadas pelas professoras era a do autor, além disso o autor popularizou essa lendária personagem em suas obras. “A história do Saci”, o segundo título mais recorrente, presente nas décadas de 1980, 2000 e 2010, e “O porquinho Rabicó,” presente nos dados apenas da década de 1990, são dois textos que envolvem personagens popularizados pelo autor Monteiro Lobato, ao qual dedico parte deste capítulo, na seção sobre autores, discorrendo sobre a bibliografia e obras deste, considerado o “pai” da literatura infantil no Brasil e que teve grande visibilidade de suas produções com a veiculação das mesmas especialmente através da televisão com o programa “Sítio do Pica Pau Amarelo”.

Quanto aos títulos relacionados a São João, “A lenda de São João”, “O nascimento de São João”, “História de São João Batista”, os registros não trazem mais aspectos de identificação dos mesmos. Entretanto, é possível ligá-los à tradição

---

<sup>75</sup> Entendem que a lenda é "genuinamente" Sul-Rio-Grandense, entre outros estudiosos, Alcides Maia, Donatello Grieco, Augusto Meyer, Roque Callage. De outro lado, contestam de uma forma ou outra, Câmara Cascudo, Euclides da Cunha, Basílio de Magalhães, Barbosa Rodrigues (TAMBARA, 2005).



religiosa, fortemente assumida pela escola em um determinado tempo e presente até hoje.

Por fim, destaco os títulos infantis mais recentes, alguns deles disponibilizados por políticas como o Plano Nacional da Biblioteca na Escola – PNBE, e o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, que abordarei no decorrer deste trabalho. “Marcelo, Marmelo, Martelo”<sup>76</sup> e “O menino que aprendeu a ver” são dois textos de autoria de Ruth Rocha, consagrada autora de literatura infantil. Sua obra não ganha forma apenas no suporte livro infantil, mas está espalhada também em livros didáticos e revistas, como já foi anteriormente abordado. O texto “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de 1976, é utilizado pelas professoras em suas práticas de leitura desde a década de 1980, já na década posterior a sua publicação. O outro título, “O menino que aprendeu a ver”, faz parte da série “Vou te contar”, composta por 23 volumes de histórias que foram escritas pela autora durante os anos de 1969 a 1981 e publicadas individualmente em anos distintos. A primeira edição da referida coleção é de 2009, sendo possivelmente a edição utilizada pela professora cujo planejamento foi consultado, pois o registro é evidenciado somente na última década estudada, 2010.

Da mesma coleção há o título “Arca de Noé”, no entanto os registros não deixam evidentes qual o autor do mesmo. Acredito, no entanto, pelo fato da versão de Vinicius de Moraes estar presente na edição de 1999 do PNBE, e o texto ter sido utilizado pelas professoras na década de 2000, que seja um indicativo de que se trate da autoria dele. Vinicius de Moraes poeta e compositor brasileiro, dedicou parte de suas produções ao público infantil, nos anos de 1950 escreveu alguns poemas para crianças baseados na história bíblica da Arca de Noé, textos publicados em 1970 no livro do mesmo nome, “A Arca de Noé”, dedicado aos filhos do autor, Pedro e Suzana<sup>77</sup>. Entre os poemas presentes nesse livro está “As borboletas”, citado nos CPPs nas décadas de 2000 e 2010, possivelmente trabalhado em outro suporte transcrito do livro ou encontrado em algum livro didático. No poema, o autor lista algumas cores e gera expectativa no leitor, que só depois é apresentado às borboletas.

---

<sup>76</sup> “Marcelo, martelo, marmelo” foi o *best-seller* de Ruth Rocha, um dos maiores sucessos editoriais do país, com mais de setenta edições e vinte milhões de exemplares vendidos. Em: <<http://www.ruthrocha.com.br/biografia>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

<sup>77</sup> Informações em: <<https://www.culturagenial.com/poesia-infantil-vinicius-de-moraes>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

“Maria vai com as outras”, presente nos títulos mais recorrentes nas décadas de 2000 e 2010, é de autoria de Sylvia Orthof, que dedicou parte de sua carreira para a literatura, produzindo desde 1974 para o público infantil. O texto é de 1982, e narra a história de uma ovelha que sempre fazia o que as outras faziam. Se todas iam para baixo ela ia também, se iam para cima, Maria as seguia. Ela nunca fazia o que queria, até que um dia resolveu trilhar seus próprios caminhos<sup>78</sup>. O texto pode ter surgido como uma maneira didática de trabalhar a autonomia dos jovens leitores, talvez um dos motivos da recorrência do título.

Já “O menino Maluquinho” recorre nos registros nas décadas de 1980 e 2000, e apresenta uma personagem criada para os quadrinhos infantis por Ziraldo Alves Pinto – Ziraldo, cartunista brasileiro. A obra é de 1980, e se tornou um dos maiores fenômenos editoriais no Brasil ao narrar a história de uma criança que vive com uma panela na cabeça, é alegre, sapeca, cheia de imaginação e que adora aprontar e viver aventuras com os amigos. Um atrativo para os jovens leitores pelo potencial de identificação com a personagem, o que pode ter relação com a recorrência do mesmo na escolha das professoras.

Outros quatro títulos da literatura infantil recente estão entre aqueles com recorrência igual ou maior que cinco: “Desculpe!”, recorrente na década de 2010, pertencente à coleção “Pequenas lições”, de autoria de Legrand. A narrativa aborda as virtudes e boas maneiras que se deve ter no dia-a-dia. O título “Adivinha o quanto eu te amo”, também evidenciado na última década estudada, é de autoria de Sam McBratney, do Reino Unido. Com a primeira publicação em 1994, traduzido para o português por Fernando Nuno, traz um diálogo entre o pai coelho e seu filho falando da imensidão do amor que um sente pelo outro, enredo geralmente propício, do ponto de vista didático, para o trabalho com datas celebrativas como o “dia dos pais”. Um dos cadernos de planejamento destinados a uma turma de 1º ano, de uma professora de escola pública da cidade de Pelotas/RS, traz no mês de agosto, entre outras atividades, o seguinte registro: “Abertura do mês dos pais: Leitura Adivinha o quanto eu te amo – Sam McBratney” (Caderno 210, 02/08/2013). Evidentemente, uma relação da prática com a data do mês.

Além desses dois títulos, também aparecem com recorrência nas décadas de 2000 e 2010: “Se tudo isso acontecesse”, de autoria de Elias José, de 2004, sendo

---

<sup>78</sup> Informações em: <<https://sites.google.com/site/sylviaorthof/obras/maria-vai-com-as-outras>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

um dos volumes da coleção “Patati Patata”, e “A Zeropéia”, publicação em 1993, de Herbert de Souza, o Betinho, que conta a história de uma centopeia que recebe críticas de vários animais sobre cada um de seus muitos pés. Ela se incomoda até que chega à conclusão de que está tudo bem em ser como é. Uma história de aceitação e superação, temáticas pertinentes de serem abordadas.

Os textos literários, através das práticas propostas pelas professoras, podem oportunizar a relação da história ao mundo real. Assim:

Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos que com o tempo terá maior significado para elas. (MUNEVECK, 2010, p. 24).

Nesse sentido, as escolhas desses títulos poderiam estar pautadas também no propósito de trabalhar “medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, [...]”. Os títulos recentes da literatura para crianças são produzidos para o público infantil levando em conta as necessidades e interesses do seu período. Os autores e ilustradores compõem obras que sejam prazerosas para os leitores, mas também adequadas aos seus níveis de leitura e atrativas em seus temas, produzindo narrativas ligadas às experiências e interações humanas, o que promove conhecimento de si e do mundo. Incentivam assim a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento, caracterizando-se como importantes recursos para o trabalho docente, motivando, talvez, a escolha dos 27 títulos mais na escola ao longo desse mais de meio século estudado. Além do mais, há de se problematizar que poderiam ser os títulos disponíveis no acervo da escola, ou adquiridos pelas professoras, ou ainda disponíveis em outros suportes, tais como o livro didático, revistas, entre outros.

Além do que foi posto, considerando não apenas os 27 títulos apresentados na tabela 10, mas sim todos os encontrados nos dados (apêndice 10), alguns questionamentos se impõem: como explicar esses dados? Como e por que esses títulos estão estava/estão presentes nas escolas? Quais as relações possíveis com as políticas de distribuição de livros e os dados? Os órgãos normatizadores da educação podem ter interferido nos títulos trabalhados em sala de aula? Essas e tantas outras questões podem ser problematizadas e aprofundadas com os dados obtidos.

Pensando acerca desses questionamentos, pode-se refletir sobre possíveis influências que explicam a presença desses títulos nos registros. Destaco, nessa direção, o trabalho do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE/RS, as políticas públicas de formação de professores, a distribuição de livros e as ações de fomento de práticas de leitura literária na escola.

No início da década de 1940, a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul – SEC/RS passou por uma reestruturação. Nesse processo, foi criado o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE, conforme decreto estadual nº 794 (17/06/1943). Desde então, até o ano de 1971, o CPOE desempenhou um papel fundamental no ensino primário do Rio Grande do Sul (PERES, 2000). No referido decreto, os artigos nove a dezessete tratam das funções e atribuições do novo órgão; o artigo 10 diz: “[...] a realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinadas a manter em bases científicas o trabalho escolar”. (DECRETO 794, art. 10, 1943). Essa seria uma das principais funções do CPOE.

Peres (2000, p. 11), em sua tese de doutoramento, argumenta e estabelece a influência e interferência do CPOE na educação do RS “[...] foi o espaço de produção de uma nova expertise educacional no Rio Grande do Sul e responsável pela introdução de práticas científico-experimentais no ensino primário”.

O CPOE deveria, então, organizar, normatizar e fiscalizar o ensino, como demonstrou Peres (2000). Para tanto, elaborava medidas para a organização das classes, a orientação educacional e o controle do rendimento escolar. A efetivação disso seria através de cursos e reuniões, de visitas às unidades escolares, de ensaios pedagógicos, de consultas de ordem técnica, da elaboração de programas, de planos, de comunicados, de circulares e de instruções, através da manutenção de uma Biblioteca Central de obras pedagógicas e escolares, da organização do conteúdo pedagógico do Boletim de Educação da SEC e da **indicação de livros didáticos e de obras para as bibliotecas dos professores e dos alunos** (Rio Grande do Sul. Decreto no 794, de 17/06/1943, grifo meu). Ou seja, o CPOE/RS, de certa forma, normatizava as leituras literárias feitas na escola.

Em 1955, a SEC é nomeada como órgão competente para classificar as publicações periódicas recomendáveis e não recomendáveis ao público infantojuvenil; as não recomendáveis poderiam ser taxadas em até 80% (Lei nº 2220 de /1712/1953) de imposto pela Secretaria da Fazenda do Estado. Então, através do CPOE, foi instituída e nomeada a Comissão Especial de Estudo e Classificação de Publicações

Periódicas, justamente com a atribuição de analisar e classificar as publicações periódicas destinadas ao público infantojuvenil, desaconselhando e reprovando aquelas consideradas “prejudiciais à boa formação da infância e da juventude” (RE, ano XI, nº 81, 1962, p. 5). O objetivo da comissão especial era promover “o saneamento moral das revistas, a fim de que possam circular livremente como meio de recreação sadia” (Rio Grande do Sul. Boletim do CPOE, 1958). Além disso, segundo Peres e Vahl (2015, p. 140), tinha como finalidade analisar e classificar as obras infantojuvenis fazendo, assim, “uma grande **campanha em prol da boa literatura** afim de **reprimir a imprensa malsã** e no sentido de que as Editoras pudessem **aperfeiçoar suas publicações**” (grifo das autoras).

As avaliações realizadas eram divulgadas para as escolas públicas do estado através dos Boletins do CPOE, que deveriam chegar a todos os sistemas através das Delegacias de Ensino<sup>79</sup>. Partes mais relevantes desses mesmos boletins na avaliação dos idealizadores, desde 1951, foram publicadas na Revista do Ensino, um destacado veículo de informações que circulava entre os docentes gaúchos:

A Revista de Ensino, um periódico educacional apoiado em diversos momentos pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, também procurou promover formas de controle no que se refere a literatura infantil e juvenil. Ao longo da década de 1950 foram publicados artigos que discutiam sobre a ‘boa literatura’ infanto-juvenil e divulgadas listas de livros recomendados seguidas de apreciações críticas nas seções Comentários Bibliográficos e Informações Bibliográficas. (PERES; VAHL, 2015, p. 138).

Nessa direção, no ano de 1962, Yvonne Ribeiro de Moraes (integrante do CPOE/RS), na RE, no texto “Exortação aos congressistas do IV Congresso Nacional de Professôres do Ensino Primário” relata que, em uma reunião no Recife/PE, os congressistas que lá estavam assumem um compromisso com o futuro, devendo, para tanto, todos ofertarem uma educação pautada na boa orientação às crianças, “alicerces da nação”. Citando José Francisco Rodrigues, Yvonne Ribeiro de Moraes define os princípios dessa educação: “Educar é fazer do homem lobo, de Hobbes, pessoa humana sagrada de Cristo” (RE, ano XI, nº 81, 1962, p. 5). Nas décadas de 1950 e 1960, há influência direta da religião nas práticas escolares e também nas orientações que chegam sobre elas, percebe-se nitidamente esse fenômeno nos

---

<sup>79</sup> Atualmente nomeadas Coordenadorias Regionais de Educação, distribuídas de forma estratégica por todo o estado do Rio Grande do Sul.

próprios números da RE, nos documentos de pesquisa – muitas vezes com momentos destinados à oração e leituras bíblicas – e também nas orientações da SEC. Peres e Vahl (2015, p. 140) destacam essa prática no Boletim do CPOE (1958):

Esse artigo começa com “as palavras de Jesus Cristo, o Mestre dos Mestres” e continua citando o evangelho do apóstolo São Mateus (28:6) ao afirmar que “o que escandalizar a um destes pequeninos que crêem em Mim, melhor lhe fôra se lhe pendurasse ao pescoço uma pedra de moinho e o lançassem ao fundo do mar”. (PERES; VAHL, 2015, p. 140).

Considerando isso, pode-se dizer que a educação e a religião eram vistas *pari passu* como formadoras do “caráter”, o que pode ser evidenciado pelo fato de títulos como “A história de João Batista” estarem entre os mais recorrentes, conforme tabela 09, e a presença de outros textos bíblicos e religiosos ao longo dos 55 anos estudados, conforme apresentado no decorrer do trabalho e expressos na tabela geral, no apêndice 10, no qual estão reunidos todos os títulos literários coletados nas fontes documentais.

Ao apresentar essas discussões propiciadas pelo IV Congresso, Yvonne Ribeiro de Moraes afirma que o RS já está à frente nesse processo de promover a “boa leitura”, pois, desde a já citada Lei nº 2220, vinha divulgando para todas as instâncias (escola, clero, família, governantes etc.), através da CAMPANHA DA BOA LEITURA, o que não deveria ser consumido pelas crianças e jovens. Somente dessa forma, mantendo as crianças e jovens afastados das obras não recomendadas, sua formação estaria livre de influências ruins, pois ela adverte que os jovens são fortemente influenciados pelo que leem e que “a má literatura é algo avassalador, age em surdina, envenena muito lentamente” e somente quando boa “a mais forte aliada da educação é a literatura, que é arte e, como tal, tem uma função social elevada. Atentemos a ela; quando boa, opera milagres” (RE, ano XI, nº 81, 1962, p. 4).

Contrariando tal ideia, Chartier (2004, p. 48) diz “o difícil certamente é poder, a cada vez, reconstruir a relação prática que liga aquele que escreve, os leitores que ele supõe e para os quais ele fala e aqueles reais, que no ato da escritura produzem uma significação do texto”. A significação do lido é dada pela relação do sujeito leitor com o texto considerando uma série de fatores, entre eles suas experiências e vivências até o instante de leitura. Por isso, pressupor que alguém vai ser “bem” ou “mal” influenciado por um determinado texto é contrário à própria ideia de interação com a leitura do sujeito que lê ou ouve ler. Para Michel de Certeau, é necessário

repensar essa passividade atribuída ao leitor - “pôr em causa [...] o fato de assimilar a leitura a uma passividade” e ainda pondera:

Análises recentes mostram que toda leitura modifica o seu objeto, [...] um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas **que esperam do leitor o seu sentido**. Se, portanto, o livro é um efeito (uma construção do leitor), deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de lectio, **produção própria do “leitor”**. Este não toma o lugar do autor. **Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção deles”**. (CERTEAU, 1982, p. 264-265, grifos meus).

A “invenção”, essa liberdade criadora do leitor sobre os textos literários, deixa evidente que o conteúdo do texto em si não é “mau” nem “bom”, não é capaz de “operar milagres”, mas sim de oferecer uma experiência única para cada leitor. Assim, as práticas de leitura podem não ter o efeito pedagógico esperado pelos idealizadores caso a intenção seja que todos vivam, sintam, experienciem, inventem o texto literário da mesma forma, de uma forma absoluta e única. Candido (2011) corrobora ponderando sobre os limites da pedagogização da literatura:

**A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial**, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. **Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica** (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 2011, p. 84, grifo meu).

O efeito que o texto causa no indivíduo é resultado também das significações que ele mesmo constrói durante o processo de leitura/escuta, o que leva a considerar que a perspectiva e o esforço do CPOE/RS, explanados anteriormente, tinham limites.

Os textos do CPOE/RS, principalmente na década de 1950, davam à escola o poder e a centralidade na oferta da “boa” leitura, tinham no livro a crença na formação de um ser humano que soubesse diferenciar o “bem” do “mal” – colocando o leitor/ouvinte como um indivíduo influenciável e totalmente passivo frente ao conteúdo que seria consumindo com a leitura. Sendo assim, na época havia um entendimento de que todo livro tem uma perspectiva: ou é positivo/bom/edificante ou é negativo/mau/destrutivo. Peres e Vahl (2015) afirmam que:

Havia uma preocupação com a influência que os livros e as revistas poderiam gerar na constituição do caráter e da consciência das crianças e dos adolescentes. Essa apreensão era fruto do entendimento que os educandos eram incapazes de “manter o poder da vontade em oposição a seus impulsos”, sendo necessário um disciplinamento de suas vontades e a classificação desses materiais em “boa” ou “má” literatura (PERES; VAHL, 2015, p. 140).

Com isso, a Comissão ligada ao CPOE/RS, e conseqüentemente à SEC, procurou controlar as leituras de crianças, adolescentes e jovens gaúchos “chamando para si a responsabilidade do saneamento moral da população” (PERES; VAHL, 2015, p. 141). As listas de livros eram divulgadas pelos Boletins do CPOE/RS e algumas delas divulgadas pela RE. Além das listagens do CPOE, outras recomendações e comentários de especialistas da SEC também eram divulgadas no periódico. A apresentação geralmente era separada por idade, por série, e algumas vezes trazia comentários sobre a indicação, recomendando ou não recomendando ou sugerindo adaptações, em alguns casos até indicando leituras diferentes para meninos ou meninas. Considerando que o CPOE/RS se constituiu como um importante órgão normatizador da educação no estado em seu período de vigência (1943 - 1971), com notória circulação de seus comunicados especialmente a partir de 1956 com a RE, pode ter influenciado formas de trabalho como a leitura literária na escola, uma vez que as orientações e os materiais do CPOE se estenderam para além dos anos 70.

Ao explorar o conteúdo da RE no que tange às proximidades com os títulos coletados nos CPPs, procurei cotejar textos completos disponibilizados em seus números. Entendo que a considerável circulação da revista entre os professores gaúchos pode ter impactado mais efetivamente com a incorporação desses textos aos planejamentos das professoras, mesmo que haja um hiato entre as publicações da RE e os planejamentos. O objetivo é mostrar uma certa tradição no que concerne aos textos literários especificamente considerando as políticas específicas do/no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, as ações do CPOE e as publicações da RE, desde os anos 50 do século XX, são importantes para perceber aspectos da história da presença do texto literário nas salas de aula como representada pelos planejamentos pesquisados.

A seguir, apresento os quantitativos de textos separados por gênero e período encontrados nos números da RE:



**Tabela 11:** Gêneros Literários presentes na RE

Gênero	Seção	Período	Quantidade
Conto	Contos para seus alunos	1951-1956	85
Poesia	Poesias para o mês	1951-1958	302 <sup>80</sup>
Conto tradicionais (lendas)	Lendas do Brasil	1951-1959	26
Conto	Contando estórias/histórias	1970 – 1977	34

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Como já dito, além da indicação e apreciação de títulos para o uso na escola realizadas pelo CPOE/RS, a RE trazia textos completos de diferentes gêneros literários que poderiam ser utilizados em sala de aula, inclusive os nomes das seções sugeriam isso, como é o caso de “Contos para seus alunos” – composta geralmente por dois contos com uma ilustração, a maioria (50) deles de autoria de Irmã Maria José<sup>81</sup>, do Colégio Bom Conselho, de Porto Alegre. A partir do ano de 1957 essa seção não apareceu mais no periódico. A maioria dos contos dessa seção são permeados de “ensinamentos” e “virtudes”, geralmente trazem uma “lição”, ou seja, uma mensagem sobre um determinado tipo de comportamento que era esperado pelas crianças, textos com essas características foram evidenciados ao longo de todo o período estudado nas fontes documentais.

Na década de 1970 publicações dessa natureza são retomadas na seção “Contando estórias” ou “Contando histórias”, com autores mais variados e enredos mais elaborados, o que oferecia a opção de que a leitura fosse feita “em partes”, de modo seriado, sem a necessidade de que o professor leia ou conte toda a “estória” no mesmo dia. Os contos presentes nessas seções são geralmente integrados a outra temática também trabalhada naquele número da RE, ou seja, as histórias acompanhavam outros conhecimentos.

Títulos do gênero poesia também foram evidenciados nos cadernos de planejamento na década de 1970, por exemplo: “A infância”, “A escola” e “Natal” (Caderno 219, 19/09/1975, 10/10/1975 e 20/11/1975). Em outro, uma professora, no ano de 1994, também registra o título “A escola” (Caderno 94, 07/03/1994). Esses mesmos títulos: “A infância”, de Olavo Bilac, “A escola”, de Basílio de Magalhães, e

<sup>80</sup> Os títulos foram considerados apenas uma vez, entretanto há repetição da mesma poesia em números diferentes – “Brasil”, por exemplo, de Antônio Faria, aparece em 11 números diferentes.

<sup>81</sup> O índice cumulativo da RE, publicado em 1959, dá a entender que se tratava de um pseudônimo – que a autoria seria de Fontoura R. –. Não foram encontradas outras referências.

“Natal”, de Luiz Edmundo, figuram na RE. É evidente que não é possível afirmar que esse repertório de poesias disponíveis na RE tenha servido de referência para os planejamentos e para as leituras literárias na sala de aula do período, contudo eles revelam uma certa tradição, continuidade e permanência no trabalho escolar com textos literários.

A seguir relaciono um texto veiculado na RE com o de um caderno de planejamento, a hipótese não é que se trate da referência utilizada pela professora, mas mostrar a continuidade/permanência do uso de alguns textos.

**Quadro 7:** Poesia “A infância” Olavo Bilac RE e registro Caderno de Planejamento de 1975.

<p style="text-align: center;"><b>A INFANCIA</b> de <i>Olavo Bilac</i></p> <p>O berço em que, adormecido, Repousa um recém-nascido, Sob o cortinado e o véu, Parece que representa, Para a mamãe que o acalenta, Um pedacinho do céu.</p> <p>Que júbilo, quando, um dia, A criança principia, Aos tombos, a engatinhar... Quando agarrada às cadeiras, Agita-se horas inteiras Não sabendo caminhar!</p> <p>Depois, andar já começa, E pelos móveis tropeça, Quer correr, vacila, cai... Depois, a boca entreabrindo, Vai pouco a pouco sorrindo, Dizendo: mamãe... papai...</p> <p>Vai crescendo. Forte e bela, Corre a casa, tagarela, Tudo escuta, tudo vê... Fica esperta e inteligente... E dão-lhe, então, de presente Uma carta de ABC...</p>	<p style="text-align: center;"><b>A infância</b></p> <p>O berço em que, adormecido, Repousa um recém-nascido, Sob o cortinado e o véu, Parece que representa, Para a mamãe que o acalenta, Um pedacinho do céu.</p> <p>Que júbilo, quando, um dia, A criança principia, Aos tombos, a engatinhar... Quando, agarrada às cadeiras, Agita-se horas inteiras Não sabendo caminhar!</p> <p>Depois, a andar já começa, E pelos móveis tropeça, Quer correr, vacila, cai... Depois, a boca entreabrindo, Vai pouco a pouco sorrindo, Dizendo: mamãe... papai...</p> <p>Vai crescendo. Forte e bela, Corre a casa, tagarela, Tudo escuta, tudo vê... Fica esperta e inteligente... E dão-lhe, então, de presente Uma carta de A. B. C...</p>
(RE, ano III, nº 18, de 1953, p. 04)	(Caderno 219, 10/10/1975.

**Fonte:** Elaborado pelo autor/RE, ano III, nº 18, 1953, p. 04 e Caderno 219, 10/10/1975.

A seção “Poesias do mês”, da RE, tinha como objetivo principal trabalhar datas especiais daquele mês fornecendo diferentes títulos e autores do gênero do nosso país, como as supracitadas. No caso desse registro (quadro 06), a professora vale-se dessa poesia justamente para “homenagear” as crianças pela data que se aproximava naquele mês (Dia das Crianças 12 de outubro), eis o cabeçalho: “Ora cívica: Ora cívica em homenagem as crianças” (Caderno 2019, 10/10/1975), mantendo a grafia original do registro realizado pela professora. Logo após esse enunciando, o texto é utilizado talvez para uma prática de “ouvir ler”, na qual a docente “recitou” a poesia para seus alunos em uma hora cívica (utilizado na escola para momentos de reflexões, homenagens e festividades relativas a algumas datas comemorativas do período). Como já dito, não se quer afirmar que a RE foi a referência utilizada pela professora, no entanto, evidencia-se uma prática que se mantém: mesmo com o hiato entre as datas, uma poesia disponibilizada no ano de 1953, na RE, foi utilizada em 1975 em um caderno de planejamento também com o objetivo de lembrar de uma data específica.

Além das poesias, as lendas também são evidenciadas em grande número nos documentos estudados, por exemplo: uma professora de uma escola pública, titular de uma turma de 4ª série, no ano de 1986, registra que iria trabalhar com a “A Lenda da Vitória Régia (Caderno 38, 14/08/1986); o mesmo título recorre na seção “Lendas do Brasil”, na edição nº 8 da Revista do Ensino (ano I – 1952, p. 62), e retorna na edição nº 146 (ano XX – 1973, p. 26). Novamente, chamo a atenção para o hiato de tempo entre a publicação e o registro no CPP. Contudo, o intuito é mostrar que certos textos literários têm circulação em diferentes suportes e artefatos e que se mantêm nas sugestões, recomendações e nas práticas de sala de aula.

Ainda com relação às lendas, em 1988 uma professora de 2ª série planeja a leitura de uma narrativa tradicional do sul-rio-grandense: “Lenda Negrinho do Pastoreio” (Caderno 42. 19/08/1988). O mesmo ocorre, um ano depois, no planejamento de uma outra professora, também de 2ª série (Caderno 47, 21/08/1989). Esse mesmo texto literário também aparece na seção “Lendas do Brasil” desde os anos 50, mais precisamente, neste caso, na RE, ano V, nº 36, de 1956. Destaco que essa seção da RE, no período de 1951-1959, disponibilizou para seus leitores 26 (vinte e seis) títulos diferentes, lendas variadas de todas as regiões do Brasil.

Considero que não é possível assegurar que esses títulos tenham sido referenciados na RE. De toda forma, esse periódico era destinado ao magistério

gaúcho, podendo, obviamente, ser um artefato de consulta para elaboração de planejamentos para as séries/anos iniciais, além de muitos outros, cujas referências, pela popularização das histórias e pela pluralização dos suportes, ficaram perdidas no tempo. Como referido, consultar exemplares da RE e referir políticas do CPOE são importantes para o caso do Rio Grande do Sul pela relevância que ambos tiveram, especialmente até os anos de 1970 e 1980, no contexto da educação gaúcha. Além disso, como salientado, o objetivo foi também mostrar um *continuum* na tradição da circulação e do uso de certos textos literários em salas de aula gaúchas.

Outro aspecto que parece ter impactado nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários ao longo do período estudo são as políticas públicas de âmbito nacional de fomento à leitura literária, que serão tratadas na continuidade do texto.

Ainda com relação aos títulos evidenciados nas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar na escola, estes revelam que algumas políticas públicas influenciaram nos textos literários propostos nos planejamentos. Realizei um cruzamento entre os títulos distribuídos nas edições do PNBE (1999, 2005, 2008, 2010 e 2012) e os títulos encontrados nos planejamentos. Ao final desse cruzamento constatei que o PNBE tem pelo menos 28 títulos coincidentes com os títulos disponibilizados em 20 dos planejamentos analisados. Para melhor apresentar esses entrecruzamentos construí o quadro a seguir:

**Quadro 8:** Títulos distribuídos pelas edições do PNBE – Anos iniciais X títulos encontrados nos registros coletados nos documentos.

Nº	Título	Autor	PNBE	Rec.	Cadernos	Mesmo título e autor
01	A Arca de Noé	Vinícius de Moraes	1999 2010	07	Caderno 113 (17/11/2000) Caderno 120 (26/03 e 14/05/2001) Caderno 140 (s/d, 2006) Caderno 186 (30/05/2008) Caderno 156 (27/10 e 10/11/2009)	Cadernos 113 e 120
02	Contos de Grimm	Heloísa Jahn	1999	05	Caderno 114 (09/06/2000) Caderno 183 (01/06; 08/06 e 02/07/2004) Caderno 176 (29/09/2006)	

Nº	Título	Autor	PNBE	Rec.	Cadernos	Mesmo título e autor
03	Guilherme Augusto Araújo Fernandes	Mem Fox	1999 2010	01	Caderno 218 (07/04/2014)	Caderno 218
04	Coleção Gato e Rato - "Chapéu de palha"	Mary França	1999	01	Caderno 127 (s/d, 2003)	Caderno 127
05	A Bela e a Fera	Rui Oliveira	1999	01	Caderno 143 (17/05/2007)	
06	Menino brinca de boneca?	Marcos Ribeiro	1999	01	Caderno 203 (22/03/2011)	Caderno 203
07	Se as coisas fossem mães	Sylvia Orthof	1999 2010	03	Caderno 120 (11/05/2001) Caderno 203 (06/04/2011) Caderno 215 (03/05/2016)	Caderno 120, 203 e 215
08	A bruxinha atrapalhada	Eva Furnari	1999	01	Caderno 115 (23/10/2000)	Caderno 115
09	A lenda do Guaraná	Ciça Fittipaldi	1999	01	Caderno 199 (11/11/2003)	
10	Advinha o quanto eu te amo	Sum Mecbratney	1999	01	Caderno 198 (04/05/2016)	Caderno 198
11	Alice no País das Maravilhas	Ana Maria Machado	1999 2012	02	Caderno 208 (11/05/2013) Caderno 205 (11/03/2014)	Cadernos 205 e 208
12	Uma ideia Toda Azul	Mariana Colasanti	1999	01	Caderno 116 (24/05, 2000)	Caderno 116
13	A palavra Mágica	Carlos D. de Andrade	2005	01	Caderno 154 (23/12, 2008)	Caderno 154
14	A primavera da Lagarta	Ruth Rocha	2005	01	Caderno 197 (20/05, 2016)	Caderno 197
15	Batalhão das letras	Mario Quintana	2005	01	Caderno 205 (02/04, 2014)	Caderno 205
16	O cabelo de Lelê	Valéria Barros Belém Dias	2008	01	Caderno 198 (07/07, 2016)	Caderno 198
17	O amigo urso	Mery Weiss, Renato Canini	2008	03	Caderno 205 (31/03/2014) Caderno 213 (18/06/2014) Caderno 215 (07/04/2016)	Cadernos 213 e 215
18	Romeu e Julieta	Ottavia Monaco, Nicola Cinquetti	2008	04*	Caderno 204 (03/07/2014)	Caderno 204
19	O caso da lagarta que tomou chá de sumiço	André Luís Neves e Milton Celio de Oliveira	2010	01	Caderno 197 (11/07/2016)	Caderno 197
20	O coelhinho que não era da páscoa	Ruth Rocha	2010	01	Caderno 197 (23/03/2016)	Caderno 197
21	A caixa de lápis de cor	Maurício Veneza da Silva	2010	01	Caderno 208 (12/03/2013)	Caderno 208

Nº	Título	Autor	PNBE	Rec.	Cadernos	Mesmo título e autor
22	Superamigos	Noëlle Smit, Fiona Rempt, Beatriz B. Hetzel	2012	01	Caderno (06/04/2016) 197	Caderno 197
23	Quando nasce um monstro	Lenice Bueno, Nick Sharratt, Sean Taylor	2012	01	Caderno (10/06/2014) 196	Caderno 196
24	Romeu e Julieta	Ruth Rocha	2012	03	Caderno 205 (04/06 e 23/06/2014) 213 Caderno (28/05/2014) 216 Caderno (24/10/2016)	Cadernos 205, 213 e 216
25	Numa noite muito, muito, muito escura	Simon Prescott	2012	01	Caderno (02/07/2013) 209	Caderno 209
26	Condomínio dos monstros	Alexandre de Castro Gomes	2012	01	Caderno (26/05/2014) 195	Caderno 195
27	Chapeuzinhos coloridos	Jose Roberto Torero, Marília Pirillo e Marcus A. Pimenta	2012	04	Caderno 216 (15/09, 16/09, 21/09 e 22/09/2016)	Caderno 216
28	Poesia na varanda	Sonia Junqueira	2012	01	Caderno 213 (09/05, 2014)	Caderno 213

**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Evidenciado isto, cabe explicitar, primeiro, o que é uma política pública:

Uma política pública reflete a vontade de diferentes setores da sociedade em avançar para uma determinada direção e representa uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação. Sua eficácia se mede por sua sustentabilidade e sua coerência interna, que faz com que nos distintos setores envolvidos tenha repercussão positiva. Uma política pública permite garantir que os problemas não serão crônicos e idênticos aos que sempre existiram. (GOLDIN, 2003, p. 163).

Segundo Custodio (2000), o Brasil deu os primeiros passos em relação às políticas de fomento à leitura literária ainda na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e a nomeação do seu primeiro Ministro, Gustavo Capanema. Para resolver o que denominava

“problema da literatura infantil” foi criada, em 1936, a Comissão de Literatura Infantil, à qual competia, entre outras funções:

Organizar periodicamente relações, com apreciação crítica, das obras estrangeiras, indicar providências no sentido de ‘eliminar obras perniciosas ou sem valor’, indicar medidas necessárias ao desenvolvimento da literatura infanto-juvenil e estudar a organização e difusão das bibliotecas infantis. (CUSTODIO, 2000, p. 82).

Posterior a isso, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, por meio do Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), com as seguintes competências:

Organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, editar obras de interesse para a cultura nacional, criar bibliotecas públicas e estimular o mercado editorial mediante promoção de medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país. (OLIVEIRA, 1994, p. 43).

Outro marco relevante para Educação brasileira ocorreu no início da década de 1960: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Assinada pelo presidente João Goulart, prevista pela Constituição de 1924 e encaminhada pelo poder executivo ao legislativo em 1948, trata-se de uma lei que impactou diretamente nas políticas públicas e, conseqüentemente, nas práticas escolares.

A lei 4024/61 estipula três graus de ensino: o primário, o médio e o superior. Destacando aqui no que tange ao ensino primário, a LDB estabelece que ele tinha como finalidade “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961, n.p.). A base curricular desse grau deveria ser ministrada, no mínimo, ao longo de quatro séries anuais subsequentes e interdependentes (Art. 26). A língua oficial era a nacional e foi estabelecida a obrigatoriedade de que todas as crianças ingressassem em turmas regulares a partir dos sete anos. A duração poderia ser de até seis anos, de forma que nos dois últimos o aluno fosse iniciado em técnicas de artes aplicadas compatíveis com seu gênero e idade (BRASIL, 1961).

Esse documento foi muito criticado pelas lacunas no que pretendia estabelecer e também por não cumprir seus objetivos iniciais, entre eles a obrigatoriedade do ensino, acentuando a exclusão das classes mais baixas.

No que tange à literatura e a presença de livros na escola, nada é mencionado diretamente; mesmo assim, a partir da década de publicação da LDB 4024/61 há o surgimento de instituições que voltam seus esforços para tal, como a Fundação do Livro Escolar (1966), que, em plena ditadura militar, intermediou um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), e com isso promoveu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cujo objetivo era coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.

Além da legislação, que pode trazer em seu conteúdo a necessidade de políticas que assegurem seu cumprimento, outras ações correspondentes às últimas quatro décadas também podem ser destacadas no mesmo sentido, como o Programa Nacional Salas de Leitura - PNSL (1984 a 1997), conforme apresentado no Capítulo 2.

Em 1992 o Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER, ligado à Fundação Biblioteca Nacional do Ministério da Cultura, tinha como objetivo ampliar o acesso ao livro e a outros materiais de leitura à comunidade em geral. No mesmo ano, o Pró-leitura na Formação do Professor, iniciado em parceria do MEC com o governo Francês, “pretendia atuar na formação de professores leitores para que eles pudessem facilitar a entrada dos alunos no mundo da leitura e da escrita” (CUSTÓDIO, 2000, p. 151).

Pela sua importância, detenho-me, agora, em um programa que foi instituído pelo MEC através da Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997: o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE). Segundo o art. 2º da Resolução nº 7, de 20 de março de 2009, preconiza: “I- à democratização do acesso às fontes de informação; II- ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; e III - ao apoio a atualização e ao desenvolvimento profissional do professor” (BRASIL, 2009, p. 01). Ou seja, um de seus objetivos é **distribuir livros de formação profissional aos professores e gestores da Educação Pública Básica, em todas suas**



**modalidades, e livros de literatura variada para as bibliotecas das escolas, a fim de que sejam utilizados com os alunos.** Desse modo, acredito que as obras distribuídas pelo PNBE foram de grande relevância nas práticas de leitura na escola ao longo de mais de meio século de história, o que já foi demonstrado no quadro 08, pois pelo menos 28 textos encontrados nos registros podem ter relação com as edições do programa.

Segundo dados do PNBE que serão detalhados a seguir, nesses anos de existência foram distribuídos inúmeros livros de literatura e de formação dos profissionais da Educação. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais) e de Ensino Médio. Para Santos (2008, p. 08), o PNBE buscou “democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenis, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras”, constituindo-se ao longo de sua existência como um importante programa na oferta de recursos para a formação de leitores na educação pública<sup>82</sup>.

O programa PNBE divide-se em três ações, destaco aqui uma delas, a mais importante para este estudo, que é o PNBE Literário. Tal ação avalia e distribui obras literárias, e seus acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro) e em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. Os dados detalhados do PNBE relativos à distribuição de livros literários destinados às séries/anos iniciais estão explicitados no apêndice 11.

O PNBE tornou-se, ao longo dos anos, um programa abrangente, embora isolado, não suficiente para promover a democratização da leitura na escola. Observa-se também que houve um esforço para tornar o acervo diverso, com variedade de gêneros destinados à cada fase.

Os anos de 1998, 1999 e 2000 do PNBE foram destinados às bibliotecas escolares. No PNBE/2000 também houve ações dirigidas para a formação continuada dos professores, sendo produzidos e distribuídos materiais pedagógicos, com 30.718 mil escolas contempladas. Já os de 2001, 2002 e 2003 foram destinados ao uso

---

<sup>82</sup> Informações retiradas do site: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

peçoal do aluno, ou seja, a finalidade era de que os livros chegassem à casa dos alunos e suas famílias; essas versões foram chamadas de “Literatura em Minha Casa”. Versões criticadas e apontadas pelo tribunal de contas da União sob “a alegação era a de que uma ação pública estaria privilegiando a posse do livro, em detrimento da sua posse coletiva proporcionada pela biblioteca” (FERNANDES, 2004, p. 40), sendo este um dos motivos para retomada do formato inicial em 2005<sup>83</sup>. As versões do PNBE 2006, 2009, 2011 e 2013 foram remetidas aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, fugindo, portanto, ao espoco desse trabalho.

A partir de 2014 não houve mais edições do PNBE, sendo extinto em 2017 com a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no decreto nº 9.009, de 18 de junho de 2017<sup>84</sup>. Este dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Em seu artigo 1º trata sobre a execução e finalidades do PNLD:

[...] executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a **avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias**, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2017, Decreto nº 9.009).

Embora não fale de maneira explícita sobre essa “incorporação”, percebe-se a intenção da ampliação do programa, o que se efetiva em 2020<sup>85</sup> com a edição do PNLD literário, contemplando os Anos finais do Ensino Fundamental.

Como já foi exposto anteriormente, sabe-se que somente a ampliação da produção de livros não garantiria que as obras chegassem a todas as pessoas e grupos sociais, a todas as escolas. No entanto, ressalto que ao investigar aquelas distribuídas pelo PNBE nas edições de 1999, 2005, 2008, 2010, 2012 e 2014, destinadas à fase das séries/anos iniciais da educação básica pública, averigui que comparecem em pelo menos vinte (20) dos cadernos de planejamento que constituíram o corpus desta pesquisa. Tal achado torna possível afirmar, por conseguinte, que o PNBE impactou, de alguma forma, as práticas de leitura literária na escola, mesmo que esse estudo

---

<sup>83</sup> Em 2004 não houve execução do programa.

<sup>84</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm)>. Acesso em: 15 nov. 2020.

<sup>85</sup> As escolas já efetuaram a escolha e estão aguardando o recebimento das obras para o ano letivo de 2021.

apenas identifique a presença/ausência desses livros em um conjunto de salas de aulas do período.

Outra relação possível de ser estabelecida é com o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa – PNAIC em relação aos títulos distribuídos pela parceria com o PNLD. Como já foi abordado no Capítulo 2, a ação pedagógica “leitura deleite” e o espaço “cantinho da leitura”, estratégias marcadas pela política pública PNAIC, foram evidenciadas nas fontes documentais estudados. Considerando que tal política também previa a distribuição de acervos para utilização em sala de aula é pertinente questionar: os títulos distribuídos pelo PNLD/PNAIC também figuram entre os títulos presentes nos registros coletados, ou seja, estão entre o que se lia/ouvava ou contava/ouvava na escola no período de vigência do PNAIC? Visando responder tal questionamento realizo um cruzamento entre os títulos distribuídos pelo PNLD/PNAIC e os títulos encontrados nos registros estudados, apresentando os resultados a seguir:

**Quadro 9:** Acervo 1º ano – PNLD Literário – PNAIC 2013.

Nº	Título	Autor	Rec.	Documentos	Mesmo título e autor
1	Beleléu e os números	Patricio Dugnani	01	Caderno 209 (31/07/2013)	Caderno 209
2	Nunca conte com os ratinhos	Silvana D'angelo, Luigi Raffaelli	02	Caderno 209 (25/09/2013) Caderno 204 (02/10/2014)	Cadernos 204 e 209
3	Sofia, a andorinha	Almuda Taboada	01	Caderno 205 (18/03/2014)	Caderno 205
4	Lilás, uma menina diferente	Charles Cosac e Mary E. Whitcomb	01	Caderno 205 (15/04/2014)	Caderno 205
5	O menino e a gaiola	Sonia Junqueira	02	Caderno 209 (06/08/2013) Caderno 205 (11/04/2014)	Cadernos 205 e 209
6	A joaninha que perdeu as pintinhas	Ducarmo Paes	01	Caderno 209 (30/07/2013)	Caderno 209
7	O pequeno paraquedista	Cesar Alberto Sinnecker e Mayli Colla	01	Caderno 209 (19/08/2013)	Caderno 209
8	Clic-clic, a máquina biruta do seu Olavo	Maurício Veneza	02	Caderno 209 (07/08/2013) Caderno 204 (12/08/2014)	Cadernos 204 e 209
9	Turma da Mônica – Folclore brasileiro	Mauricio de Sousa	01	Caderno 209 (20/08/2013)	Caderno 209
10	O casamento do rato com a filha do besouro	Rosinha	01	Caderno 204 (26/08/2014)	Caderno 204
11	Balas, bombons, caramelos	Ana Maria Machado	01	Caderno 204 (01/09/2014)	Caderno 204
12	Animais e opostos	Sebastiano Ranchetti	01	Caderno 209 (03/09/2013)	Caderno 209

Nº	Título	Autor	Rec.	Documentos	Mesmo título e autor
13	Livro dos números, bichos e flores	Cléo Busatto	01	Caderno 209 (03/07/2013)	Caderno 209
14	Tem alguma coisa embaixo do cobertor	Eun Joong	01	Caderno 209 (04/09/2013)	Caderno 209
15	De mãos dadas: às crianças de toda a parte do mundo	Ingrid Biese	01	Caderno 209 (04/07/2013)	Caderno 209
16	O grande e maravilhoso livro das famílias	Mary Koffman e Ros Arqueth	01	Caderno 209 (08/07; 09/07; 10/07 e 11/07/2013)	Caderno 209
17	O tempo	Ivo Minkovicus	01	Caderno 209 (15/08/2013)	Caderno 209
18	Ar, pra que serve o ar?	Anna Cláudia Ramos	01	Caderno 204 (22/09/2014)	Caderno 204
19	É o bicho	Claude R. Alphen	01	Caderno 209 (01/07/2013)	Caderno 209
20	Beijo de Bicho	Rosangela Lima, Anielizabeth	01	Caderno 205 (22/03/2014)	Caderno 205
21	A história da tartaruga	Lêdo Ivo	01	Caderno 204 (06/11/2014)	Caderno 204
22	Pato! Coelho!	Amy Krouse Rosenthal	01	Caderno 209 (09/09/2013)	Caderno 209
23	Abracadabra	Simone Goh	01	Caderno 204 (11/08/2014)	Caderno 204

Fonte: Elaborada pelo autor.

**Quadro 10:** Acervo 2º ano – PNLD Literário – PNAIC 2013.

Nº	Título	Autor	Rec.	Documentos	Mesmo título e autor
1	A escrita uma grande invenção	Silvana Costa	01	Caderno 206 (07/03/2017)	Caderno 206
2	Para que serve um livro?	Chloé Legeay	01	Caderno 206 (12/04/2017)	Caderno 206
3	Assim ou assado	Eva Furnari	02	Caderno 209 (29/07/2013) Caderno 205 (25/02/2014)	Caderno 205 e 209
4	Ciranda das vogais	Zoé Rios	01	Caderno 197 (28/04/2016)	Caderno 197

Fonte: Elaborada pelo autor.

**Quadro 11:** Acervos complementares PNLD Literário – 2010.

Nº	Título	Autor	Rec.	Documentos	Mesmo título e autor
1	O caso da lagarta que tomou chá de sumiço	André Luís Neves e Milton Celio de Oliveira	01	Caderno 197 (11/07/2016)	Caderno 197
2	Ruivão, o bolo bom com cara de bolo mau	Eloi Zanetti	01	Caderno 204 (02/09/2014)	Caderno 204
3	Alfabetário	José de Nicola	01	Caderno 198 (03/03 e 04/03/2016)	Caderno 198
4	Assim ou assado	Eva Furnari	02	Caderno 209 (29/07/2013)	Caderno

Nº	Título	Autor	Rec.	Documentos	Mesmo título e autor
				Caderno 205 (25/02/2014)	205 e 209
5	Os dez amigos	Ziraldo	02	Caderno 208 (21/03/2013) Caderno 206 (24/03/2017)	Caderno 206 e 208
6	Marcelo, Marmelo, Martelo	Ruth Rocha	05	Caderno 203 (10/03/2013) Caderno 218 (10/04/2014) Caderno 204 (01/06/2014) Caderno 215 (01/04/2016) Caderno 197 (16/05/2016)	Cadernos 197; 203; 204; 215 e 218

Fonte: Elaborada pelo autor.

**Quadro 12:** Acervos complementares PNLD Literário – 2014.

Nº	Título	Autor	Rec.	Documentos	Mesmo título e autor
1	Do outro lado da rua	Cris Eich	01	Caderno 215 (21/09/2016)	Caderno 215
2	O domador de monstros	Ana Maria Machado	02	Caderno 197 (19/05/2016) Caderno 207 (10/09/2017)	Cadernos 197 e 207
3	O dente ainda doía	Ana Terra	03	Caderno 197 (26/02/2016) Caderno 198 (29/09/2016) Caderno 207 (14/03/2017)	
4	João e Maria	Irmãos Grimm	01	Caderno 216 (07/10/2016)	
5	Pinóquio	Letícia Dansa e Salmo Dansa	01	Caderno 215 (03/12/2016)	Caderno 215

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebe-se, com o cruzamento dos registros e os 135 (cento e trinta e cinco) títulos distribuídos pelo PNLD/PNAIC, que pelo menos 38 títulos coincidem com o período da disponibilidade das obras para as escolas e com o período ao qual foram destinados os planejamentos constantes em pelo menos 12 cadernos.

Os quadros demonstram que foi revelado pelos cadernos que as professoras do 1º ano citaram 23 títulos do acervo destinado a esse adiantamento, 07 títulos do acervo destinado ao 2º ano<sup>86</sup> e 11 obras dos acervos complementares. A maioria dos registros, além do título, apresentavam também o nome dos autores, o que permitiu identificar mais exatamente que eram obras pertencentes aos acervos distribuídos pela política pública referida.

O PNAIC, principalmente com a parceria que estabeleceu com o PNLD, propiciou a distribuição de livros literários para as séries/anos iniciais. Instituído pela portaria número 867 – 4 de julho de 2012, o PNAIC foi marcado pelo “compromisso

<sup>86</sup> Destaco que o ciclo de alfabetização concentra os adiantamentos de 1º ano 3º anos do Ensino Fundamental, os dados aqui se referem apenas às turmas de 1º e 2º anos pois o acervo não conta com cadernos do 3º ano.

formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 11). Para tanto, propõe uma estrutura de atuação em quatro eixos: I – Formação continuada de professores alfabetizadores; II - Materiais Didáticos (cadernos de formação, caixas de jogos...); III - Avaliações (Provinha Brasil e Alfabetização Nacional da Alfabetização – ANA); IV - Gestão, mobilização e controle social.

O PNAIC fez parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007)<sup>87</sup>. Ou seja, mesmo sendo instituída em 2012 e posta em prática a partir do ano de 2013, a proposta estava construída desde o PNE. Pautado em diferentes documentos, tais como Art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, a LDB (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006), o Plano de Desenvolvimento da Educação a partir do Art. 2º do Decreto nº 6.094, de 2007, o Decreto nº 6.755, de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica 6, e o Art. 1º, parágrafo único e do Art. 2º do Decreto nº 7.084, de 2010 (Programa Nacional do Livro Didático), resolve:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012).

O primeiro eixo da estrutura do PNAIC - formação continuada de professores – foi essencial, pois além de garantir o direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida, possibilitou a valorização das práticas docentes na alfabetização e aproximou as políticas dos desafios da escola, criando um espaço de discussão entre as unidades formadoras (Universidades) e professores do ciclo de alfabetização, possibilitando vários estudos, pesquisas e visibilidade para essa fase primordial da Educação Básica.

---

<sup>87</sup> Esse Documento é proposto como um plano coletivo de médio e de longo prazo, sistêmico, cujo objetivo é a melhoria da qualidade da educação brasileira, com foco prioritário na educação básica (MEC, 2007).

**Quadro 13:** Número de participantes do PNAIC – 2013-2018.

Ano	Participantes	Temáticas	Número de participantes	Carga Horária
2013	Professores Alfabetizadores Rede Pública	Ênfase em Linguagem	313.599	120
2014	Professores Alfabetizadores Rede Pública	Ênfase em Matemática	311.916	160
2015	Professores Alfabetizadores Rede Pública	Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade	302.057	100
2016/2017	Professores Alfabetizadores e coordenadores pedagógicos - Rede Pública	Ênfase em leitura, escrita e letramento matemático	248.919 e 38.598 respectivamente	100
2017/2018	Professores Alfabetizadores, professores da Educação Infantil e coordenadores pedagógicos Rede Pública	Ênfase na área das humanas e Ciências Naturais	Informação precisa não encontrada	30 (2017) 100 (2018)

Fonte: Sistema de Monitoramento do PNAIC (SisPacto).

Como mostra o quadro, o PNAIC teve um grande alcance com a formação continuada de professores. Segundo o documento orientador, esse eixo visava a formação de educadores críticos, capazes de propor soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Além disso, para garantir essa prática crítica e criativa, foram distribuídos materiais didáticos com obras literárias e de apoio pedagógico, além de jogos e tecnologias educacionais. Todo esse material, na proposta do PNAIC, foi discutido e trabalhado nos encontros de formação.

Dada a amplitude alcançada pelo programa – turmas de alfabetização do 1º ao 3º ano do primeiro ciclo – e ao número de atores envolvidos – somente nos anos de 2013 e 2014 os cursos de formação de professores do PNAIC atuaram na qualificação de mais de 311 mil professores alfabetizadores e 15 mil Orientadores de Estudos<sup>88</sup> envolvidos - pode-se afirmar que se trata do maior programa de formação de professores desenvolvido pelo Ministério da Educação. Isso porque “a formação tem lugar de destaque, uma vez que se acredita que o papel do professor é central para a

<sup>88</sup> Professores que realizavam formação nas universidades e atuavam como multiplicadores em turmas de professores alfabetizadores nos municípios de origem.

melhoria da qualidade nos processos de alfabetização” (GRANDO; NÖRNBERG, 2018, p. 30).

No que tange à distribuição de livros de leitura literária, foi estabelecida uma parceria com o PNLD<sup>89</sup>, com o objetivo de garantir que os alunos tivessem acesso aos livros de literatura infantil, sendo distribuídos acervos complementares em 2010 (150 obras destinadas às turmas de 1º e 2º anos). Em 2013 o PNLD ampliou a proposta para o 3º ano, distribuindo dois acervos com 30 livros para cada sala de aula do 1º ao 3º ano, totalizando 6 acervos (BRASIL, 2012). Em 2015, em mais uma edição, houve a distribuição de 210 obras – divididas em 6 acervos de 35 livros cada, destinados também à sala de aula do ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano). A principal diferença é que esses acervos não estavam destinados às bibliotecas escolares, conforme objetivo de Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE, e sim às salas de aula do ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Esses acervos foram distribuídos em 2010 e ao longo da vigência do PNAIC. Além dos kits – dois por turma – foram distribuídos também acervos complementares, a intenção era o uso coletivo em sala de aula oportunizando uma importante quantidade e variedade títulos para o ciclo de alfabetização.

Pautadas em ideias como essas, as formações do PNAIC eram compostas de estratégias formativas que proporcionassem experienciar momentos de vivência com a leitura literária, tanto na formação como em sala de aula. Duas delas já foram aqui destacadas: Leitura Deleite e Cantinhos da Leitura. A Leitura Deleite, atividade permanente em todos os encontros, preferencialmente utilizando títulos do acervo encontrados na sala de aula, consiste em uma “estratégia muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer<sup>90</sup> e reflexão do que é lido” (BRASIL, 2012, p. 29), corroborando com a afirmação de Paiva e Maciel (2008); além disso, essa proposta conta “[...] com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade” (BRASIL, 2012, p. 32). Ou seja, não é uma ação que demandasse atividades a partir da leitura, mas sim um

---

<sup>89</sup> Esse material consta como compromisso formal do Ministério da Educação para o cumprimento da meta 5 do PNE- Plano Nacional de Educação (2014-2020), e é parte do PNLD- Plano Nacional do Livro Didático do PNAIC.

<sup>90</sup> Considerando aqui não apenas o prazer sem significação, ou seja, não é um momento banal, e sim um momento de deleitar.



momento de contato com o livro onde o leitor compartilha a leitura com os demais e realiza uma conversa sobre o lido/ouvido, respeitando a liberdade de interpretação e criação do ouvinte/leitor.

Além de vivenciarem a estratégia da Leitura Deleite nas formações, os professores eram incentivados a reproduzi-las em suas salas de aula valendo-se dos acervos recebidos. Também foi solicitado que tais acervos deveriam compor o chamado “Cantinho da leitura”, que é um espaço criado dentro de cada sala onde os livros deveriam ficar expostos e com livre acesso para os alunos, para que estes pudessem ler conforme planejamento do professor. Dessa forma, cada turma do Ciclo de Alfabetização contaria com uma diversidade de gêneros literários sempre à mão, garantindo que o professor “possa ter ali, em sua sala, o livro que quer ler para as crianças, que quer discutir com as crianças, que quer usar para atividades de alfabetização e letramento” (BRASIL, 2012, p. 14).

Sobre a possibilidade do livro ao alcance do aluno em sala de aula, com o “Cantinho da leitura”, Zilberman (2012) diz:

A Literatura infantil pode ajudar o professor a alcançar um resultado melhor, colaborando para o sucesso do seu trabalho. Os livros para crianças despertam o gosto pela leitura, não têm propósito pedagógico e ainda divertem. Os alunos certamente apreciarão acompanhar nas obras, as aventuras de personagens parecidas com eles, ação que os levará a buscar mais livros, solidificando sua competência leitora. A primeira medida a ser tomada pelo professor é, portanto, colocar os livros ao alcance dos alunos em sala de aula. (ZILBERMAN, 2012, p. 149).

Conforme dados apresentados anteriormente evidencia-se que o PNAIC, pautado pela ação de distribuição de livros de literatura infantil via PNLD e também pela sua estratégia de formação continuada e ações previstas como o “Cantinho da leitura” e a “Leitura deleite”, teve influência sobre o que se lia na escola ao longo do período estudado, como é verificável em pelo menos 12 dos cadernos de planejamentos das professoras, com 38 títulos mencionados.

Na próxima seção apresento e relaciono com políticas públicas de distribuição de livros literários, tais como o PNBE e o PNLD, os autores mais recorrentes nos planejamentos das professoras.

### 5.3 Autores recorrentes nos planejamentos das professoras

Os dados permitem afirmar que existe um aumento gradativo no registro feito de forma mais completa das leituras a serem realizadas em sala de aula. Isso é claramente percebido se dedicarmos atenção, por exemplo, à atribuição de autoria aos textos que constam nos planejamentos, revelando, talvez, um momento de maior entendimento da importância não só do texto, mas do suporte, da autoria, dos ilustradores etc.

Na década de 1960, por exemplo, mesmo que o número de cadernos de planejamento seja pequeno, apenas três, é importante mencionar a ausência do registro da autoria<sup>91</sup> dos textos literários.

No que se refere à década de 1970, década a qual pertencem 13 (treze) cadernos, com um total de 48 (quarenta e oito) títulos de textos literários registrados, em 6 (seis) deles é atribuída autoria.

Na década de 1980, por sua vez, com um total de 38 (trinta e oito) cadernos e 56 (cinquenta e seis) títulos de textos literários registros, evidenciei que em 3 (três) deles em constam autores. Na década de 1990, a qual é representada por 61 (sessenta e um) cadernos, identifiquei cento e doze títulos de textos literários, dois quais 10 (dez) são atribuídos autoria.

Já nas décadas posteriores percebe-se um aumento significativo nesses números. Na década de 2000, nos 86 (oitenta e seis) cadernos correspondentes foram revelados 553 (quinhentos e cinquenta e três) títulos de textos literários; desses títulos, 196 (cento e noventa e seis) têm autoria registrada, e correspondem a 75 (setenta e cinco) autores diferentes; nos sete anos que representam a década de 2010, dos 406 (quatrocentos e seis) textos literários encontrados nos 27 (vinte e sete) cadernos correspondentes ao período, 212 (duzentos e doze) deles têm também registro de autoria e representam 110 (cento e dez) autores diferentes. Obviamente é preciso relativizar esse aumento, visto que a quantidade de documentos dessas duas últimas décadas é bem maior se comparada com as demais. Contudo, os números não serão tratados de forma comparativa neste estudo, mas sim com relação a sua

---

<sup>91</sup> Quando me refiro à autoria, considero somente quando o nome do autor está explicitado no documento. Mesmo sabendo que aquele texto pode ser atribuído aquele autor, se o nome não estiver registrado no caderno, não foi considerado.

recorrência e sua permanência. Nesse sentido, pergunta-se: quais autores são mais recorrentes e permanentes nos registros coletados nos cadernos de planejamentos de professoras das séries/anos iniciais? Quais fatores podem ter contribuído para recorrência e permanência desses autores?

A seguir, apresento os autores citados nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Nos períodos seguintes, década de 2000 e nos sete anos correspondentes à década de 2010, em função da quantidade consideravelmente maior, apresento aqui, os nomes de autores com recorrência igual ou maior que quatro (4). Os quadros completos estão no apêndice 12.

**Tabela 12:** Autores com maior recorrência apresentando por década

Nº	AUTOR(A)	RECORRÊNCIA	Nº	AUTOR(A)	RECORRÊNCIA
<b>1970</b>			<b>2000</b>		
01	Cecília Meireles	02	01	Ziraldo	21
02	Beth Sigoli	01	02	Ruth Rocha	20
03	Mário Quintana	01	03	Eva Furnari	15
04	Monteiro Lobato	01	04	Silvia Orthof	11
05	Vinicius de Moraes	01	05	Vinicius de Moraes	11
<b>1980</b>			06	Monteiro Lobato	10
01	Érico Veríssimo	01	07	Mario Quintana	08
02	Monteiro Lobato	01	08	Cecília Meireles	07
03	Ruth Rocha	01	09	Irmãos Grimm	06
<b>1990</b>			10	Érico Veríssimo	04
01	Monteiro Lobato	03	11	Maurício de Sousa	04
02	Esopo	02	12	Ana Maria Machado	04
03	Ana Maria Machado	01	<b>2010</b>		
04	Maurício de Souza	01	01	Ruth Rocha	26
05	Ruth Rocha	01	02	Ana Maria Machado	10
06	Vicente Guimarães	01	03	Legrand	08
07	Ziraldo	01	04	Márcia Honora	07
			05	Sylvia Orthof	06
			06	Kátia Trindade	05
			07	Anne Carolina de Souza	05
			08	Eva Furnari	05
			09	Nana Toledo	05
			10	Liz Garton Scalon	04
			11	Todd Parr	04

**Fonte:** Elaborada pelo autor

Na década de 1970 são evidenciados autores conhecidos, como Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Monteiro Lobato e Mario Quintana, no entanto também é citada a autora Beth Sigoli, autora do texto “O rapto do coelho da Páscoa”. O registro traz a seguinte informação: “Contar a história - O rapto do coelho da Páscoa - Beth

Sigoli” (Caderno 05, 23/04/1973). Mesmo que eu tenha seguido as pistas deixadas por esse registro, não encontrei dados precisos sobre a autora nem sobre o texto em questão.

Destaco, ainda com relação a tabela 12, a permanência de autores como Monteiro Lobato e Ruth Rocha. Mesmo com uma recorrência menor se comparado a outros, Lobato figura entre as décadas por pelo menos uma vez. Já a autora Ruth Rocha, além da permanência ao longo de quadro décadas, é ainda a autora mais citada nos registros; sua autoria ocorre pelo menos quarenta e oito (48) vezes no período estudado, com uma incidência menor nas décadas de 1980 e 1990. No entanto, nas décadas seguintes a recorrência multiplica-se de forma notável, com vinte (20) registros na década de 2000 e vinte e seis (26) nos sete anos correspondentes à década seguinte, de 2010.

Além destes, figuram nos registros uma variedade de autores contemporâneos e autores já considerados clássicos. São nomes como Ziraldo, Maurício de Sousa, Vinicius de Moraes e Mário Quintana, que também estão entre os dez mais recorrentes, seguidos de Ana Maria Machado, Eva Furnari, Sylvia Orthof e Cecília Meireles. A seguir, apresento essa recorrência:

**Quadro 14:** Os dez autores com maior recorrência e permanência nos registros.

Nº	AUTOR(A)	1970	1980	1990	2000	2010	RECORRÊNCIA
1.	Ruth Rocha						48
2.	Ziraldo <sup>92</sup>						23
3.	Eva Furnari						20
4.	Sylvia Orthof						17
5.	Ana Maria Machado						14
6.	Monteiro Lobato						14
7.	Vinicius de Moraes						12
8.	Mário Quintana						09
9.	Cecília Meireles						09
10.	Maurício de Sousa						08

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

<sup>92</sup> Os autores Ziraldo, Monteiro Lobato, Maurício de Sousa, Vinicius de Moraes e Mário Quintana também são citados nos registros em 2010, no entanto não figuram entre os 15 primeiros, conforme apêndice 12.

Observa-se, por ordem decrescente, que Ruth Rocha lidera no número de registros presentes nos planejamentos das professoras e, portanto, também com indicação de uso na sala de aula representadas pelos CPPs neste tempo e espaço delimitados. Ela comparece com quarenta e oito (48) registros, não sendo evidenciada apenas na década de 1970 e com maior quantidade de registros nos anos posteriores a 2000.

Há, ainda, um autor e duas autoras com recorrência para o período posterior a 2000: Ziraldo, criador da personagem “Menino Maluquinho”, que recorre vinte e três (23) vezes nos planejamentos, seguido por Eva Furnari, italiana que vive em São Paulo desde seus dois anos, conhecida por personagens como a “Bruxinha Zuzu”. Suas obras figuram nos planejamentos das professoras em pelo menos vinte (20) registros. Ainda, segundo os dados, com recorrência nas últimas duas décadas de estudo, Sylvia Orthof, autora com dezessete (17) indicações pelas professoras, também é produtora de peças infantis, tendo passado dedicar sua carreira às obras de literatura infantil apenas após os anos, tornando-se uma das maiores escritoras do segmento.

Ainda entre os dez autores mais citados nos CPPs cujos textos circularam nas salas de aulas, com quatorze (14) recorrências está Ana Maria Machado, jornalista e escritora, vencedora de três prêmios Jabuti, que desde 1980 dedica sua carreira exclusivamente à literatura infantil. Os dados revelam que obras assinadas pela autora foram utilizadas nas décadas entre os anos de 1990 e 2017.

Outro autor citado em quantia importante nos registros, este com quatorze (14) recorrências, é Monteiro Lobato, considerado o precursor da literatura infantil no Brasil. Além de estar entre os dez mais recorrentes nos CPPs também é o que mantém maior permanência no período estudado, citado em pelo menos um planejamento em cada década, desde 1973. Trata-se, pois, de uma permanência no período estudado. Tomando os cadernos de planejamento, que indicam aquilo que foi planejado a ser trabalhado, pode-se dizer que Monteiro Lobato continua presente nas salas de aula até os dias atuais.

Os autores Vinicius de Moraes, doze (12) recorrências, e Mário Quintana, com nove (09) recorrências, que também estão entre os dez mais presentes nos planejamentos de aulas das professoras, aparecem já na década de 1970, mas segue-se ao período um hiato de duas décadas até a próxima recorrência dos mesmos, nas décadas de 2000 e 2010. A justificativa para tanto pode estar no fato

desses dois autores “voltarem” às escolas em políticas de distribuição de livros de literatura infantil. Discorro mais substancialmente sobre essa hipótese adiante.

Também com recorrência de nove vezes aparece a autora Cecília Meireles (1901-1964). Poeta, professora, pintora e jornalista, foi na primeira função que ela chegou aos planos das professoras, que a referenciaram em poemas trabalhados por elas em práticas de leitura que propuseram aos seus alunos. A autora figura citada em CPPs das décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000.

O décimo autor recorrente, com textos referenciados a ele em oito planejamentos, é Maurício de Sousa. O criador da Turma da Mônica trouxe personagens marcantes para o público infantil, o que fez com que seus textos também figurassem nas práticas de leitura literária das professoras nas décadas de 1990, 2000 e 2010.

Para procurar compreender esses números é possível fazer um cruzamento entre as políticas de distribuição de livros literários nas escolas (PNBE e PNLD) para os períodos mais recentes, e recorrer também aos manuais pedagógicos e às Revistas do Ensino, procurando autores como Ruth Rocha e Monteiro Lobato, que, além da recorrência, mostraram-se permanentes, ou seja, estiveram presentes na maioria das décadas estudadas.

O primeiro passo foi localizar esses autores nas listagens de textos literários distribuídos pelos programas PNBE (anos iniciais) e PNLD (versões destinadas ao ciclo de alfabetização). A intenção não é obter uma quantidade precisa, mas identificar a presença do autor ou autora nas versões dos programas supracitados. A seguir, apresento um quadro que mostra a recorrência dos mesmos dez autores em edições edições do PNBE (1999, 2005, 2008, 2010, 2012 e 2014)<sup>93</sup> e PNLD/PNAIC:

---

<sup>93</sup> Destaco que não disponho das listas completas de obras do PNBE (1999 e 2005).

**Tabela 13:** Obras dos 10 autores mais recorrentes nos planejamentos das professoras, presentes nas edições do PNBE e PNLD – PNAIC.

Nº	AUTOR(A)	EDIÇÕES PNBE						PNAIC	
		1999	2005	2008	2010	2012	2014	Acervos	Total
1.	Ruth Rocha	1	1	1		2		2	7
2.	Ziraldo <sup>94</sup>	1	1	1	4	1	1	5	14
3.	Eva Furnari	1	2	1			1	6	11
4.	Sylvia Orthof	1	1	3	3	1	2	3	14
5.	Ana Maria Machado	4	2		2	2	3	11	24
6.	Monteiro Lobato				1	2	1	2	6
7.	Vinicius de Moraes	1			1				2
8.	Mário Quintana	1	1	2	1		1		6
9.	Cecília Meireles	1						1	2
10.	Maurício de Sousa					1		4	5

**Fonte:** Elaborada pelo autor.

Conforme a tabela acima, destaco Ziraldo e Sylvia Orthof como autores “permanentes” nas versões do PNLD e PNBE, cada um recorrendo 14 (quatorze) vezes. Ruth Rocha e Monteiro Lobato, mesmo sendo permanentes nos registros analisados, não constam em todas as versões dos programas. Destaco o fato de Monteiro Lobato figurar nos anos correspondentes à década de 2010, e somente nesses anos do programa; considerando que o autor faleceu em 1948, é relevante pensar que, embora inseridas tardiamente no programa, suas obras prevalecem mais de meio século depois da sua morte.

A autora Ana Maria Machado, mesmo não figurando em todas as versões dos programas, é a mais recorrente entre os dez autores mais citados nos CPPs. Foram evidenciadas vinte e quatro (24) suas, conforme quadro acima. Destaco que a mesma, entre outros prêmios importantes, recebeu a Medalha Internacional Hans Christian Andersen, em 2000, considerado o Nobel da literatura para crianças e jovens.

Mário Quintana, Cecília Meireles e Vinicius de Moraes marcam o espaço da poesia na escola, perceptível tanto pela presença dos autores entre os dez mais recorrentes nos registros como pela incidência deles no PNBE e PNLD (PNAIC), conforme tabela 13.

O escritor e cartunista Mauricio de Sousa, embora consagrado pela Turma da Mônica e recorrente nos registros, não é tão frequente nas políticas de fomento à

<sup>94</sup> Os autores Ziraldo, Monteiro Lobato, Maurício de Sousa e Mário Quintana também são citados nos registros em 2010, no entanto não figuram entre os 12 primeiros, conforme apêndice 12.

leitura. No entanto, como são produções que têm um grande apelo mercadológico, por isso de consumo, mesmo não estando nas políticas estão nas práticas de leitura feitas na escola. Possivelmente, no entendimento das professoras, esses quadrinhos seriam um caminho viável para a formação de leitores.

Sobre os autores cujos textos literários circularam nas salas de aulas no espaço e no tempo pesquisados, e considerando os registros nos cadernos de planejamento como indicadores de uma dada realidade, é possível nomear, como exposto, alguns deles. Nesse sentido, convém perguntar: qual foi a trajetória desses autores? O que explica a presença de algumas de suas obras nos programas de leitura no Brasil? Embora o objetivo desta seção seja fazer a biografia desses escritores, discorro a seguir sobre eles relacionando com a presença de suas obras nas versões do PNBE e PNAIC/PNLD e estabelecendo algumas relações com os dados da pesquisa. Monteiro Lobato, pela sua importância e recorrência, será abordado ao final da seção; quanto aos demais, serão apresentados pela ordem de recorrência de maior ao menor:

**a) Ruth Rocha (1931):** Paulistana, foi da mãe que ela ouviu as primeiras histórias, mas, segundo sua biografia<sup>95</sup>, foi:

[...] Vovô loiô incendiar a cabeça da neta com os contos clássicos dos irmãos Grimm, de Hans Christian Andersen, de Charles Perrault, adaptados oralmente pelo avô baiano ao universo popular brasileiro. Mas foi a leitura de *As reinações de Narizinho* e *Memórias de Emília*, de Monteiro Lobato, que escancarou de vez as portas da literatura para a futura autora de *Marcelo, marmelo, martelo*. (grifos da página).

Ruth Rocha, no excerto apresentado, explana a influência direta de Monteiro Lobato, pois as leituras que realizara do mesmo foram as responsáveis formarem seu interesse em literatura infantil a ponto de produzir um vasta e diversa obra do gênero. Sua trajetória na educação começa em 1957, como orientadora educacional do Colégio Rio Branco; concomitantemente começou a escrever sobre educação para periódicos como a revista “Cláudia”. E foi com o desafio de uma amiga que elaborou seu primeiro texto infantil para publicação na Revista Recreio: “Assim nasceu *Romeu e Julieta*, a primeira de uma série de narrativas originais e divertidas, todas publicadas

---

<sup>95</sup> Disponível em: <<http://www.ruthrocha.com.br/biografia>>. Acesso em: 10 nov. 2020.



na revista *Recreio*, que mais tarde Ruth veio a dirigir” (MIGUEL, 2006, p. 28, grifo da autora). O referido periódico foi apresentado no Capítulo 1 como um dos suportes de textos literários utilizados nas práticas de leitura indicadas pelos cadernos de planejamentos

Segundo Miguel (2006), “Palavras, muitas palavras” foi o primeiro livro de Ruth Rocha, com publicação em 1976. Ou seja, desde a segunda parte da década de 1970 já havia publicações infantis de Ruth Rocha, e na década seguinte, 1980, já foi utilizada por uma professora de 2ª série, que escreve o seguinte em seu caderno: “Hora da história: Ruth Rocha: Marcelo, Marmelo, Martelo. Nesta semana, todos os dias haverá a hora da história” (Caderno 41, 01/08/1988). Mesmo não sendo a primeira obra da autora, fica evidente o reconhecimento e alcance dos textos literários de Ruth Rocha pelas professoras. “Marcelo, Marmelo, Martelo”, também de 1976, foi seu *best-seller* e tornou-se um dos maiores sucessos editoriais do país, “com mais de setenta edições e vinte milhões de exemplares vendidos”, segundo a página da autora. Esse texto literário também fica evidenciado no PNLD literário/PNAIC, edição 2010. Além das edições em livros infantis, o texto também figura em livros didáticos e revistas, como já apresentados no segundo capítulo, e está entre um dos 27 textos mais recorrentes nos planejamentos das professoras.

Além do texto “Marcelo, Marmelo, Martelo”, Ruth Rocha, no período de 1976 até agora já publicou mais de 140 (cento e quarenta) obras destinadas ao público infantil, entre elas “O reizinho mandão” (1978). O texto, evidenciado nos registros principalmente na década de 2000, surge, por exemplo, em uma prática de “ouvir contar” de uma professora de uma escola pública do município de Pelotas, no ano de 2001, para uma turma de 1ª série: “Contar a história O reizinho Mandão Ruth Rocha” (Caderno 119, 28/08/2001). O suporte não é detalhado, no entanto a prática de “contar a história” (ou seria ler?) possivelmente tenha se valido de algum no qual, além do texto, constava também a autoria, visto que o nome da autora é registrado no planejamento.

Outro título é “Quem tem medo de quê?” (1986), encontrado em um planejamento do ano de 2003; na ocasião a professora de 3ª série de uma escola pública da zona rural no município de Morro Redondo/RS registra o seguinte: “História: Quem tem medo de quê? Ruth Rocha” (Caderno 179, 04/04/2003). O momento é nomeado como “História”, prática recorrente nesse caderno. A professora, inúmeras

vezes, vale-se desse enunciado no planejamento, naquele dia o título escolhido é de autoria de Ruth Rocha.

“Romeu e Julieta” (1977) foi citado em registros de 2014 e 2016. Destaco dois deles, de uma mesma professora, no primeiro destinado a uma turma de 1º ano de uma escola pública do município de Pelotas; a docente registra: “História – Romeu e Julieta – Ruth Rocha” (Caderno 213, dias 04/06 e 23/06/2014). Ao que tudo indica, a prática relacionada a esse texto ocorreu em dois dias, possivelmente a professora tenha lido em duas partes, a primeira no início do mês de junho e a segunda ao final. Não há qualquer justificativa para tanto, mas por se tratar de uma turma de 1º ano talvez o intuito em dividir o texto fosse para “prender” atenção dos pequenos leitores por mais tempo, ou desenvolver outras atividades no intervalo de tempo.

Essa mesma professora, no mesmo ano e adiantamento, disponibiliza o mesmo texto, só que em outra escola, agora numa instituição particular. O registro é semelhante, no entanto difere do outro com relação às possibilidades de suporte, parece que além do suporte livro, a prática de leitura contou com auxílio da tela, pois é disponibilizada a possibilidade de “ouvir ler” em vídeo pela plataforma *youtube*. Possivelmente por se tratarem de escolas em universos diferentes, o acesso a outras formas de contato com a história era possível, tal como essa acessando a internet. Eis o registro: “História: Livro – Romeu e Julieta – Ruth Rocha – Tem vídeo na integra da história do *youtube*” (Caderno 214, 28/05/2014).

O texto “A primavera da Lagarta” (1979) foi evidenciado no plano de uma professora no ano de 2016; Tal obra foi adquirida pelo PNBE em 2008. A professora de uma turma de 1º ano de uma escola pública do município de Pelotas, enuncia a prática como: “Leitura literária – A primavera da lagarta – Ruth Rocha” (Caderno 216, 20/05/2016). Não há dúvidas de que se trata do texto de autoria de Ruth Rocha, interessante que a professora caracteriza o momento como de uma “leitura literária”, possivelmente de “ouvir ler” pela voz da professora.

Essa mesma professora, no mesmo caderno, registra o uso do texto “O coelhinho que não era da páscoa” (1993), também de autoria de Ruth Rocha, título encontrado também no PNBE 2010. Eis o registro: “Leitura literária O coelhinho eu não era de páscoa Ruth Rocha – conversa sobre a história e registro no diário de leitura” (Caderno 216, 23/03/2016). Além de constatar o título disponibilizado da autora em questão, evidencia-se uma prática na qual a professora explora o momento de outras maneiras: ler para os alunos; conversar sobre o lido/ouvido e registrar as

impressões no diário de leitura. Ou seja, uma experiência potencialmente relevante para formação de leitores literários, com indicações de ampliação da experiência frente ao lido.

Para encerrar apresento outro título, trata-se de uma coleção de fábulas de Esopo adaptadas por Ruth Rocha: “Fábulas de Esopo” (1986). Nesse livro, a autora apresenta diversas fábulas, e entre elas há uma versão da fábula “A Cigarra e a formiga” que será explorada no próximo capítulo.

Além disso, os textos literários de Ruth Rocha também circularam nas salas de aula em suportes de áudio, como a “Coleção Disquinho”, em livros didáticos, em periódicos infantis, como já exposto e, também, como desenvolvido no terceiro capítulo. Ou seja, boa parte da vasta obra da autora ganhou o mercado editorial, as políticas de distribuição de livros, as salas de aula e conseqüentemente às práticas de leitura aqui estudadas.

**b) Ziraldo Alves Pinto – Ziraldo (1932)** - Cartunista, desenhista, jornalista, cronista, chargista, pintor e dramaturgo mineiro, com o nome originado da combinação dos nomes de sua mãe, Zizinha, e de seu pai, Geraldo, conhecido nacionalmente pelo público infantil pelo seu personagem “O Menino Maluquinho”, foi um dos fundadores da revista humorística “O Pasquim”. Com relação aos textos literários, a primeira publicação ocorreu em 1969, tratando-se do livro “Flicts”, que relata a história de uma cor que não encontrava seu lugar no mundo. Onze anos depois, em 1980, ocorreu a publicação do livro “O Menino Maluquinho”, que se tornou um dos maiores fenômenos editoriais no Brasil. A obra serviu de inspiração para adaptações no teatro, televisão, quadrinhos, videogames e cinema (FRAZÃO, 2020).

O título “O Menino Maluquinho” foi evidenciado nos dados da presente pesquisa desde 1989. Uma professora de uma 3ª série, em uma escola pública da zona rural do município de Piratini/RS, registra: “Leitura o menino maluquinho” (Caderno 45, 13/03/1989). A prática é identificada como leitura, não tem indicação de qual suporte teria sido utilizado, nem outras informações. No entanto, algumas reflexões são possíveis: o que indica a inserção de alguns títulos nas práticas pedagógicas - como neste caso, um livro que na mesma década de sua publicação (a primeira edição do livro Menino Maluquinho é de 1980) chega até uma escola que atende turmas multisseriadas (a professora fazia planejamentos para cada turma em cadernos separados)? A forma de divulgação e utilização de tais narrativas em outros

meios, como o televisivo e o cinema, pode ter influenciado na rápida inserção desse título na escola? As características da narrativa e da personagem contribuíram para a escolha/adoção da história pela professora? Tais questões não podem ser respondidas com os dados disponíveis. O importante, contudo, é perceber que as obras que adentram a escola em alguns casos têm usos são efêmeros, e em outros tornam-se casos permanentes por longos períodos.

Outro título do autor evidenciado nos planejamentos das professoras foi publicado em 1982, “O bichinho da maçã”. Na ocasião do registro, uma professora de 2ª série, de uma escola privada no município de Novo Hamburgo/RS, planejou o que segue: “narração da história de Ziraldo: O bichinho da maçã” (Caderno 83, 28/03/1990). O limite da fonte não permite avançar nas considerações. Contudo, pode-se indagar: a narração aqui dizia respeito a contar oralmente histórias ou a ler? Narrar seria, então, neste caso, contar, com referência em um livro e/ou autor, uma versão própria de uma história? Contudo, o registro serve para evidenciar a presença do autor na escola, que é indicada pela sua recorrência no conjunto de cadernos de planejamento pesquisados, como exploro a seguir.

Assim, destaco que esse mesmo título também foi utilizado no ano de 2004, em uma escola pública do município de Capão do Leão/RS, também em uma turma multisseriada (1ª a 4ª séries). A professora em questão trabalha com uma sequência de títulos do autor: “Começamos a aula com a leitura do Menino Maluquinho, na parte em que o autor o descreve. As crianças adoraram e combinamos de ler um pedaço da história por dia” (Caderno 134, 04/03; 05/03; 07/03 e 11/03/2004). A seguir, registra a prática envolvendo outro título do autor: “Literatura infantil – Uma professora muito maluquinha – Ziraldo” (Caderno 134, 15/03; 16/03; 19/03 e 23/03/2004). Nos dois casos a professora opta por desenvolver a leitura em partes, uma estratégia pedagógica interessante considerando especialmente que ela estava lendo para os vários adiantamentos conjuntamente, ou seja, para todas as séries, por se tratar de uma classe multisseriada. Além disso, a leitura em partes de um texto (leitura em capítulos, por exemplo) pode ser uma estratégia importante na formação de leitores, uma vez que cria expectativas no ouvinte, principalmente se a professora provoca a curiosidade com perguntas e/ou problematizações. Não há como saber quais foram os encaminhamentos da professora neste caso. Contudo, há indicações de que a professora estendeu por alguns dias a leitura e o trabalho com a narrativa, não apenas lendo e “esquecendo” o texto depois disso. Há indícios de um trabalho mais

prolongado, incluindo também a proposta de que os alunos assistissem em aula o “Filme do Menino Maluquinho”, propondo uma conversa para comparar com as leituras realizadas.

A narrativa em dois suportes diferentes, quais sejam, no livro - cuja leitura foi feita pela professora, uma relação, portanto de leitura/audição, ler/ouvir ler - e na tela, indicam que na escola as narrativas também circularam/circulam em formatos diferentes, o que, por sua vez, produz e provoca sentidos diferentes aos leitores/ouvintes/espectadores.

Nesse sentido, observa-se o propósito em explorar os textos do autor e a comparação com outras formas de expressão (som e imagem) – tela/cinema. Pereira (2009, p. 43) diz que “a relação entre literatura e cinema é antiga e ao comparar questões da criação literária com os dilemas dos realizadores cinematográficos, encontraremos muitos pontos em comum”. Nesse sentido, essa relação pode ser importante na escola, pois, tanto o cinema quanto a literatura são essenciais à formação humana, ambos são meios de expressão da arte e dotados de características específicas que podem ser relacionadas e oportunizar aos alunos a ampliação da experiência estética.

Destaco também o uso do texto “Os dez Amigos”, título publicado em 1983. O corpus da pesquisa indica que ele foi utilizado em 2017, em uma escola pública, contexto da zona urbana do município de Pelotas/RS, em uma turma de 1º ano. O registro foi feito nos seguintes termos: “História – Os dez amigos – Ziraldo” (Caderno 207, 24/03/2017). Na prática nomeada pela professora como “História”, há, como se lê, o autor do texto (Ziraldo), e possivelmente o suporte tenha sido o próprio livro, considerando especialmente que a obra foi disponibilizada para as turmas do ciclo de alfabetização em edição de acervos complementares do PNLD/PNAIC.

Além desses títulos mencionados e encontrados nos planejamentos das professoras considerando o período de 1969 e 2012, o autor publicou outros não evidenciados nos dados, mas conhecidos no cenário nacional, entre eles: “Jeremias, o Bom” (1969); “O Joelho Juvenil” (1983); “Este Mundo é Uma Bola” (1991), “Os Meninos Morenos” (2004), “O diário de Julieta” (2012) etc.

**c) Eva Furnari (1948)** – natural de Roma, veio para o Brasil em 1950, com apenas dois anos, para a cidade de São Paulo, onde reside até os dias atuais. Para sua formação acadêmica elegeu a Arquitetura e Urbanismo, título conquistado na

Universidade de São Paulo. Começou sua carreira de escritora e ilustradora em 1980 e coleciona mais de 60 títulos publicados (CHIAVERINI, 2014).

Eva Furnari inicialmente pensou em apenas ilustrar obras de outros autores, mas com o tempo suas ilustrações tornaram-se obras com textos ou sem. A “bruxinha” é sua principal personagem, Furnari (2014) relata que:

Eu estava concentrada, pensando em situações para a Bruxinha, quando apareceram outros personagens. Um grupo de outros personagens [...] A princípio eu rejeitei aquilo, porque buscava outra coisa. Mas eles insistiram, insistiram, até que eu falei, tá bom, tá bom, o que vocês querem? (FURNARI, *apud* CHIAVERINI, 2014, n.p.).

Com isso, desde 1993 outras personagens começaram a compor as narrativas da autora, que se destaca pelo seu estilo em que desenho e texto dialogam e se complementam, eivados de humor inteligente e único. Mas é com a personagem que deu origem seu trabalho que Furnari aparece nos planejamentos das professoras. Em 23 de outubro de 2000, uma professora de 1º ano de uma escola pública do município de Capão do Leão/RS registra o seguinte: “Ler a história: A bruxinha atrapalhada de Eva Furnari” (Caderno 115, 23/10/2000). Ao que tudo indica a leitura de Eva Furnari foi feita pela professora. Esse texto foi um dos primeiro publicados pela autora em 1982, e trata-se de um livro com pequenas histórias sem palavras – um livro-imagem, que, como se sabe, estimula a criatividade do leitor, fazendo com que o mesmo crie a narrativa, os diálogos, através de sua imaginação e construção da narrativa. Por suposto que a professora leu as imagens, mas há, neste caso, um processo de criação da narrativa, dando liberdade ao leitor ou leitor de criar, inventar, extrapolar a imagens, entre outras ações. Esse exemplo mostra a complexidade e a pluralidade das práticas de leitura literária na escola. Não se trata tão somente de um livro nas mãos de uma professora e de um “texto acabado”. Trata-se, como a pesquisa permite perceber, de uma multiplicidade de suportes, gêneros, autores, ações que tomam forma e lugar na sala de aula de muitas maneiras. Destaco que essa mesma obra, “A bruxinha atrapalhada”, de Eva Furnari, foi disponibilizada às escolas públicas na edição de 1999 do PNBE.

O título “Assim ou assado” (1991) também foi evidenciado em pelo menos dois cadernos de planejamento, dos anos de 2013 e 2014: “Assim ou assado – Eva Furnari” (Caderno 209, 29/07/2013) e “Leitura – Assim ou assado – Eva Furnari” (Caderno 214, 25/02/2014). Mesmo que em anos diferentes, os dois cadernos são de uma mesma

professora, destinados a turmas de 1º ano de uma escola pública no município de Pelotas/RS. No primeiro, a professora só registra o nome da leitura que seria realizada e a autoria, no segundo enuncia a prática, possivelmente uma prática de “ouvir ler” o texto literário feito pela professora em voz alta. A motivação para que em dois anos seguidos a professora utilize o mesmo texto pode estar no fato de que ele foi disponibilizado às escolas públicas na edição do PNLD/PNAIC – 2010 e 2013, justamente para turmas de 1º ao 3º anos, podendo ser utilizado tanto para “leitura deleite”, conduzida pelas professoras alfabetizadoras, como no “cantinho da leitura”, acervos disponíveis aos alunos em espaço específico em sala de aula, duas estratégias formativas do PNAIC já tratadas neste trabalho. Independente disso, um aspecto possível de ser destacado é a utilização de um mesmo texto em dois anos seguidos pela mesma professora. Trata-se de um indicador de que ele “funcionou” para/na prática pedagógica da docente.

O texto a “Bruxinha Zuzu” (2004) foi também referenciado por uma professora no ano de 2014, no registro correspondente ao seu planejamento para um 2º ano, no município de Rio Grande/RS. Ela planejou a leitura do “Livro Bruxinha ZUZU” (Caderno 195, 07/08/2014). A autora não é mencionada, mas pelo título infere-se que se trata da publicação de Eva Funari.

Além desses títulos revelados pelos dados, a autora tem outras obras consagradas ao longo de sua carreira, entre elas: “A bruxinha e o Gregório” (1983); “A bruxa Zelda e os oitenta docinhos” (1994); “Cocô de passarinho” (1998); “Amarílis” (2013), entre outros títulos.

**d) Sylvia Orthof (1932) –** É uma autora carioca. No que tange à literatura infantil e juvenil, seus primeiros textos são de 1981, sendo que publica até os dias atuais. Com uma escrita que agrada o jovem leitor, segundo Cruvinel (1991, p. 12):

O texto orthofiano permite esse envolvimento do leitor, convida-o à participação não só ativa, mas inventiva, pois é todo ludismo; um jogo que espera o eco de seu público, seja numa gostosa gargalhada, seja numa involuntária reflexão crítica que o ajudará a definir sua postura no mundo.

Com esse estilo, que envolve o lúdico e a participação ativa do leitor levando-o ao pensamento crítico sobre diferentes temáticas, Orthof passa a fazer parte do cenário dos textos literários disponibilizados nas práticas de leitura aqui estudadas,

como já dito, mais especificamente nas últimas duas décadas, quais sejam: 2000 e 2010.

O primeiro registro com texto da autora nos planejamentos pesquisados é do ano de 2001: “Leitura Se as coisas fossem mães – Silvia Orthof - dia das mães” (Caderno 120, 11/05/2001). A professora de 1ª série de uma escola pública do município de Pelotas/RS usa como o texto literário como estratégia para trabalhar a data comemorativa do dia das mães. Pela data grafada fica evidente que o registro foi realizado próximo ao dia destinado a essa “celebração”, qual seja: segundo domingo do mês de maio, que no ano em questão ocorreu no dia 13 (treze), ou seja, a prática foi desenvolvida em uma sexta-feira (último dia de aula da semana) antes do dia das mães. Uma prática recorrente que revela a “escolarização da literatura” (SOARES, 2001), ou seja, a utilização dos textos literários para trabalhar temáticas propostas pelo currículo e até mesmo datas comemorativas, como nesse caso.

Este mesmo texto, “Se as coisas fossem mães” (1984), foi também evidenciado nos anos de 2011 e 2016 nos planejamentos, destacando que o título foi disponibilizado às escolas públicas nas edições de 1999 e 2010 do PNBE: “Se as coisas fossem mães – Sylvia Orthof – Diversidade familiar” (Caderno 203, 06/04/2011) está em um registro de leitura realizada em escola pública do município de Pelotas/RS, destinado a uma turma de 2º ano. Mais uma vez é notável a tentativa de aproximar do texto literário a uma temática relacionada curricular. Nesse caso a professora anuncia que trataria da “diversidade familiar”, possivelmente abordando o papel da mãe no grupo familiar.

Em 2016 mais um registro foi localizado: “Se as coisas fossem mães – Sylvia Orthof” (Caderno 215, 03/05/2016), em um caderno cujos planejamentos foram elaborados para uma turma de 1º ano de uma escola pública também no município de Pelotas/RS. Mesmo que não fique explícito o intuito chamo atenção para a data, mês de maio, próximo ao dia das mães (que ocorreu no dia 15 naquele ano). Possivelmente tenha sido proposto com a finalidade de trabalhar a temática relacionada à data.

A partir desses exemplos, e de outros expostos ao longo da tese, questiono: a cultura de associar os textos literários ao currículo escolar ou às datas comemorativas seria um dos principais motivos para o desenvolvimento de práticas de leitura literária na escola? Só existe prática de leitura literária na escola se houver um propósito curricular ou festivo com motivador? Mesmo ultrapassando o limite da pesquisa, são



questões pertinentes para pensar a leitura literária na escola problematizando dados como os exposto anteriormente.

Os registros também revelaram uso de outro texto da autora. Em 19 de maio de 2003, em uma escola pública no interior do município de Morro Redondo/RS, uma professora de 3ª série registra: “História: O bisavô e a dentadura – Sylvia Orthof”. Esse texto está publicado na obra “Quem conta um conto” (2001), composta por diversos textos de outros autores além de Orthof. Destaco que esse título está entre o acervo do projeto Literatura em Minha Casa (PNBE)<sup>96</sup>, uma política que além de fazer o livro chegar até a casa dos alunos também esteve presente na escola, neste caso uma escola da zona rural.

Essa mesma professora, em diferentes anos, protagonizou o uso de um dos textos mais recorrentes nos cadernos, o quinto título mais citado, com 11 (onze) registros. Trata-se de “Maria vai com as outras” (1988), conforme já apresentado, de autoria e ilustração de Sylvia Orthof, evidenciado nas últimas duas décadas do *corpus* de pesquisa, 2000 e 2010. Pelo menos 5 (cinco) registros foram realizados por essa docente:

“História – Maria vai com as outras” (Caderno, 11/03/2003), para uma turma de 1ª série, na zona rural do município de Morro Redondo/RS, em uma escola pública;

“História infantil – Maria vai com as outras - Sylvia Orthof” (Caderno 199, 01/11/2003), para a 2ª série de uma escola pública do município de Pelotas/RS;

“História: Maria vai com as outras e troca de livros” (Caderno 182, 02/03/2004), para uma turma multisseriada – 1ª a 4ª série, em uma escola pública da zona rural do município de Morro Redondo/RS;

“História – Maria vai com as outras” (Caderno 165, 06/03/2006) para uma turma de 2ª série de uma escola pública da zona rural do município de Morro Redondo/RS;

“Ver os livros que cada um leu, como leu... Leitura – Maria vai com as outras” (Caderno 185, 02/03/2007), para uma turma multisseriada – 1ª a 4ª série de uma escola pública da zona rural do município de Morro Redondo.

Mesmo que com enunciados, anos e adiantamentos diferentes, a professora usa esse título inúmeras vezes, sendo a maioria dos registros no início do ano. Esses fatos levam algumas reflexões: qual a motivação para a utilização de um mesmo título

---

<sup>96</sup> Em 2001 - 2003 o PNBE passou a destinar recursos do FNDE no projeto "Literatura em Minha Casa", que por meio de diferentes ações levou obras literárias aos alunos matriculados na 4ª e na 8ª séries do Ensino Fundamental, o objetivo era que os alunos formassem sua biblioteca particular.

por uma mesma professora em um período de pelo menos quatro anos? O livro era da professora, visto que nem todos registros são destinados a turmas de uma mesma instituição? Embora sejam questões sem respostas pelos limites impostos pela fonte documental, pondero sobre o possível investimento que algumas docentes fazem, adquirindo textos literários e constituindo seus acervos particulares, com o propósito de ofertar práticas de leitura para suas turmas. No caso desses registros, aparentemente com o propósito de “ouvir ler”, pois não revela outras atividades decorrente da leitura. Além disso, permite pensar na permanência de algumas narrativas nas práticas das professoras: o dado indica para um caso em que um livro é “bem aceito” por uma docente.

Observando as características da narrativa e do artefato livro pode-se considerar que a aceitação e uso contínuos pela professora podem ser explicados uma vez que se trata de uma história em que a temática central é que se deve ter atitude e tomar as decisões após analisar as alternativas e não seguir sempre a maioria. O objetivo de “ensinar” um comportamento a partir do lido/ouvido pode ter pautado o uso desse texto. Nesse sentido e conversando com o que já ressaltar sobre, Oliveira (2016, p.18) indica que “o ensino da literatura infantil indica estar associado, sobretudo, às preocupações de formação moral da criança, a fim de que os comportamentos representados nos livros se tornem exemplos a serem seguidos.” (OLIVEIRA, 2016, p. 18).

O livro tem 28 páginas com ilustrações atrativas acompanhadas de pequenas frases. Aliás, considerável número dos livros da literatura infantil contemporânea apresentam um texto verbal e um texto visual (ilustrações), bem como em alguns casos apenas texto visual, quando configuram-se enquanto os chamados livros-imagem. Esse tipo de suporte proporciona aos leitores experiências estéticas e produz diferentes e variados sentidos, segundo Cardon (2013, p. 47):

[...] literatura infantojuvenil, toda palavra está associada a imagens e toda imagem se mostra como palavras também. O leitor, criança ou não, está no universo lúdico e inventivo da criação, onde ele se descobre nas palavras e nas imagens e se identifica com o mundo apresentando, sendo também o narrador, o criador, o autor das imagens e das palavras que lê.

Chartier (2001, p.78) corrobora afirmando que as condições materiais do texto, que são os “suportes de leitura”, estão estritamente relacionadas ao ato da leitura. Ou seja, os textos são portadores de sentidos que são indissociáveis da materialidade

dos objetos dados a ler. Por isso, a configuração do livro com ilustrações de qualidade que “conversam” com o narrativa e chamam a atenção do leitor, pode ter sido determinante na recorrência do uso desse título pela professora, que poderia inclusive tê-lo no seu acervo pessoal.

Além desses exemplos, outros cadernos de professoras diferentes também apresentam o uso do título em questão, os mesmos revelam o nome do texto e a autoria (Cadernos 201, 141 e 204, anos de 2003, de 2006 e de 2014, respectivamente). Embora não tragam outras informações referentes à prática desenvolvida, mostram a preferência das professoras pela obra. Tal recorrência também pode estar relacionada, como já dito, pela disponibilidade da mesma através de políticas como o PNLD/PNAIC e PNBE.

Mais um título de Sylvia Orthof foi encontrado nos dados: “Gato pra cá, rato pra lá” (1984), utilizado em pelo menos uma vez em ano correspondente à década de 2010: “História – Gato pra cá, rato pra lá! Sylvia Orthof” (Caderno 204, 29/10, 2014). Trata-se de um título separado, em termos de temporalidade, exatos trinta anos desde sua publicação e uso no momento de leitura proposto por essa professora de 1º ano de uma escola pública do município de Pelotas/RS. Nesse sentido, vale a consideração da permanência do um texto/obra no contexto escolar, o que permite pensar em como um livro de destinação infantil alcança certa “notoriedade” nas salas de aulas.

Além desses títulos apresentados, a autora em pauta assina mais de 120 obras destinadas ao público infantil e juvenil. Mesmo não evidenciadas nos dados, destacam-se: “Mudanças no galinheiro mudam as coisas por inteiro” (1985); “Rabiscos ou rabanetes” (1989); “A viagem de barquinho” (1986), “A velhota cambalhota” (1986), entre outros títulos.

**e) Ana Maria Machado (1941)** – Segundo a página on-line da Academia Brasileira de Letras<sup>97</sup>, instituição na qual a autora ocupa a cadeira nº 1 desde 24 de abril de 2003, Ana Maria Machado nasceu em Santa Teresa, Rio de Janeiro e é formada em Letras Neolatinas, em 1964, na então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil<sup>98</sup>. Na literatura infantil sua primeira publicação foi “Bento-que-

---

<sup>97</sup> Disponível em: <<https://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/biografia>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

<sup>98</sup> Em 1970 deixou o Brasil para o exílio. Nesse período estreitou sua relação com literatura infantil,

bento-é-o-frade” (1977).

Sua primeira ocorrência nos dados é de outro texto, escolhido pela professora para ser lido em uma 3ª série de uma escola pública do município de Pelotas/RS, no ano de 1999, no dia 04 de maio, quando, no planejamento a professora registra: “O susto da mamãe<sup>99</sup> – Ana Maria Machado – leitura oral” (Caderno 104, 04/05/1999). No entanto, o texto da autora com maior recorrência nos planejamentos das professoras foi “Menina bonita do laço de fita” (1998), aparecendo com 7 (sete) registros nos dados relativos aos anos de 2006, 2008, 2009, 2011, 2013 e 2014.

A primeira ocorrência em termos de data é de 2006, no qual a professora de escola pública, com sua turma de 2ª série, no município de Morro Redondo/RS, propõe o “Conto de uma história Menina do laço de fita” (Caderno 177, 27/07/2006). Pelo enunciado da prática, pode se tratar tanto de uma prática de “ouvir contar” quanto “ouvir ler”, visto que o suporte não é mencionado explicitamente. O mesmo texto é utilizado pela mesma professora na mesma instituição, no entanto, agora no ano de 2008, com turmas de 1ª e 3ª séries (multisseriada): “História: Menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado” (Caderno 186, 28/04/2008); esse registro traz mais informações, além do título surge o nome da autora, fornecendo mais pistas de que possivelmente o suporte utilizado tenha sido mesmo o livro.

No ano de 2009, a professora de uma escola pública do município do Capão do Leão/RS, para sua turma de 2º ano, também registra a utilização do livro, nos seguintes termos: “Livro Menina bonita do laço de fita” (Caderno 26/03/2009). Nesse caso, não é detalhado que tipo de prática foi desenvolvida. No entanto, o registro fornece a informação explícita que se trata do livro usado como suporte da leitura

Em 2011, “A menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado – consciência negra” foi mencionado no Caderno 203, em 13 de maio. Trata-se do trabalho em uma escola pública do município de Pelotas/RS, para uma turma de 2º ano. A professora vale-se do texto para desenvolver o assunto da “consciência negra”, mais um exemplo do uso escolar de textos literários para trabalhar uma temática específica. Veja-se que o livro foi lido, não por acaso, no dia 13 de maio. É preciso lembrar que a narrativa conta a história de uma menina negra e de um coelho branco que sonha em ter uma filha de pelos pretos, tal qual a cor da menina. Ao que tudo indica são aspectos suficientes para torná-lo um potencial material didático para desenvolvimento da

---

reescrevendo e ampliando histórias infantis que estava escrevendo a convite da revista *Recreio*.

<sup>99</sup> Esse texto não foi encontrado.

temática da consciência negra. Contudo, no que diz respeito a esse texto e a relação com essa temática, há algumas ressalvas e uma divisão quanto a utilização do mesmo para este fim:

A literatura infantil contemporânea apresenta um texto aberto a múltiplas leituras e é (provavelmente) por isso que a menina bonita do laço de fita gerou discussões em que ora foi visto como aliado na construção de uma sociedade de respeito à diferença, ora (visto) como aliado da parcela racista, acusado de fomentar o mito da democracia racial através da positividade da mestiçagem. (ROSA; ROSA, 2017, p. 74).

Na relação com essa temática, uma professora de escola pública do município de Capão do Leão/RS, em 2013, à sua turma de 1º ano, além de ofertar uma prática com o título referido, também desenvolve uma atividade a partir dele, um momento de reescritura do texto: “História – Menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado, os alunos reescreveram a história” (Caderno 206, 03/07/2013). Neste caso, talvez o propósito tenha sido de que os alunos do 1º ano escrevessem seu entendimento a partir da prática leitura proposta, uma tentativa de captar a experiência do leitor/ouvinte iniciante. Uma tentativa, porque como já pontuado a apropriação do texto por parte do leitor vai além do que se possa captar ou conduzir, pois “[...] os leitores se apoderam dos livros (ou dos outros objetos impressos), dão-lhes um sentido, envolvem-nos com suas expectativas. Essa apropriação não se faz sem regras nem sem limites” (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 38).

No ano seguinte, em 2014, o texto aparece mais duas vezes, os registros mostram a sua utilização e a autoria, sem outros detalhes: “História – Menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado” (Caderno 204, 03/07/2014), destinado à escola pública, município de Pelotas/RS, turma de 1º ano. O outro trata-se de uma “Hora do conto – Menina bonita do laço de fita” (Caderno 206, 12/03/2014), este refere-se a uma escola particular, para uma turma de 1º ano, município de Pelotas/RS. Pelo que o registro fornece de informação não decorreram atividades relacionadas à prática, uma leitura deleite talvez?

Embora os cadernos sejam apenas uma amostra, eles indicam para uma certa recorrência desse título. Como afirmei, sua presença nas salas de aula pode estar relacionada diretamente à temática da negritude, embora haja ressalvas à narrativa. Contudo, sabe-se que tal tema era/é uma demanda de professoras e dos currículos

escolares, e as obras disponíveis que exploram essa temática apenas recentemente ganharam mais espaço no mercado editorial e, portanto, na escola.

Além desses dois textos (“O susto da mamãe” e “Menina bonita do laço de fita”), o título “O Domador de Monstros” (1980) foi evidenciado nos planejamentos no ano de 2014. Esse título foi também disponibilizado para no PNLD/PNAIC – edição 2013. Os dois primeiros registros, a seguir, são da mesma professora, embora ela trabalhasse em dois contextos distintos, duas turmas de 1º ano, uma de uma escola pública e outra de uma escola particular, respectivamente: “Hora do conto – O domador de monstros” (Caderno 208, 10/04/2014); “História – Domador de monstros - Confeção de um monstro” (Caderno 205, 06/05/2014).

A julgar pela data do registro e a data da edição do PNLD/PNAIC (2013), uma das ocasiões na qual foi disponibilizada a obra, possivelmente se trate aqui da utilização de obra distribuída no âmbito da política, com a ressalva de que a professora propõe uma prática de leitura da mesma obra também na escola particular em que atuava. Visto que essa política atende somente escolas públicas, algumas hipóteses são possíveis: a professora usou o acervo da escola pública para realização da prática na escola particular? A escola particular em que atuava tinha no acervo essa obra? O livro pertencia à professora e ela fez uso nas duas escolas? Independentemente disso, o que vale destacar é a escolha da docente de usar uma mesma obra em dois contextos diferentes. Isso indica que determinados livros infantis têm alcance alargado e despertam a preferência e recorrência no uso nas práticas aqui estudadas, possivelmente por aspectos como a sua temática, o próprio texto verbal que veicula, o texto visual com que dialoga, a sua adequação ao nível ao qual se destinaria a prática, etc.

O outro registro a ser destacado pertence ao planejamento destinado a uma turma de 1º ano de uma escola pública do município de Pelotas/RS. A professora propõe: “Leitura deleite – Semi-círculo no chão – registro no livro de leitura – O domador de monstros – Ana Maria Machado – ilustradora, editora, explorando o letramento literário” (Caderno 214, 03/04/2014). O registro evidencia o uso de uma estratégia formativa do PNAIC, a leitura deleite, indicando que se trata da utilização do acervo disponibilizado pelo programa. Além disso, como se pode ler, a professora menciona que explorou o “letramento literário” ao solicitar que os alunos indicassem a localização das informações do livro, demonstrando que os “textos literários compreendem não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas

também e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2006, p. 12), situação já abordada anteriormente.

Um último título de autoria de Ana Maria Machado que destaco é “Balas, Bombons, Caramelos” (1980), distribuído para as escolas públicas no PNLD/PNAIC – edição 2013 e presente em um planejamento de uma professora no ano de 2014: “História – Balas, bombons, caramelos – Ana Maria Machado” (Caderno 01/09/2014). Planejamento destinado para uma turma de 1º ano, em uma escola pública no município de Pelotas/RS, o registro traz poucos detalhes, no entanto está explícita a autoria da obra.

Ana Maria Machado, no período de 1976 até agora, publicou mais de uma centena de títulos destinados ao público infantil. Mesmo que não tenham sido utilizados nas práticas estudadas, destaco alguns: “A Grande Aventura da Maria Fumaça” (1980); “Palavras, Palavrinhas, Palavrões” (1981); “O Menino Que Espiava pra Dentro” (1984); “O Menino Que Virou Escritor” (2001), entre tantos outros textos.

**f) Marcus Vinicius da Cruz e Mello Moraes - Vinicius de Moraes (1913 – 1980)** - Poeta e um dos maiores compositores da música popular brasileira, nascido no Rio de Janeiro, filho do funcionário público e poeta Clodoaldo Pereira da Silva e da pianista Lídia Cruz, desde cedo teve convivência com a arte em seu lar, e já mostrava interesse por poesia. Foi um dos fundadores da Bossa Nova, um movimento musical surgido nos anos 1950. Conhecido mundialmente, um dos seus maiores sucessos é "Garota de Ipanema", que teve a canção composta por Tom Jobim, em 1962 (CASTELLO, 1994).

Na década de 1950, dedicou-se à autoria de alguns poemas para crianças, especialmente utilizando como inspiração a história bíblica de “A Arca de Noé”. Os textos foram publicados em um livro, em 1970, que leva exatamente o nome dessa passagem da Bíblia. Advindos desse livro possivelmente sejam todos os títulos atribuídos ao autor nos dados da pesquisa. No entanto, pondero que as professoras se valem de outros suportes que não o livro infantil para disponibilizar os poemas do autor para seus alunos, aspecto já abordado no capítulo 3.

Assim, reafirmo o uso do livro didático, a cópia no próprio caderno de planejamento, transcrito pela professora e repassado no quadro de sala de aula, e dali, possivelmente, para o caderno dos alunos. Foi exatamente essa a situação ocorrida na primeira menção ao poeta encontrada nos dados da pesquisa, que

ocorreu em 1976, no começo do ano letivo, no dia 15 de março. Na ocasião, a professora planejou apresentar para uma turma de 4ª série o poema “O pato” (1970). No mesmo registro está indicado que o texto seria reproduzido no quadro para ser copiado no caderno dos alunos.

**Quadro 15:** Poesia “O Pato” Vinicius de Moraes, registro e Livro “A arca de Noé”.

	<p style="text-align: center;"><b>O PATO</b></p> <p>Lá vem o pato  Pata aqui, pata acolá  Lá vem o pato  Para ver o que é que há.  O pato pateta  Pintou o caneco  Surrou a galinha  Bateu no marreco  Pulou do poleiro  No pé do cavalo  Levou um coice  Criou um galo  Comeu um pedaço  De jenipapo  Ficou engasgado  Com dor no papo  Caiu no poço  Quebrou a tigela  Tantas fez o moço  Que foi pra panela.</p>
<p>Caderno 219, 15/03/1976.</p>	<p>MORAES, Vinicius de. <b>A arca de Noé</b>.  Rio de Janeiro: Sabiá, 1970</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Nesse registro, em comparação com mesmo título de uma edição de 1970 do livro “A arca de Noé”, de Vinicius de Moraes, constata-se que a professora fez uma cópia integral do poema em seu caderno de planejamento. No CPP, ela organizou a sequência da prática de leitura:



“1 – Texto para cópia” (possivelmente a professora tenha transcrito no quadro para seus alunos o texto com a utilização do suporte caderno de planejamento);

“2 – Leitura silenciosa” (nesse momento, provavelmente os alunos leram em seus cadernos, ou no próprio quadro de sala de aula a poesia de forma individual e silenciosa);

3 - Leitura oral: recitar ou jogral

Legenda:

1 – 1º grupo

2 – 2º grupo

3 – 3º grupo

Todos – todos grupos. (Caderno 219, 15/03/1976).

No que se configura como um terceiro momento da prática, com o uso de uma legenda, a leitura coletiva é organizada pela professora no planejamento, conforme observado na reprodução da página de seu caderno, no Quadro 15, em que ela destacou em cor vermelha: a turma de alunos foi dividida em 3 grupos, cada grupo era responsável pela leitura do verso ou conjunto de versos correspondentes ao seu número, sendo que quando indica “todos”, todos os integrantes dos três grupos deveriam, por suposto, formar um grande coro para a leitura dos versos determinados pela legenda. Chama atenção a estratégia da professora ao planejar essa prática, que vai da escolha do texto à cópia realizada previamente à aula, à transcrição no quadro para seus alunos e, por fim, à cópia pelos alunos e aos momentos de leitura silenciosa e de leitura oral coletiva.

Esse exemplo permite problematizar o uso do texto literário na escola: um mesmo texto permite, talvez mais do que a leitura de fruição, o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, dentre elas aquelas mais caracterizam a cultura escolar: copiar e ler. Neste caso, o texto favoreceu tais atividades, possibilitando, ainda, o exercício de duas formas de ler: silenciosamente e individual, oral e coletivamente. Ademais, o gênero do texto, poesia, permitiu uma estruturação da atividade e o uso eficaz do tempo da aula e da atividade pela professora: dividir a leitura em versos permitiria que todos pudessem ler trechos curtos, sem delongas e racionalizando o tempo. No modelo de ensino simultâneo, tais estratégias são fundamentais para as docentes. Como se vê pelo exemplo, o uso do texto literário na escola supõe processos de didatização, sendo este um exemplo da “escolarização da literatura”, como problematizou Soares (2011).

Assim, como se pode perceber, o texto literário, na escola, aparece de diferentes formas, em diferentes suportes e com variadas finalidades. Neste caso, certamente por se tratar de um texto menor se comparado a um conto, por exemplo, a dinâmica da professora, tanto no ato de planejar, como no da ação concreta da sala de aula, supôs vários movimentos, como se destacou: localizar o texto (dado indisponível, via de regra, na fonte documental, fazendo com que a origem do texto se perca), ler, copiar o mesmo em seu caderno, passar no quadro com giz, ler novamente e fazer os alunos lerem e copiarem, entre outros. Da leitura à escrita, da escrita à leitura novamente, são muitas as formas de trabalho com o texto literário nas salas de aulas. Este é apenas um exemplo. O importante, neste caso, é perceber quanto tal processo tem sido dinâmico e variado. Assim, reforço que um texto literário tem múltiplas formas de chegar à sala de aula e variados usos e sentidos.

O poeta volta a comparecer nos planejamentos em anos referentes às décadas de 2000 e no período aqui correspondente à década de 2010, também com poemas contidos na obra supracitada, qual seja, “A Arca de Noé”. Destaco que a mesma foi disponibilizada no PNBE de 1999 e de 2010. Veja-se que o lançamento da obra ocorre em 1970 e aparece décadas depois nos planejamentos das professoras, possivelmente em razão da sua presença no PNBE de 1999, sendo evidenciada nas duas décadas seguintes, eis os registros:

“Poema A casa – A arca de Noé – Vinicius de Moraes” (Caderno 113, 17/11/2000), para uma turma de 1ª série de uma escola pública do município de Pelotas/RS;

“Trabalho com a poesia ‘o pinguim’ Vinicius de Moraes” (Caderno 122, 06/11/2001), também para uma turma de 1ª série de uma escola pública do município de Pelotas/RS;

“Poesia – O pato – Vinicius de Moraes” (Caderno 199, 13/10/2003), para outra turma de 1ª série de uma escola pública do município de Pelotas/RS;

“Poesia – O elefantinho – Vinicius de Moraes” (Caderno 214, 28/02/2014), para uma turma de 1º ano de uma escola particular no mesmo município de Pelotas/RS;

“Leitura do poema – As borboletas – Vinicius de Moraes” (Caderno 197, 24/05/2016), para um 1º ano de uma escola pública do município de Pelotas/RS;

Como acredito ser perceptível, embora com enunciados distintos e não se referindo diretamente ao livro, as professoras mencionam poesias da obra “Arca de

Noé”, que conta com 12 textos: “O relógio”; “A casa”; “O leão”; “O pato”; “O gato”; “As borboletas”; “As abelhas”; “O elefantinho”; “O peru”; “O pinguim”; “A foca” e “O vento”.

Reconhecendo a potente produção do autor, em especial dessa obra, e sua presença nas práticas escolares de leitura de poesia na escola, e considerando a pouca representatividade do gênero, destaco que Vinicius de Moraes é o nome mais citado do gênero nos cadernos de planejamento. Considera-se que tal dado é importante para problematizar a história da literatura infantil na escola, em especial da poesia. Não é demais, assim, afirmar que “Arca de Noé” se tornou um clássico do gênero na escola, a julgar pela amostra pesquisada.

**g) Mário Quintana (1906-1994)** – Poeta gaúcho, nascido na cidade de Alegrete/RS, região sudoeste do estado. Sua poesia, considerada simples por alguns, revela aspectos profundos da subjetividade humana, frequentemente com humor, característica marcante em seus textos. A reflexão sobre si e sobre o fazer poético são seus temas recorrentes, suas influências remetem a poetas românticos e simbolistas (MOTTA; URT, 2008).

Entre suas publicações, cinco delas foram destinadas ao público infantil: “O batalhão das letras” (1948), “Pé de pilão” (1975), “Lili inventa o mundo” (1983), “Sapo amarelo” (1984) e “Sapato furado” (1994).

Nos planejamentos das professoras, o primeiro texto de Mario Quintana localizado é de 1976. Trata-se do “Cidadezinha cheia de graça”. No dia 22 de abril de 1976, uma professora de 4ª série, de uma escola pública da cidade de Pelotas/RS, planejou sua aula referindo o uso desse poema.

**Quadro 16:** Poesia “Cidadezinha cheia de graça...” Mario Quintana – Registro e livro “Lili inventa o mundo”.

<p>1. Leitura silenciosa Vocabulário: Cismando – pensando Pouso – parado Sina – destino</p> <p>CIDADEZINHA CHEIA DE GRAÇA Mario Quintana</p> <p>Cidadezinha cheia de graça...</p> <p>Tão pequenina que até causa dó! Com seus burricos a pastar na praça... Sua igreja de uma torre só...</p> <p>5 Nuvens que venham, nuvens e asas, Não param nunca nem um segundo... E fica a torre, sobre as velhas casas, Fica cismando como é vasto o mundo!...</p> <p>10 Eu que de longe venho perdido, Sem pouso fixo (a triste sina!) Ah, quem me dera ter lá nascido!</p> <p>Lá toda a vida poder morar! Cidadezinha... Tão pequenina Que toda cabe num só olhar...</p>	<p>Cidadezinha cheia de graça...</p> <p>Tão pequenina que até causa dó! Com seus burricos a pastar na praça... Sua igreja de uma torre só...</p> <p>Nuvens que venham, nuvens e asas, Não param nunca nem um segundo... E fica a torre, sobre as velhas casas, Fica cismando como é vasto o mundo!...</p> <p>Eu que de longe venho perdido, Sem pouso fixo (a triste sina!) Ah, quem me dera ter lá nascido!</p> <p>Lá toda a vida poder morar! Cidadezinha... Tão pequenina Que toda cabe num só olhar...</p>
<p>Caderno 219, 22/04/1976.</p>	<p>Mario Quintana, <i>Lili inventa o mundo</i>. São Paulo: Global, 2005.</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

O registro não traz a fonte utilizada pela professora, no entanto apurei que esse poema passa a integrar o livro “Lili inventa o mundo” a partir de 1983. Possivelmente, então, considerando as datas, o mesmo tenha sido retirado de um outro suporte, o que reforça a ideia da pluralidade de fontes e suportes dos quais as professoras retiravam os textos literários para trabalhar em sala de aula. No entanto, mesmo que tenha sido extraído de outra publicação que não a utilizada no quadro acima, observa-se que a professora mantém todos os elementos da poesia, tanto no registro como no texto utilizado para o comparativo. Além disso, é possível inferir, pelas marcações numéricas no lado esquerdo dos versos (5 e 10), que correspondem à quantidade de versos que a poesia atingia naquela linha, possivelmente tratar-se de uma forma habitual da professora trabalhar com seus alunos quando compartilhava poesias com eles.

Além dessa poesia, para finalizar destaco mais uma das obras utilizadas na escola. Foi no ano de 2014, a professora registrou o seguinte:

Leitura deleite – Semi-circulo no chão – registro no livro de leitura – **O batalhão das letras** – Mario Quintana – ilustradora, editora, “explorando o letramento literário” indicando aos ouvintes a localização das informações do livro. (Caderno 213, 2014, 02/04, grifo meu).

Observa-se que a obra do autor, publicada em 1948, é usada para uma prática desenvolvida por essa professora em 2014. Nesse sentido, pode-se afirmar o valor de um clássico, aquele texto que é atemporal, segundo Calvino (2007), que elenca 14 critérios para definir o que é um clássico. Seus critérios 7 e 14, em particular, corroboram para pensarmos sobre essa permanência de alguns textos:

[...] 7 – Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) [...] 14 – É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível. (CALVINO, 2007, p. 11 e p. 15).

Vê-se que esse texto publicado em 1948 e utilizado em 2014 representa a permanência. Possivelmente, trate-se de uma versão reeditada, pois no PNBE de 2005, conforme já demonstrado no quadro 07, essa mesma obra foi disponibilizada para as séries iniciais das escolas públicas.

**h) Cecília Meireles (1901-1964)** - poeta brasileira, nascida na cidade do Rio de Janeiro. Por volta dos nove anos de idade começou a escrever suas primeiras poesias, com 18 anos formou-se professora primária (OLIVEIRA, 1988). Talvez por sua profissão tenha se aproximado da literatura infantil. Relacionado às produções da autora, Mello (2004) diz que:

[...] a produção poética para a infância renova-se, a partir da obra de Cecília Meireles, nos planos temático e expressivo, refletindo a retomada de fórmulas próprias da poesia folclórica. [...] o livro “Ou isto ou aquilo” (1964) assinala a ruptura com a tradição e o início de uma nova fase destinada ao público infanto-juvenil. A partir dessa publicação, pode-se então falar de uma “poesia infantil”, na medida em que o adjetivo agora consagra uma produção que privilegia a visão da criança na contemplação de mundo, bem como suas necessidades e seus sonhos. (MELLO, 2004, p. 151).

Os poemas de Cecília Meireles são destaque para o trabalho com a poesia em sala de aula, e sua obra “Ou isto ou aquilo” (1964) está presente nas políticas de distribuição de livros do governo federal, tanto no PNBE 1999 como no PNLD

literário/acervos do PNAIC. Compõem o livro supracitado poesias como: “O cavalinho branco”, “Colar de Carolina”, “Sonhos de menina”, “O menino azul”, “A bailarina”, entre outros.

No entanto, há o registro do uso da obra em sala de aula já no ano de 1992. Tal ocorrência indica que a professora teve acesso ao livro de outra forma ou em outra fonte ou suporte, ou pela constituição de um acervo pessoal, ou da própria escola.

No ano de 2000, no qual a professora registra o seguinte em seu CPP: “Leitura A Chácara de chico bolacha – Cecília Meireles” (Caderno 107, 31/10/2000). O planejamento refere-se a uma turma de 1ª série de escola pública, no município de Pelotas/RS.

**Quadro 17:** Poesia “A chácara do Chico Bolacha” Cecília Meireles – Registro e livro “Ou isto ou aquilo”.

	<p><b>A chácara do Chico Bolacha</b></p> <p>Na chácara do Chico Bolacha o que se procura nunca se acha!</p> <p>Quando chove muito, O Chico brinca de barco, porque a chácara vira charco.</p> <p>Quando não chove nada, Chico trabalha com a enxada e logo se machuca e fica de mão inchada.</p> <p>Por isso, com Chico Bolacha, o que se procura nunca se acha.</p> <p>Dizem que a chácara do Chico só tem mesmo chuchu e um cachorrinho coxo que se chama Caxambu.</p> <p>Outras coisas, ninguém procura, porque não acha. Coitado do Chico Bolacha!</p>
<p>Caderno 107, 31/10/2000.</p>	<p>Cecília Meireles, “Ou isto ou aquilo”. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.</p>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Nesse registro, na comparação com a poesia na obra referenciada pela professora, há processo de adaptação: ao final da terceira estrofe a poesia é dada

como encerrada, há uma escolha da professora em ofertar para seus alunos a experiência até aquele ponto do texto, ou seja, parcialmente. Com qual propósito? Será que ela tinha acesso a um suporte que apresentava somente até aquela estrofe? Será que ela considerava o texto muito longo para alunos de 1ª série? Questionamentos sem respostas, no entanto. O que fica evidente até aqui é que, no já tão evocado processo de “escolarização da literatura” (SOARES, 2011), algumas escolhas são feitas e decisões são tomadas pelas professoras que alteram o texto original.

Como já dito, Cecília Meireles é citada em outros sete registros:

“História infantil – O mosquito escreve” Cecília Meireles (Caderno 199, 31/10/2003). Planejamento destinado a uma turma de 2ª série de uma escola pública do município de Morro Redondo/RS.

No ano de 2005, a professora registra o seguinte: “O meu pomar – Cecília Meireles” (Caderno 165, 14/07/2005). Utilizando apenas esse enunciado, a docente refere a prática de leitura, na escola pública onde trabalhava, no município de Pinheiro Machado/RS, com seus alunos de 2ª série.

“Jogo de bola – Cecília Meireles – poema” (Caderno 140, 03/07/2006), utilizado em uma escola pública do município de Capão do Leão/RS, em uma 1ª série.

“Poesia A bailarina – Cecília Meireles” (Caderno 168, 02/10/2006), planejado por uma professora de escola pública do município de Capão do Leão/RS, para uma turma de 1ª série.

“Poesia passarinho de Cecília Meireles” (Caderno 171, 04/04/2008). Também desenvolvido em atividade em uma escola pública do município de Capão do Leão/RS, em uma 2ª série.

“Leitura de poesia – As meninas – Cecília Meireles” (Caderno 174, 11/03/2009), em proposta feita para um 2º ano, de uma escola pública, do município de Pelotas/RS.

Comparando com um sumário do livro “Ou isto ou aquilo”, da Editora Global, com organização de Walmir Ayala e ilustrações de Odilon Moraes, do ano de 2012, distribuído pelo PNLD literário, contata-se que o livro apresenta 57 (cinquenta e sete) poesias, entre elas as mencionadas nos registros acima.

Considerando que o mesmo estava disponível desde o PNBE de 1999, possivelmente tenha sido essa obra a referência utilizada pelas professoras para a utilização dos textos literários de autoria de Cecília Meireles revelados pelas fontes documentais.

**i) Maurício de Sousa (1935)** – Cartunista, nascido em Santa Isabel, São Paulo, internacionalmente conhecido pela criação da Turma da Mônica, grupo de personagens marcante na vida de muitos leitores de histórias em quadrinhos. Ao autor, no final da década de 1950, a editora Continental dá a oportunidade de publicar sua primeira revista, “Bidu”, em preto e branco, que teve poucos números, mas representou o início de uma grande trajetória artística e empresarial, abrindo as portas para uma extensa galeria de personagens. Em 1970, pela Editora Abril, iniciou a publicação da revista “Mônica”, protagonizada por seu personagem mais conhecido, feito à imagem da filha do artista. A essa publicação logo se seguiriam, em sucessão, as revistas “Cebolinha” (1973), “Cascão” (1982) e “Chico Bento” (1982).

É justamente deste último o primeiro registro, em termos temporais, encontrado nos cadernos de planejamento pesquisados em que aparece o autor: no dia 22 de novembro de 1994, uma professora propõe para seus alunos de 4ª série “Chico Bento e o primo da cidade”. Trata-se, como apurado nas buscas realizadas, do “Almanaque temático Chico Bento e o primo da cidade”, nº 37, da década de 1990. Explorando esse registro, pergunta-se: como seria a prática de ler uma história em quadrinhos? A professora narra as falas das personagens? Ela faz vozes diferentes para representar cada uma das personagens? Lê em para o grande grupo, para pequenos grupos distintamente?

Supõe-se que uma prática de leitura desse gênero depende da visualização das imagens para entendimento do enredo por parte dos ouvintes, visto que as histórias desse gênero:

[...] são narradas através de imagens desenhadas e texto inter-relacionados. Sua unidade básica é o quadrinho, que quando apresentam-se enlaçadas encadeadamente formam a estrutura seqüencial do relato. (MENDES, 1990, p. 25).

Por essa característica híbrida e dependente – imagem e texto – parece indispensável a presença do suporte para acompanhamento da leitura.

É também nessa mesma proposta de leitura de uma história em quadrinhos que em 2016, em uma turma de 1º ano de uma escola pública do município de Pelotas/RS, a professora propõe: “Leitura literária – O Gato de botas – Mauricio de Sousa” (Caderno 198, 09/11/2016). Após pesquisa, averigui que nessa mesma década o autor lançou a coleção “Turma da Mônica - Clássicos Ilustrados”, e que um



de seus números, publicado em 6 de agosto de 2015, corresponde à história do “Gato de Botas”.

Outra prática de leitura com Maurício de Souza está registrada em 2006: a da leitura livre. O autor é citado em uma atividade denominada de “momento livre”, para alunos de 1ª e 2ª séries de uma escola pública do município de Capão do Leão/RS: “História em quadrinhos - Autores trabalhados com as crianças: Maurício de Sousa e Ziraldo” (Caderno 141, 20/02/2006).

A escolha pode ter relação com o entendimento de que a prática de leitura de histórias em quadrinhos contribui para a formação de leitores, pois existe uma “[...] natural predileção que a criança manifesta pelas histórias em quadrinhos, revelando uma necessidade que, deste modo, encontra sua satisfação” (ABRAHÃO, 1977, p. 140). Os quadrinhos, coloridos e apresentando diálogos, via de regra, curtos, “prendem” a atenção e envolvem os leitores principiantes.

A HQ também teve, ao que tudo indica, um uso de caráter mais pragmático, qual seja, para desenvolver temáticas relacionadas ao currículo escolar, tais como o “folclore”. O registro seguinte exemplifica uma dessas situações: “Livro do folclore – Turma da Mônica” (Caderno 210, 20/08/2013), prática planejada por uma professora de 1º ano de uma escola pública do município de Pelotas/RS. Esse título também compõem a edição do PNLD/PNAIC 2013.

A ocorrência da obra do autor no mesmo ano da sua distribuição indica, mais uma vez, a relação entre política pública e as ações e práticas em sala de aula. Embora isso não seja uma equação direta, permite perceber que o acesso das professoras e, em consequência, dos alunos a textos literários é também determinado e relacionado com as políticas públicas de acesso à literatura em vigência em um determinado tempo.

**j) Monteiro Lobato (1882 – 1948)** – como inicialmente anunciado, Lobato é o autor de maior recorrência e permanência nos registros e, portanto, no universo pesquisado, indicado como o mais usado nas salas de aulas na fase inicial da escolarização. Seu primeiro livro infantil, “Narizinho” – que mais tarde se torna “Reinações de Narizinho”, o primeiro volume do ciclo do Sítio do Pica-pau Amarelo –, foi escrito justamente em razão de que o autor identificava haver uma deficiência na literatura para a infância no Brasil: faltavam-nos títulos genuinamente brasileiros para

as crianças, até então só conhecíamos traduções de textos europeus (COELHO, 1966). Por isso:

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com este autor que se rompe (ou melhor, começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional o que ocorre pela invenção do Sítio do Pica Pau Amarelo. (ZILBERMAM, 1985, p. 48).

E funda, assim, a literatura infantil brasileira. Muito por isso Nelly Novaes Coelho, em sua obra “O ensino da Literatura” (1966), quando aborda a literatura infantil no Curso Normal, sugere que se trabalhe o texto “Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato, obra que veio inaugurar uma nova Era em nossa literatura infantil” (COELHO, 1966, p. 130). A chamada nova Era para Literatura Infantil, referida por Coelho (1966), é consequência da nova maneira de conceber a infância, produto das reformas e transformações sociais ocorridas no Brasil, em meados da década de 1930, resultantes do “[...] engajamento político, religioso e social no campo da cultura” (CANDIDO, 1989, p. 181).

Na mesma direção, Leme (2005, p. 167) diz que tal movimento da literatura impulsionou discussões relativas à Educação e que esse período “[...] passou a ser conhecido como o da ‘Escola Nova’ ou ‘Escola Ativa’, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil”. Essa reformulação resulta, ao final do século XIX, numa nova visão relativa à infância, passando a defender o respeito às etapas do desenvolvimento infantil e particularidades da infância, concebendo a criança como ativa no processo ensino-aprendizagem.

Essa renovação foi maior no âmbito da tradição ativista, quando a escola se impôs como instituição-chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do “fazer” quanto a teorias pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado. (CAMBI, 1999, p. 513).

Paralelo a esse movimento, no mesmo período, 1930, “[...] se generalizaria em grande escala este desejo de nacionalizar o livro e torná-lo instrumento da cultura mais viva do País” (CANDIDO, 1989, p. 191). O incentivo à leitura pela instituição

escolar fomentou a publicação de livros destinados às crianças, com o ensejo de tornar o livro um suporte acessível e desejado pelo público infantil, “[...] procuraram inclusive criar uma literatura didática ajustada aos novos programas e aos ideais das reformas educacionais” (CANDIDO, 1989, p. 191). Esses aspectos são contemplados pelas obras de Monteiro Lobato, que apresentam “[...] características específicas de uma literatura capaz de transcender o simplesmente pedagógico, ou o intencionalmente educativo” (ARROYO, 1988, p. 187), o que tornaria supostamente o autor o “preferido” das crianças, como referiu a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, em 1972 (RE, ano XIX, nº 141, 1972, p. 41).

Nas décadas de 1950 e 1960, com o mercado editorial de livros para crianças consolidado, “[...] alguns escritores lançam vários livros por ano, perfazendo dezenas e dezenas de títulos que independentemente da qualidade garantem seu consumo graças à obrigatoriedade” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 125), obrigatoriedade imposta pela própria escola, que começa a fazer uso dessa literatura voltada à nova forma de entender a infância, muitas vezes com intuito de ensinar o que seria certo ou errado na vida em sociedade.

Recorrendo à RE e aos Manuais pedagógicos, é possível perceber que Monteiro Lobato tinha lugar de destaque no debate, foi o “preferido”, “o gênio” da literatura infantil brasileira, não por acaso essa referência é dada pelo número 141 da Revista do Ensino. O texto intitulado “Lobato, o preferido” pondera que é impossível falar de literatura infantil no Brasil sem mencionar o autor, a informação ficaria incompleta, não importa a idade, nem a posição social, “nem se é branco ou de cor”<sup>100</sup>, “inteligentes ou nem tanto”, “todos seus leitores se sentem comprometidos e desafiados, livres e contemporâneos. Encontram-se consigo mesmos nesse mundo mágico e irrecuperável que é sua própria infância” (RE, ano XIX, nº 141, 1972, p. 41). O texto ainda aborda a atenção dos estudos realizados por bibliotecários, educadores e psicólogos, a fim de entender o porquê do entusiasmo das crianças pelas obras do autor. Na continuidade, vem a resposta: “A verdade é que nenhum autor até hoje – entre nativos e estrangeiros – revelou tamanha engenhosidade nem conseguiu comunicar-se tão profundamente com a criança” (RE, ano XIX, nº 141, 1972, p. 41).

---

<sup>100</sup> Atualmente há discussões que tratam algumas obras de Monteiro Lobato como tendo um cunho racista. Embora não seja o propósito desta tese, pondero para a necessidade de se atentar ao contexto da época, entre outros aspectos.

Monteiro Lobato se destaca no cenário da literatura infantojuvenil brasileira pelo fato de preocupar-se em produzir textos que atendessem às demandas particulares desta, o que até então não era comum, pois a maior parte da literatura disponível não era específica às necessidades e interesses da infância e dos jovens brasileiros, argumento seu. Embora outros autores e autoras também tenham produzido para crianças e jovens no século XIX e primeiras décadas do século XX, a maioria desses textos eram traduções e/ou adaptações com uma escala de mercado menor, ou seja, com uma recepção ínfima comparada ao que foi a dedicada às produções de Monteiro Lobato

A RE faz a indicação de “obras originais” de Monteiro Lobato. Como já mencionado anteriormente, a RE também realizava apreciação e indicação de obras para professores, em alguns momentos através de comunicados do CPOE/RS, em outros através de seus colaboradores:

OBRAS ORIGINAIS: **Reinações de Narizinho**; Viagem ao céu; **O Saci**; Caçadas de Pedrinho; Aventuras de Hans Staden; História do mundo para crianças; Memórias da Emília; **Peter Pan**; Emília no país da Gramática; Aritmética da Emília; **Geografia da Dona Benta**; Serões de Dona Benta; História das Invenções; Don Quixote das Crianças; O Poço de Visconde; Histórias de Tia Nastácia; O Picapau Amarelo; A reforma da Natureza; O Minotauro; A chave do tamanho; **Fábulas**; Os doze trabalhos de Hércules, vol 1. (RE, ano XIX, nº 141, 1972, p. 41, grifo meu).

Na citação acima, nas indicações da RE, estão grifados os títulos que aparecem nos registros das aulas das professoras, evidenciando a permanência dos dos mesmos e do autor quase meio século depois. Destaco ainda que as obras de Monteiro Lobato, “As aventuras de Hans Staden”, “O Saci”, “História do mundo para crianças” e, ainda, diferindo da lista de 1972, “Robinson Crusoé”, já haviam sido indicadas pela RE em março de 1959 (nº 58, ano VIII, p. 62).

Monteiro Lobato escreveu 34 obras infantis, entre textos originais, como os livros do Sítio, adaptações de livros adultos para os pequenos, como no caso de “Robinson Crusoé”, e traduções de textos da literatura infantil internacional, como dos contos de Andersen ou de romances como “Peter Pan” e “Alice no País das Maravilhas”. Assim, aproveitando o momento propício para a literatura infantil no Brasil, o escritor volta-se aos livros para crianças:

De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. **Mas para as crianças, um livro é todo um mundo.** Lembro-me de como vivi dentro de Robinson Crusoe, do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim, morar, como morei no Robinson e no Os Filhos do Capitão Grant”. E indagava: “Que é uma criança? Imaginação e filosofia”, nada mais, respondia certo de que as crianças “são em todos os tempos e em todas as pátrias as mesmas. (ARROYO, 1988, p. 250).

Monteiro Lobato cria cenários/espacos que instigam a imaginação infantil, personagens com os quais as crianças se identificam e conseguem interagir e se espelharem, além de “misturar” cenários e personagens de clássicos consagrados com o “mundo” criado por ele.

Ainda no ano de 1972, na seção Bibliografia, a RE apresenta Monteiro Lobato com uma imagem de meia página de seu rosto. Nilda Catarina A. Athanasio, da equipe da RE, apresenta aspectos importantes da história do autor nascido em 18 de abril de 1882, em Taubaté/SP, batizado José Bento Monteiro Lobato, posteriormente conhecido somente como Monteiro Lobato, que faleceu em 15 de junho de 1948, em São Paulo/SP.

O autor estudou Direito, escrevia para imprensa local e chegou a exercer o cargo de promotor no interior paulista; além dessa função, foi fazendeiro, editor, fundador de uma companhia de petróleo, no entanto tendo se imortalizado como escritor. Escrevia tanto para adultos como para crianças, como enfatizado pela RE: “Destacaríamos, por entendermos que nisso ele se separa dos demais escritores e se torna único, o Monteiro Lobato das estórias infantis” (RE, ano XIX, nº 145, 1972, p. 63). Dessa forma, Lobato tornou-se um importante autor para a constituição da literatura brasileira.

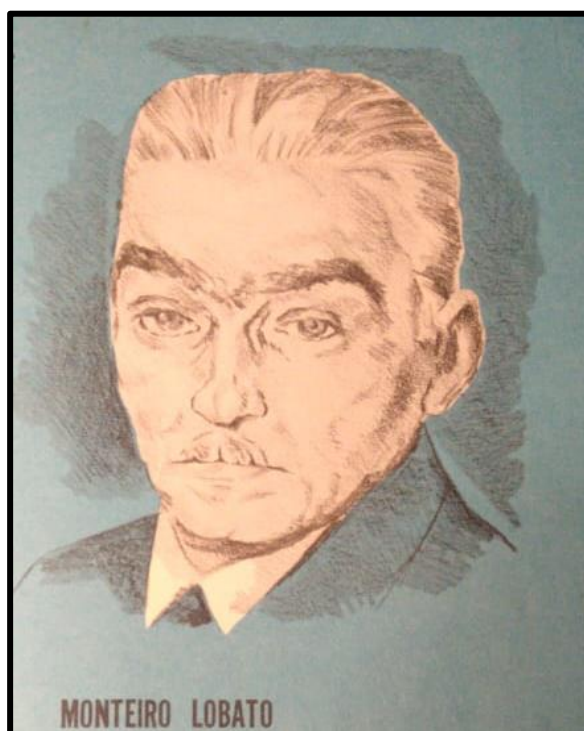
Ainda segundo o texto da RE, por acaso, um dia ele escreveu um conto infantil, era a história de um peixinho que morreu afogado, ele gostou do resultado, ampliou e virou “O príncipe escamado”. Depois disso, foi revivendo sua infância e produzindo novos textos. Ele que gostava de pintar e não pôde ser pintor, encontrou uma forma de extravasar seu gênio artista: pintou, mas com palavras, um mundo maravilhoso – o mundo do Sítio do Pica-pau Amarelo. Na sequência, são citadas suas “estórias” que estavam, à época, organizadas em 17 volumes. Na avaliação da RE:

Sua linguagem é clara, seu estilo é “coloquial”, ou seja, são estórias que fluem tranquilas e claras, e estão de acordo com a imaginação infantil e que são importantes porque além disso, buscam ensinar alguma noção, de forma

clara e agradável, tudo num mundo de faz-de-conta, no Mundo do Sítio do Pica-pau Amarelo. (RE, ano XIX, nº 145, 1972, p. 64).

Pode-se dizer que, na avaliação do periódico, os textos de Monteiro Lobato, além de serem de “fácil” leitura, por apresentarem uma linguagem clara e coloquial, eram didáticos – pois ensinavam “alguma noção” em um “mundo” que agrada às crianças, o mundo do “faz-de-conta”. Observa-se aí a utilidade escolar dada ao texto, ou seja, o entendimento de que a experiência literária teria efeito educador/moralizante imediato na criança. Após leitura/contação, o pequeno leitor/ouvinte teria aprendido “alguma noção” sem maior esforço, já que estaria imerso num mundo prazeroso.

A literatura infantil bem surge com a demanda escolar. Entretanto, há uma tentativa incessante das práticas escolares em pedagogizar literatura, procurando efeitos imediatos no comportamento, no entendimento de mundo e na aprendizagem curricular, as ditas “obrigações” da escola, ficando para segundo plano o valor estético, a experiência com ela em si, esta que é individual e não tem um valor menor do que a aprendizagem escolar, pois pressupõe inúmeras “ações” em nosso organismo até que seja completada. O artigo da RE permite compreender tais considerações.



**Figura 47:** Imagem de Monteiro Lobato RE.

**Fonte:** RE, ano XIX, nº 145, 1972, p. 63 - Hisales.

As histórias de Monteiro Lobato são conhecidas e divulgadas até hoje, sejam lidas, contadas ou até mesmo assistidas (programa veiculado em emissora de TV brasileira). A seguir, traço uma linha do tempo da publicação dessas obras, com o intuito de apresentar a produção literária do autor, situando o leitor no tempo:

### Linha do tempo com obras infantis de Monteiro Lobato:



Figura 48: Linha do tempo com obras infantis de Monteiro Lobato – parte 1.

Fonte: Elaborado pelo autor.





Figura 49: Linha do tempo com obras infantis de Manteiro Lobato - parte 2.  
Fonte: elaborado pelo autor.





**Figura 50:** Linha do tempo com obras infantis de Monteiro Lobato - parte 3.  
**Fonte:** Elaborado pelo autor <sup>101</sup>.

Estas obras destacadas representam o legado de Monteiro Lobato para a Literatura infantil. Entretanto, é preciso ressaltar também suas reproduções em inúmeros suportes, tais como a série do Sítio do Pica-pau-amarelo, estreada na TV Tupi no ano de 1952, e também adaptada pela TV Globo entre os anos de 1977 e 2001, as histórias em quadrinhos publicadas em 2006, e o desenho animado veiculado pelo canal pago Gloob. Além disso, seus textos são facilmente encontrados nos livros didáticos e em várias adaptações de coleções infantis, os dados revelam citação direta do nome autor nos cadernos de planejamento desde ano de 1976.

Assim, no ano de 1976, na cidade de Pelotas/RS, em uma escola pública, uma professora planejou o seguinte para seus alunos de 1ª série: "Biblioteca e Monteiro Lobato" (Caderno 226, 23/04/1976). O planejamento não revela qual livro foi lido, qual história de autoria de Monteiro Lobato foi disponibilizada aos alunos, ou se vários títulos foram disponibilizados, entretanto relaciona o espaço biblioteca com o nome do autor.

<sup>101</sup> Linha do tempo produzida a partir das leituras de Lopes (2006), Coelho (1966, 2000) e Cavalheiro (1955); Revistas do Ensino e <<http://www.monteirolobato.com/literatura/infanto-juvenil/3>>, acesso em 15 jun. 2020.

O dado seguinte é mais rico em detalhes. Embora também não nomeie texto algum do autor, refere-se a um planejamento elaborado para turma 3ª série de uma escola pública do município de Pelotas/RS:

Serão chamados os alunos à frente. Cada um receberá um crachá – Monteiro Lobato – Será feita uma conversa informal para que os alunos saibam quem foi Monteiro Lobato e quando comemoramos seu dia... Seus personagens...Suas obras:  
Então hoje iremos fazer uma leitura de um texto que Monteiro Lobato escreveu – Aula de leitura – leitura individual e silenciosa do texto.  
Leitura oral por parte da professora; leitura oral por parte dos alunos; leitura em conjunto dos alunos. (Caderno 104, 17/04/1999).

Percebe-se que toda a organização da prática proposta se volta ao autor Monteiro Lobato: a docente confeccionou um crachá (mesmo não havendo o modelo, dá a entender que se trata de um crachá relacionado à figura ou obra do autor) e falou de suas personagens e obras, ou seja, o ponto central da proposta era relacionar o nome do autor à sua relevância no cenário da literatura infantil. Além disso, também previu a chamada “aula de leitura”, que envolve ler individualmente e de maneira silenciosa, “ouvir ler” e leitura coletiva (em conjunto) do título proposto (que não é mencionado no registro), revelando que o ler foi explorado nos seus diferentes modos.

No mesmo planejamento, menos de um mês depois, a professora menciona novamente o autor: “Será contada a história e os alunos ficam sentados no chão em cima de jornais. A pescaria, Monteiro Lobato, depois será feita uma ficha de leitura sobre a história, personagens – opinião – título – autor” (Caderno 104, 05/05/1999). Uma prática de “ouvir ler” ou “ouvir contar”, pois a professora registra de qual título se trata, no entanto não menciona livro ou outro suporte de leitura, podendo se tratar então, de uma prática na qual a professora “conta” a história.

O registro também evidencia uma atividade decorrente da prática desenvolvida: “ficha de leitura”. Trata-se, pois, do mais emblemático exemplo da “escolarização da literatura”. Ler/ouvir histórias não pela fruição, deleite, experiência estética, mas para identificar e retirar do texto aquilo que é considerado essencial: personagens – opinião – título – autor. Cosson (2014, p. 70) pondera que tal estratégia é mais comum de ser utilizada nos anos finais, que pode ter o intuito de “[...] ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita, auxiliando o desenvolvimento cognitivo do aluno, como se observa em atividades de preencher fichas de leitura [...]”. No entanto, vê-se a tentativa dessa professora de oportunizar a seus alunos uma imersão nos aspectos

de identificação do texto literário, além de pedir que escrevam sobre suas reflexões a partir do lido/escutado. Uma tentativa de capturar a experiência do leitor ou apenas uma atividade com fins didáticos?

No ano de 2003, uma professora de escola pública, do município de Morro Redondo/RS, disponibiliza aos seus alunos de 2ª série a seguinte experiência: “História infantil – A coruja e a água – Monteiro Lobato” (Caderno 199, 30/10/2003). Esse texto escrito por Monteiro Lobato, lançado originalmente em 1921 com o nome “Fábulas de Narizinho”, pelo menos desde a década de 1970 faz parte da obra “Fábulas”. Nele, o autor conclui com a seguinte moral: “Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Lá diz o ditado: quem o feio ama, bonito lhe parece” (LOBATO, 1970, p. 12).

Dessa mesma obra é o título evidenciado em um planejamento de 2006, no qual a professora de escola pública, a sua turma multisseriada de 1ª e 2ª série no interior do município de Capão do Leão/RS, propõe um momento de leitura no qual o texto “A assembleia dos Ratos de Monteiro Lobato” (Caderno 141, 17/03/2006) seria lido, aparentemente pela própria professora, pois trata-se de um momento coletivo da aula.

Em 2013, a professora organiza uma “celebração”, um dia de comemoração para seus alunos de 1º ano de escola privada do município de Pelotas/RS: “Comemoração pelo dia do livro infantil, Monteiro Lobato” (Caderno 206, 18/04/2013). O dia do livro infantil, no Brasil, é comemorado no dia do nascimento do Monteiro Lobato, dia 18 de abril, exatamente dia e mês do registro. Embora o planejamento não traga maiores detalhes, provavelmente a professora tenha conduzido a aula de forma que os alunos relacionassem a data à vida e obra do autor, justificando assim a homenagem que é feita ao mesmo ao ser atribuída sua data de nascimento ao dia do livro infantil.

Enfim, confere-se, inegavelmente, a Monteiro Lobato a grande façanha de traçar uma linha que divide a literatura infantil brasileira antes e depois da publicação de suas primeiras obras, que empregou um estilo que agradou muito ao público infantil, pela originalidade, inventividade e linguagem utilizadas. Um percussor da literatura para infância que permanece até os dias atuais adentrando as salas de aulas brasileiras, tanto em seus textos originais quanto adaptados. Além disso, é inegável sua influência nas gerações posteriores de autores de literatura infantil brasileiros.

Na sequência, retomo um dos propósitos da pesquisa, que é de identificar possíveis mudanças e permanências ao longo de mais de meio século de história das práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola. Analisando os 1.181 (mil cento e oitenta e um) títulos de textos literários evidenciados nos cadernos de planejamento ao longo de 55 anos de história, identifiquei que um deles foi registrado pelo menos uma vez em cada década, revelando assim permanência nos registros das professoras e, portanto, em uso na sala de aula. Trata-se da fábula “**A cigarra e a formiga**”, que além da permanência também está entre os títulos recorrentes, sendo o terceiro mais frequente no gênero narrativas curtas com esse título (ou pequenas variações), contabilizando treze repetições, e três no gênero poesia, na versão com o título “Sem barra”.

Desta forma, entendo que é pertinente analisar essa narrativa registrada em diferentes décadas nos planejamentos. Para tanto, trago aspectos da origem desse texto, realizo um cruzamento entre os dados coletados e fontes complementares, comparo as versões citadas nos registros com as disponíveis no mesmo período e ainda apresento um levantamento de alguns livros infantis que trazem versão da fábula e estiveram disponíveis no período de estudo.

---

## **6 “POIS TINHA RIQUEZA E BRIO”**

### **UMA PERMANÊNCIA: A FÁBULA “A CIGARRA E A FORMIGA”**

---

Talvez pela “riqueza” textual e pelo “brio” da experiência estética que proporciona aos seus leitores, foi que a fábula “A Cigarra e a Formiga” tenha sido utilizada pelas professoras em todas as décadas estudadas, como já adiantei. Quanto ao propósito desse texto literário, pode-se considerar que, na maioria das suas versões, é ensinar sobre a importância do trabalho, que é preciso trabalhar no verão para que no inverno se tenha provisões. Essa mensagem pode acompanhar o texto de duas formas, como já mencionado, implícita ou explícita, mas a intenção é a mesma: levar o leitor a uma reflexão, e possivelmente uma aprendizagem sobre o lido. Fazer reflexões acerca dessa temática pode ter sido a intenção das professoras quando planejaram usar esse texto na sala de aula.

Abaixo, demonstro a recorrência dessa narrativa nos planejamentos das professoras e reproduzo o exato título registrado nos cadernos, bem como o ano do caderno no qual o registro foi feito:

**Quadro 18:** Ano e forma de registro do título da fábula “A cigarra e a formiga”.

ANO DO CADERNO	TÍTULO REGISTRADO	AUTORIA
1968	“A cigarra e a formiga”	-
1974	“A cigarra e as formigas”	-
1984	“A cigarra e as formigas”	-
1995	“A cigarra e a formiga”	-
2000	“A cigarra e a formiga”	-
2003	“A cigarra e a formiga”	La Fontaine
2006	“A cigarra e a formiga”	-
2006	“A cigarra e as formigas”	-
2007	“A cigarra e a formiga”	-
2008	“A cigarra e a formiga”	Ruth Rocha
2003, 2005 e 2008	“Sem barra”	José Paulo Paes
2010	“A cigarra e formiga”	-
2012	“A história da cigarra e da formiga”	-
2013	“A cigarra e a formiga” – vídeo	-

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor.

A partir dos dados percebe-se que embora trate-se da mesma fábula – algo indicado pelos títulos, as vezes iguais, referindo-se à forma canônica “A Cigarra e a Formiga”, e as vezes semelhantes, utilizando plural “as formigas”, ou mesmo iniciando por um adendo “A história da...” –, ela não recorre sempre na mesma versão. Isso pode ficar ainda mais claro se pensarmos no citado “Sem Barra”, de José Paulo Paes e, no mesmo sentido, na indicação de diferentes autorias, como Ruth Rocha e La Fontaine.

A versão tida como cânone, ou “original” – o conceito de originalidade é sempre questionável –, é a de Esopo:

#### **A Cigarra e a Formiga**

Era inverno e as formigas botaram para secar os grãos que a chuva molhara. Uma cigarra faminta lhes pediu o que comer. Mas as formigas lhe disseram:  
 – Por que tu também não armazenaste tua provisão durante o verão?  
 – Não tive tempo – respondeu a cigarra –, no verão eu cantava.  
 As formigas completaram:  
 – Então agora dance.  
 E caíram na risada.  
 (ESOPO, 2001, p. 18).

Tudo indica que Esopo era escravo, viveu na Grécia do século VI a.C., e que contava suas histórias (fábulas) em prosa, em praça pública. Depois de Esopo, La Fontaine recriou em versos as pequenas narrativas de seu antecessor, enriquecendo, ainda, seu repertório com fábulas de sua própria autoria, e ambientando seus textos

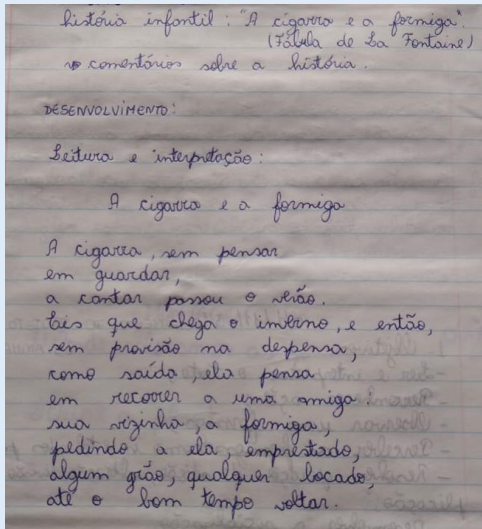
na França do século XVII. Muitos outros autores da literatura universal recontaram, então, as histórias desses dois grandes fabulistas ou criaram também suas próprias versões das mesmas (GOMES, 2014). Além da versão de Esopo e de La Fontaine, destaque ainda as de Monteiro Lobato, Ruth Rocha e José Paulo Paes, uma vez que as mesmas foram citadas de forma implícita ou explícita nos registros.

Começo pela versão da fábula atribuída à La Fontaine, uma vez que um registro, do caderno 199, traz a seguinte anotação: “História infantil – A cigarra e a formiga – Fábula de La Fontaine leitura coletiva e oral” (Caderno 199, 04/11/2003). O manual pedagógico de autoria de D’ávila (1969) pondera sobre o estilo de escrita de La Fontaine:

OS TIPOS PSICOLÓGICOS DE LA FONTAINE – Entram nas fábulas do fabulista francês muitos animais que, entretanto, não aparecem aí nessa qualidade. São figuras humanas, com seus vícios e as suas virtudes, os predicados positivos e negativos: a cigarra e a formiga [...]  
Os animais aparecem nas fábulas como dois tipos antagônicos, psicológicos. A cigarra é a imprevidência, a boemia, cantando no verão e passando miséria no inverno. A formiga é o burguês puritano, de bom senso e da escassa imaginação, prosaica. (D’ÁVILA, 1969, p. 157-158).

No referido registro, além da autoria também aparece o texto transcrito, possibilitando comparar tal versão com outras duas traduções atribuídas à La Fontaine. O quadro abaixo apresenta cada uma delas:

**Quadro 19:** Comparativo versão do registro e do texto original "A cigarra e a formiga" atribuída a La Fontaine.

Versão (Caderno 199, 04/11, 2003)	Versão La Fontaine – tradução Milton Amado e Eugênio Amado	Versão La Fontaine – tradução Bocage
 <p>história infantil: "A cigarra e a formiga" (Fábula de La Fontaine) comentários sobre a história.</p> <p>DESENVOLVIMENTO:</p> <p>Lectura e interpretação:</p> <p>A cigarra e a formiga</p> <p>A cigarra, sem pensar em guardar, a cantar passou o verão. Eis que chega o inverno, e então, sem provisão na despensa, como saída, ela pensa em recorrer a uma amiga: sua vizinha, a formiga, pedindo a ela, emprestado, algum grão, qualquer bocado, até o bom tempo voltar.</p> <p>"Antes de agosto chegar, pode estar certa a senhora: pago com juros, sem mora." Obsequiosa, certamente, a formiga não seria. "Que fizeste até outro dia?" perguntou à imprevidente. "Eu cantava, sim, Senhora, noite e dia, sem tristeza." "Tu cantavas? Que beleza! Muito bem: pois dança agora..."</p>	<p><b>A Cigarra e a Formiga</b></p> <p>A cigarra, sem pensar em guardar, a cantar passou o verão. Eis que chega o inverno, e então, sem provisão na despensa, como saída, ela pensa em recorrer a uma amiga: sua vizinha, a formiga, pedindo a ela, emprestado, algum grão, qualquer bocado, até o bom tempo voltar.</p> <p>"Antes de agosto chegar, pode estar certa a senhora: pago com juros, sem mora." Obsequiosa, certamente, a formiga não seria. "Que fizeste até outro dia?" perguntou à imprevidente. "Eu cantava, sim, Senhora, noite e dia, sem tristeza." "Tu cantavas? Que beleza! Muito bem: pois dança agora..."</p> <p>La Fontaine, Jean de. Trad. Milton Amado e Eugênio Amado. Fábulas de La Fontaine, 1989.</p>	<p><b>A Cigarra e a formiga</b></p> <p>Tendo a cigarra em cantigas Folgado todo o verão Achou-se em penúria extrema Na tormentosa estação.</p> <p>Não lhe restando migalha Que trincasse, a tagarela Foi valer-se da formiga, Que morava perto dela.</p> <p>Rogou-lhe que lhe emprestasse, Pois tinha riqueza e brio, Algum grão com que manter-se Até voltar o aceso estio.</p> <p>"Amiga, — diz a cigarra — Prometo, à fé d'animal, Pagar-vos antes de agosto Os juros e o principal."</p> <p>A formiga nunca empresta, Nunca dá, por isso junta: "No verão em que lidavas?" À pedinte ela pergunta.</p> <p>Responde a outra: "Eu cantava Noite e dia, a toda hora. — Oh! Bravo! torna a formiga; Cantavas? Pois dança agora!"</p> <p>La Fontaine Fábulas, ilustradas por Gustavo Doré, Vol. I e II, editora Landy, 2003.</p>

Fonte: Autor.



Embora importante para a pesquisa, pondero sobre o limite dessa prática comparatista. Primeiro porque como a maioria dos registros não detalha a fonte, fica pouco provável verificar qual versão foi a utilizada. E mesmo quando ela está especificada, como se trata de traduções, e toda tradução é uma adaptação, pode ser que elementos do texto original tenham se perdido nesse processo. Mesmo quando a fonte de onde a professora retirou o texto aparece expressa, preciso considerar que é fato que as transcrições realizadas nos documentos também podem sofrer com adaptações e intervenções da própria com a finalidade de aproximar-se do vocabulário de seus alunos.

A versão da professora no registro, porém, é idêntica à tradução realizada por Milton Amado e Eugênio Amado (1989); no entanto, diferente da versão traduzida de Bocage (2003). Embora também em verso, com mesmo desfecho, há diferenças na configuração do texto: o primeiro em 2 estrofes e 22 versos, o segundo em 6 estrofes e 24 versos. No enredo, além das divergências no conteúdo textual, os diálogos da versão do registro e da tradução de Milton e Eugênio (1989) parecem demonstrar uma maior proximidade entre as personagens e também vocabulário mais simples e comum, enquanto na tradução da versão de Bocage (2003) o vocabulário é mais rebuscado, com palavras menos comuns ao cotidiano escolar (“tormentosa”, “pedinte”, “penúria”, “brio”, “estio”, por exemplo).

Mesmo que as duas versões identificadas nos registros sejam distintas em relação à tradução e, por isso também, à composição dos textos, é possível verificar esse antagonismo em ambas como marca fundamental dessas histórias. Evidentemente a escola faz uso desse comportamento antagônico vislumbrando, não fosse a liberdade do leitor, o desenvolvimento de virtudes a partir dele, de comportamentos tidos como positivos, repudiando os vícios e comportamentos não virtuosos para a vida em sociedade.

Outra versão que também tem a autoria diretamente revelada pelos dados é a adaptação de Ruth Rocha:

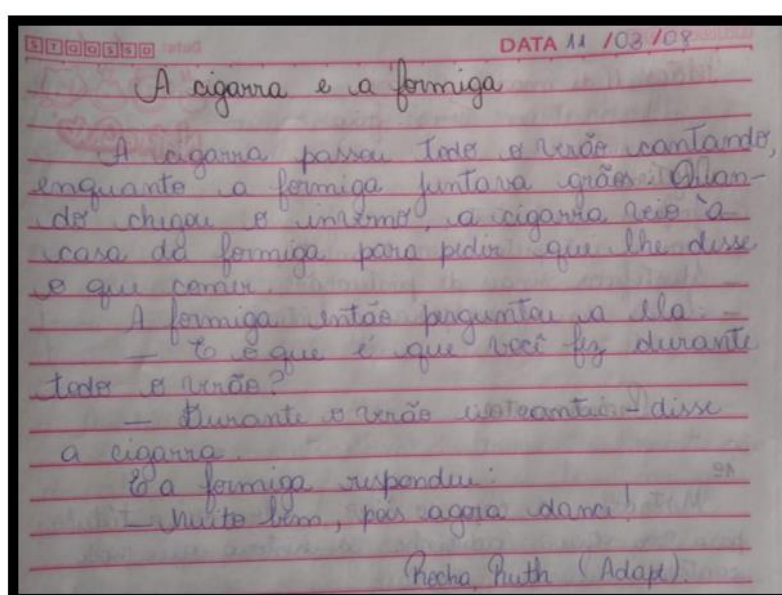
1º Mostrarei a capa do livro, cobrindo o título para ver quem adivinha a história que vou contar.

2º Contarei a história “A formiga e [a] cigarra”. Convidarei os alunos para irmos para a sombra de uma árvore que há no pátio para lá contar a história.

3º Conversaremos sobre a história se os alunos desejarem podemos realizar a dramatização.

4º Voltaremos para a sala de aula, copiarei o texto da história no quadro. Todos os alunos deverão copiar. (Caderno 170, 11/03, 2008).

Logo após descrever cada um dos procedimentos que envolveram a prática, desde o momento de cobrir parte da capa do livro para aguçar a curiosidade dos ouvintes, aos detalhes do espaço de leitura, externo à sala de aula, à conversa sobre a leitura, com a possibilidade da dramatização realizada pelos ouvintes, e à indicação de que o texto literário que seria lido seria transcrito no quadro e que todos os alunos deveriam copiar, na página seguinte a professora registra o texto conforme figura abaixo:



**Figura 51:** Texto literário “A cigarra e a formiga” transcrito no Caderno 170.

**Fonte:** Caderno 170, 11/03/2008. Acervo Hisales.

Pela indicação do registro e do período, foi realizada uma busca pelo livro mencionado no planejamento. Foi possível adquirir três edições disponíveis no mercado: uma<sup>102</sup> com data posterior ao registro, não havendo possibilidade de ter sido utilizada, e outras duas com data anterior ao registro, possivelmente utilizadas na prática, publicadas pela editora FTD: a “Coleção era outra vez” (ROCHA, 1996), com ilustrações de Cláudia Scatamacchia, e outra de 2006 (ROCHA, 2006), com ilustrações de Adalberto Conavaca. As adaptações da fábula estão nas páginas 23 e 22, respectivamente. A figura abaixo detalha as mesmas:

<sup>102</sup> ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. Ilustrações Jean-Claude R. Alphen. Guarulhos: Salamandra, 2018.



**Figura 52:** Possíveis edições utilizadas no registro do caderno 170 (11/03/2008).

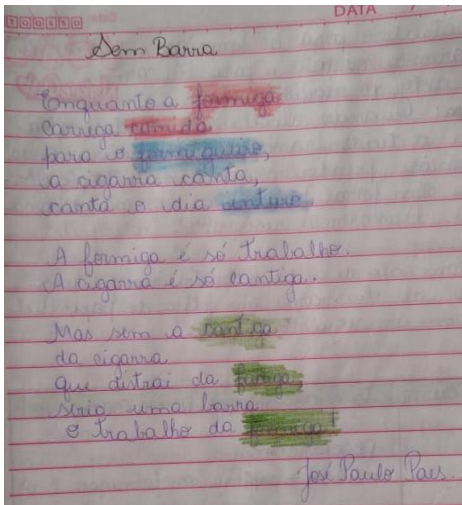
**Fonte:** Registro do autor.

Comparando os textos das duas edições e o do registro fica evidente que houve uma cópia na íntegra. Uma prática de ouvir ler, na qual é utilizada mais de um suporte: o livro, o caderno da professora, o quadro de sala de aula e o caderno dos alunos. Mostra, como já abordado, uma dinâmica de trabalho com o texto literário caracteristicamente escolar: a ação da professora de ler, escolher o texto (ler novamente, certamente), copiar (possivelmente ler para checar), ler em voz alta para os alunos, questionar, passar no quadro (e, no caso, da professora, ler novamente) e fazer os alunos, talvez, nesta sequência, ler, copiar e ler novamente. Essa dinâmica

permite as considerações de que a professora, além de copiar o texto, o lê várias vezes, bem como os alunos, que talvez nesta sequência, ouvem o texto, falam sobre ele, copiam, leem novamente ao copiar (trata-se de outra leitura, ler copiando) e possivelmente leem oralmente de forma coletiva e individualmente. Copiar o texto, nesse caso, trata-se de uma “lição escolar”. Como se vê, a leitura como fruição estética não tem sido a única forma de uso do texto literário na sala de aula.

No mesmo caderno, que se refere a uma turma de 4ª série de uma escola pública do município de Pelotas/RS, para o ano de 2008, a professora registra a versão “Sem barra”, de José Paulo Paes. Além de explicitar a autoria, o planejamento traz transcrita a versão utilizada: “Colocarei no quadro o seguinte poema Sem Barra, de José Paulo Paes. Lembrando os alunos que dia 14/03 foi o dia nacional da poesia.” (Caderno 170, 17/03/2008). É feita alusão ao dia da poesia, ou seja, o dia seria uma das razões para apresentar tal texto.

**Quadro 20:** Comparativo versão do registro e do texto original “Sem barra” de José Paulo Paes.

Versão do registro 17/03 (Caderno 170, 2008)	Versão poética de José Paulo Paes
	<p style="text-align: center;"><b>Sem barra</b></p> <p>Enquanto a formiga Carrega a comida Para o formigueiro, A cigarra canta, Canta o dia inteiro.</p> <p>A formiga é só trabalho. A cigarra é só cantiga.</p> <p>Mas sem a cantiga da cigarra que distrai da fadiga, seria uma barra o trabalho da formiga. (PAES, 1989)</p>

Fonte: Autor.

Como o quadro comparativo apresenta com relação à poesia, José Paulo Paes escreveu o poema dividido em três estrofes: na primeira, um quinteto, apresenta as duas personagens e suas rotinas, uma – a formiga - funcionária do futuro, trabalha para enfrentar os dias vindouros e outra – a cigarra – demonstra-se despreocupada e

dedicada à sua cantoria; conclusão expressa nos dois versos que compõem a segunda estrofe: “A formiga é só trabalho” e “A cigarra é só cantiga”. A última estrofe, outro quinteto, traz um desfecho diferente das outras versões já apresentadas, enobrece a função da cigarra, que amenizara os dias pesados de trabalho da formiga, que certamente são “barra”.

Com relação ao registro, mais uma vez fica constatada uma cópia fiel com a versão comparada, como já dito, uma prática não isolada e uma forma de multiplicar textos literários em outros suportes. Além disso, mais uma vez fica evidente no planejamento a sequência artesanal (que pode não ter ocorrido nesta ordem que apresentarei), mas o registro marca o trabalho da professora no que tange o ato de planejar:

1º) pesquisar, encontrar e fazer cópia do texto em seu planejamento (certamente com toda a atenção para ser fiel ao suporte de onde está sendo copiado);

2º) planejar a atividade a partir do texto coletado (aqui não se pode dizer o que foi pensado antes ou depois, se a escolha do texto ou as atividades que decorreriam dele), mas o fato é que a professora dá um destaque à finalização dos versos, o que demonstra que quis atentar à característica rítmicas do texto, algo fundamental na composição de um texto poético;

3º) transcrevê-lo no quadro, mais uma vez com atenção para que o texto seja ofertado a seus alunos de forma completa e fiel à versão copiada do suporte CPP;

E 4º) Colocar em prática as atividades decorrentes do texto, além, de no caso desse registro, relacionar o texto com o dia da poesia.

A versão de Monteiro Lobato também apresenta desfecho diferente das outras versões consideradas aqui. Embora os registros deste caso não tragam indicação direta de autoria, identifiquei a presença do título “A cigarra e as formigas”, no plural, com duas formigas no enredo, uma boa e outra má. Se levamos em conta que Lobato era fortemente indicado às escolas pela RE, a hipótese de que o texto fonte seja seu fica ainda mais potente:

#### A CIGARRA E AS FORMIGAS I – A FORMIGA BOA

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – *tique, tique, tique...*  
 Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.  
 – Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.  
 – Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...  
 A formiga olhou-a de alto a baixo.  
 – E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?  
 A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse.  
 – Eu cantava, bem sabe...  
 – Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?  
 – Isso mesmo, era eu...  
 – Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.  
 A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

## II - FORMIGA MÁ

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta.

Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com seu cruel manto de gelo.

A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro e o inverno veio encontrá-la desprovida de tudo, sem casa onde abrigar-se nem folhinha que comesse.

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo o permitisse.

Mas a formiga era uma usurária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os sêres.

– Que fazia você durante o bom tempo?

– Eu... eu cantava!...

– Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz.

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra, morta por causa da avereza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela?

*Os artistas, poetas, pintores e músicos são as cigarras da humanidade.*  
 (LOBATO, 1970, p. 11-12).

Essa edição é de 1970, uma coletânea de três obras: “Fábulas”, “Histórias de Tia Anastácia” e “Histórias Diversas”, com ilustrações de Manoel Victor Filho, pela Brasiliense (páginas relativas à fábula e imagem da capa no apêndice 13). Nela, Monteiro Lobato assina um conjunto de fábulas, entre as quais “A cigarra e as formigas” abre a coletânea do livro.

Como já apresentado, Monteiro Lobato é conhecido por produzir uma literatura voltada para as crianças brasileiras. Possivelmente por isso, largamente utilizada na

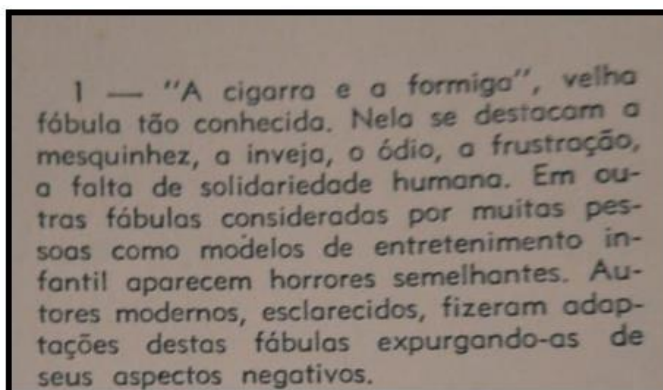
escola, como também destaquei. O autor escreve, ou reescreve, suas adaptações a partir da perspectiva das personagens do Sítio do Picapau Amarelo, como Emília, Narizinho e Pedrinho. Entre suas publicações, em 1921, lançou a primeira versão de sua obra “Fábulas”, na época ainda intitulada “Fábulas de Narizinho”. Com relação a essa publicação, Monteiro Lobato diz:

Ando com várias ideias. Uma: **vestir á nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine**, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para criança. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão reconta-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção á moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, á medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulario nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. **As fabulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada.** Fabulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. [...] É de tal pobreza e tão besta nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação dos meus filhos. (LOBATO *apud* SOUZA, 2007, p. 104, grifo meu)

O excerto traz a intenção de Monteiro Lobato de ofertar para o público infantil adaptações das Fábulas de La Fontaine e de Esopo de forma “abrasileirada”, como ele diz, “vestir á nacional”, algo característico da sua produção como um todo. Esse compromisso com a valorização daquilo que considera como sendo “nosso”, o que facilitaria, na sua perspectiva, a identificação do público leitor, também traz uma crítica às traduções disponíveis na época, as quais chama de “espinhentas e impenetráveis”, não sendo apropriadas ao público infantil.

Na mesma direção, com relação à fábula da “Cigarra e da Formiga”, a RE, em 1962, em um extenso texto com “Normas Gerais para o Ensino da Linguagem”, com autoria do 1º Centro Experimental de Educação Primária do INEP, traz orientações para o trabalho com a Linguagem para as séries iniciais, abordando temáticas como: leitura, escrita, composição e gramática. Em certo ponto do texto é feita uma crítica à fábula em questão ressaltando os sentimentos ruins que são abordados no enredo, orientando que esses devem ser expurgados da escola; por isso, a necessidade de procurar adaptações de “autores modernos, esclarecidos”, talvez fazendo menção a Monteiro Lobato, que foi algumas vezes elogiado e aclamado em artigos e matérias do periódico.





**Figura 53:** Crítica à fábula “A cigarra e a formiga” veiculada na RE.

**Fonte:** RE, ano X, nº 77, ago. 1962, p. 18. Acervo Hisales.

Ao que tudo indica, essa crítica da RE pode ter relação com tradução dos textos, visto que as fábulas originalmente não eram destinadas ao público infantil, pelo menos não como passamos a concebê-lo, o que certamente as compõe com um vocabulário tido como não apropriado e com situações sem qualquer tipo de adaptação que hoje entendemos necessárias à fase.

Comparando com as outras versões (Esopo e La Fontaine) já apresentadas, embora a ideia continue sendo a mesma, o trabalho de adaptação é mais perceptível. Destaco assim algumas diferenças: nas outras versões há apenas duas personagens dialogando, na versão de Monteiro Lobato há três, além da cigarra, aparecem duas personagens formigas, uma boa e uma má; Para marcar essa característica em termos de estrutura textual, Monteiro Lobato apresenta sob título central, “A cigarra e as formigas”, dois subtítulos: “A formiga boa” e “A formiga má”.

Pela presença de duas formigas com compreensões diferentes da situação da cigarra, a fábula tem dois caminhos e dois desfechos. Enquanto no enredo tradicional a cigarra aproveita o verão todo cantando e se divertindo, e com a chegada do inverno fica desabrigada e faminta tendo como única saída procurar a laboriosa formiga, que se nega a dispensar qualquer ajuda e a manda dançar (ou seja, apenas um desfecho), na versão de Lobato (com dois desfechos) a reação da formiga é surpreendente se comparada com as outras versões conhecidas. A personagem se mostra compassiva com a situação da cigarra e como uma forma de agradecimento a ajuda, pois seu trabalho ficará mais leve com a cantoria da cigarra, enquanto na segunda parte há



então a confirmação do enredo conhecido, uma negativa da formiga em receber a cigarra, que definha e sucumbe ao frio e a fome:

Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra, morta por causa da avezeza da formiga. Mas se a usurária morresse, quem daria pela falta dela? (LOBATO, 1970, p. 11).

Com um desfecho assim trágico, o narrador responsabiliza a formiga pelo triste fim da cigarra e também por uma primavera menos alegre sem a cantoria da cigarra. Com esse final, Monteiro Lobato chama a atenção na moral da história à importância dos artistas, talvez numa tentativa de valorização de seu próprio lugar: “Os artistas – poetas, pintores, músicos – são as cigarras da humanidade” (LOBATO, 1970, p. 11). A versão de Lobato (1970) revela um senso de justiça ao comportamento da cigarra, que ao logo na fábula, originalmente, é tachada como preguiçosa, desocupada e irresponsável. O autor pode ter tido o objetivo de demonstrar, assim, uma valorização aos artistas, à arte, por meio do elogio à cigarra.

Apresentadas as versões reveladas pelos dados, dada recorrência e permanência da fábula “A Cigarra e a Formiga”, realizei um levantamento de suportes, em sua maioria livros infantis, que disponibilizavam tal texto no período estudado. O propósito é construir um quadro com algumas das versões possíveis de terem sido usadas pelas professoras no período em questão, 1962-2017:

**Quadro 21:** Levantamento de suportes do texto “A cigarra e a Formiga”.

Livro	Ficha Técnica
	<p>1ª edição de “Fábulas de Narizinho” (1921) – Apresenta a versão “A cigarra e a formiga”.</p> <p>2ª edição de “Fábulas” (1924) – Apresenta uma versão adaptada “A cigarra e as formigas” – desde então somente esta versão é publicada em seus livros.</p> <p>3ª edição de “Fábulas” (1925), 4ª edição de “Fábulas” (1929), 8ª edição de “Fábulas” (1943), 11ª edição de “Fábulas” (1945), 1ª edição de “Fábulas e Histórias diversas” (1947), 17ª edição de “Fábulas” (1958), 20ª edição de “Fábulas” (1964) e a 50ª edição de “Fábulas” (1994);</p> <p>A última imagem corresponde à publicação de 2018, com 74 fábulas. Ilustrações de Fendy Silva, 128 páginas, Editora Ciranda Cultural. Autor: Monteiro Lobato.</p>
	<p>“Estórias e fábulas de Monteiro Lobato – nº 1 – o bom Diabo – A cigarra e as formigas”.</p> <p>Editora Brasiliense.</p> <p>Com 26 páginas, não apresenta data. Na contra capa traz a biografia de Monteiro Lobato e suas obras publicadas e traduções realizadas.</p> <p>Essa edição traz duas “estórias”: “O bom diabo” e “A cigarra e as formigas”, com ilustrações de página toda, já com as intervenções das personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo.</p>

	<p>Cantigas de “A Cigarra e a Formiga” (João de Barro) – Braguinha Ano 1960</p> <p>“(Formigas) 1,2,3 sacos de farinha 4,5,6 sacos de feijão Trabalhando, Dona Formiguinha Vai enchendo aos poucos seu porão (Cigarra)Sou feliz Cigarra cantadeira Canto a vida, canto a luz Pois quem cantar Canta a vida inteira Faz dos sonhos mais azuis De que vale um tesouro Junto às flores do arrebol? Quem quiser que junte todo o ouro Eu prefiro a luz do sol”</p>
 	<p>“Na época em que os animais falavam no mundo da fantasia, tinham muito para ensinar aos homens. As fábulas são histórias dessa época, mas continuam atuais e necessárias. ‘Fábulas de Esopo’, na narrativa de Ruth Rocha, traz aos leitores a interessante sabedoria das histórias que se tornaram valiosas para bem entender a vida”.</p> <p>Título: FÁBULAS DE ESOPPO          Editora: FTD          Segmento específico: LITERATURA          Idioma: Português          Encadernação: Brochura          Páginas: 32 (as duas capas)          Ano de edição (primeira capa): 1992          Ilustrador: Claudia Scatamacchia          Ano de edição (segunda capa): 2006          Ilustrador: Adalberto Cornavaca          Edição: 1ª Autor: Ruth Rocha</p>



“A formiga trabalhava, durante todo o verão, para guardar alimentos no fundo do seu porão. E a cigarra cantava, sem pensar em trabalhar, e nem se preocupava que o inverno ia chegar”.

Título: A CIGARRA E A FORMIGA – (1996)

Editora Moderna

Segmento específico: LITERATURA

Idioma: Português

Encadernação: Brochura

Formato: 18 x 27

Páginas: 32

Coleção: CLASSICOS INFANTIS

Ano de edição: 1996

Edição: 1ª

Outras informações: 21ª REIMPRESSAO EM 2006

Adaptação: Joao de Barro (Braguinha) – Tem ligação com a Coleção disquinho

Ilustrador: Odilon Moraes



“A formiga carregava e guardava logo cedo. A cigarra só cantava o dia todo. Chegou o verão e a formiga dizia – Ó irmã cigarra, trabalhe e poupe também. A cigarra só queria cantar. Chegou o outono e ela continuou cantando. Quando veio o inverno, a formiga estava com os celeiros cheios e se recolheu à espera de outra primavera, com o dever cumprido. Aí bateu a sua porta a cigarra pedindo ajuda porque estava na miséria”.

A cigarra e a formiga

Paraíso da Criança # 4

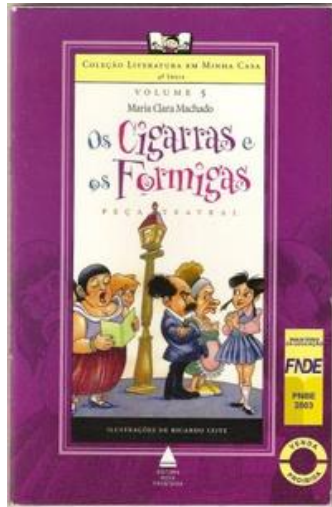
Adaptação: Honorino Angelo Demarchi

Ano: 1997

Páginas: 16

Idioma: português

Editora: Edelbra



Coleção literatura em minha casa – 4ª série – PNBE

Os Cigarras e os Formigas – Volume 5

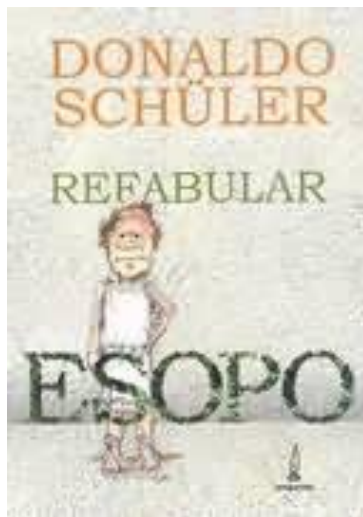
Maria Clara Machado

Ilustrações de Ricardo Leite

Editora: Nova Fronteira

Ano: 2003 (2ª ed)

Peça Teatral.



“Donaldo Schuler apresenta um divertido fabulário ou (refabulário) de mais de cem narrativas zoológicas, todas marcadas pela concisão e pela ousadia da 330oloca330em. Quem conta as estórias é um papagaio gaiato, de fala híbrida e desafinada, que desde o início deixa claro que seus contos são recontos e futricas de moral duvidosa, picante, lúdico e, por vezes, lírico. Mas o que se poderia esperar de um papagaio que leu, às escondidas, o ‘Além do Bem e do Mal’, de Nietzsche? A sabedoria que atravessa os contos/causos de Donlado Schuler é sempre inquietante e provocativa. Desestabiliza preceitos cristalizados, versa a seriedade circunspecta dos moralistas com pitadas generosa de humor, de sátira política e de uma ironia transversa, quase sempre travessa. Um convite ao riso, ao siso sem juízo. Uma lição de vida livre”.

Título: Refabular Esopo

Autor: Donaldo Schuler

Ano: 2004

Editora: Lamparina

	<p>A história de uma cigarra festeira e uma formiga- operária.</p> <p>A Cigarra e a Formiga – Coleção Contos de Papel  Autor: Eunice Braido  Capa comum: 16 páginas  Publicação: 2006  Dimensões: 27.8 x 20.8 x 0.8 cm  Editora: FTD; 1ª edição  Idioma: Português</p>
	<p>A Cigarra e a Formiga – Série Clássicos Infantis  Autora: Valérie Videau  Ano: 2007  Capa comum: 32 páginas  Dimensões: 18.6 x 13.8 x 0.4 cm  Editora: Larousse – Escala Educacional  Nível de leitura: 6 – 8 anos  Idioma: Português</p>
	<p>“Ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fantasia infantil, as consagradas fábulas de Esopo e La Fontaine fornecem importantes instruções de vida, favorecendo o poder de discernimento da criança e despertando-lhe coragem para trilhar seu caminho no mundo, consciente da possibilidade e importância de lutar por valores comportamentais positivos. As singelas fábulas, povoadas por bichos que falam, exercem uma influência psicologicamente positiva no emocional infantil”.</p> <p>Autor: Roberto Belli  Número de páginas : 14 páginas  Editora: Todolivre  Publicação: 2007  Idioma: Português</p>

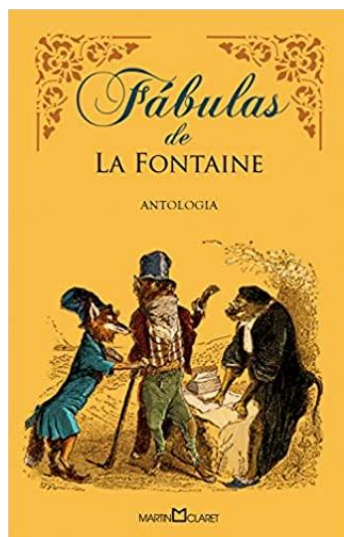


	<p>Título: A CIGARRA E A FORMIGA –          Editora: Girassol          Idioma: Português          Encadernação: Capa dura          Formato: 21,5 x 22          Páginas: 32          Ano de edição: 2008          Edição: 1ª          Autor: Jean de la Fontaine</p>
	<p>“Ruth Rocha, escolheu algumas das mais interessantes fábulas, como “A raposa e as uvas”, “A cigarra e a formiga” e “A rã e o touro”, e a elas emprestou sua voz única, graciosa, especial”.</p> <p>Autor: Ruth Rocha          Editora: Salamandra          Ano: 2010          Ilustração: Jean-Claude Alphen          Faixa etária: A partir de 07 anos - 2º Ano (EF1), 3º Ano (EF1), 4º Ano (EF1), 5º Ano (EF1)          Assunto: Fábulas, Fantasia, Personagens clássicos          Dimensões do produto: 17,00 X 24,00          Número de páginas: 48</p>
	<p>“Na A cigarra e a formiga, de Esopo, a cigarra é vista como preguiçosa, pois só quer saber de cantar, enquanto a formiga, trabalhadeira, vive para carregar alimento para o formigueiro. Neste reconto, Alessandra Pontes Roscoe mostra o outro lado da história, valorizando, por meio dos personagens, a capacidade e o trabalho de cada um”.</p> <p>Autor: Alessandra Pontes Roscoe          Ilustrador: Adilson Farias          Capa comum: 32 páginas          Editora: Mundo Mirim          Publicação: 2010          Nível de leitura: 6 – 8 anos          Idioma: Português</p>



A cigarra e a Formiga e outras histórias  
 Livro Cigarra e a Formiga mais um CD de histórias narradas e 8 cantigas de roda

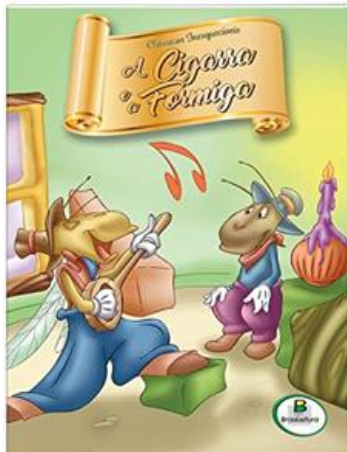
Autor: B Jain Publishers  
 Editora: Cedic  
 Ano: 2011  
 Estante: Infanto Juvenis  
 Peso: 160g  
 ISBN: 9788575304747  
 Idioma: Português



“Considerado o pai da fábula moderna, La Fontaine tornou-se conhecido internacionalmente com suas criações inspiradas nas tradições clássica e oriental. Fábulas é sua obra mais famosa. Escrita em versos, com uma linguagem simples e atraente que conquista imediatamente seus leitores, inclui histórias mundialmente conhecidas, como A cigarra e a formiga, O corvo e a raposa e A lebre e a tartaruga. La Fontaine trata de temas universais, como a vaidade, a estupidez e o vício humanos, retratados por meio dos animais. Segundo ele, sua obra “é uma pintura em que podemos encontrar nosso próprio retrato”.

Fábulas de La Fontaine:  
 Ilustrações de Grandville.  
 Publicado em 2012  
 La Fontaine (Autor), Bocage (Tradutor), Barão de Paranapicaba (Tradutor)  
 Capa Comum  
 Capa comum: 262 páginas  
 Dimensões: 18.4 x 11.6 x 1.4 cm  
 Editora: Martin Claret  
 Idioma: Português





“Ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fantasia infantil, as consagradas fábulas de Esopo e La Fontaine fornecem importantes instruções de vida, favorecendo o poder de discernimento da criança e despertando-lhe coragem para trilhar seu caminho no mundo, consciente da possibilidade e importância de lutar por valores comportamentais positivos”.

A Cigarra e a Formiga  
 Coleção Clássicos Inesquecíveis  
 Autor: Roberto Belli  
 Capa comum : 16 páginas  
 Editora: Brasileitura  
 1ª edição (1 janeiro 2013)  
 Idioma: Português



Esopo: Fábulas completas  
 383 fábulas atribuídas a Esopo traduzidas diretamente do grego  
 Editora: Cosacnaify  
 Ano: 2013  
 Tradução: Maria Celeste C. Dezotti  
 Ilustrador: Eduardo Berliner  
 ISBN: 9788540504752  
 Idioma: Português  
 Cadastrado em: 06 de maio de 2021  
 Descrição: Livro novo. 564pp.



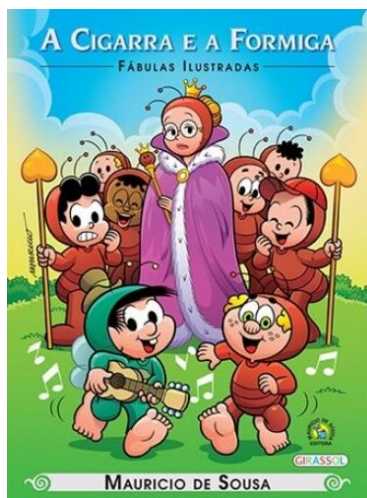
“A cigarra Julieta passa o verão todo dançando e cantando, enquanto a formiga Glória passa os dias trabalhando. Mas, quando o inverno chegar, quem estará mais preparada? Descubra nessa linda história de amizade e solidariedade”.

Título: A CIGARRA E A FORMIGA  
 Editora: Ciranda Cultural  
 Idioma: Português  
 Encadernação: Brochura  
 Formato: 28 x 28 x 0,1  
 Páginas: 16  
 Coleção: HISTORIAS FANTASTICAS  
 Ano de edição: 2014  
 Edição: 1ª  
 Faixa etária: 5-8 anos  
 Ilustrador: Jesus Lopez  
 Versão em quebra-cabeça 2016



“Enquanto a formiga trabalha incansavelmente para estocar comida para o inverno, a cigarra só descansa e brinca, sem se preocupar com o futuro”.

A CIGARRA E A FORMIGA  
 A partir de: Todos os anos  
 Ano de produção: 2014  
 Temas abordados: Disciplina, Outros  
 Gênero Literário: Fábula  
 Páginas: 32  
 Editora FTD  
 Ana Oom (Autor), Madalena Matoso (Ilustrador)



“Fábulas são histórias curtas, às vezes representadas por animais, que terminam em lições para a vida. Esta coleção encantadora contém 14 fábulas clássicas que abordam temas como amizade, generosidade, honestidade e superação, com um toque mais do que especial: a participação de Mônica, Magali, Cebolinha, Cascão, Chico Bento e companhia. O texto acessível e as lindas ilustrações vão despertar o interesse das crianças pela leitura. Neste volume, Chico Bento e Zé Lelé interpretam a fábula da Cigarra que só pensava em cantar e da prudente e trabalhadora Formiga”.

Autor/ilustrador: MAURICIO DE SOUSA

Ano: 2015

Editora: Girassol

Assunto: Contos de Fadas, Fábulas & Literatura, Turma da Mônica

Estímulos: Imaginação, Leitura

Categoria Leitor: Leitor iniciante, Pré-leitor

Formato: 19,5 x 26,5 cm

Indicação de presente por idade: De 3 a 5 anos, De 6 a 8 anos

Número de páginas: 16

Lombada/Encadernação: Canoa

Tipo de capa: Mole



“Esta fábula é atribuída ao escritor grego Esopo, que viveu no século vi a.C., e foi divulgada pelo poeta e fabulista francês Jean de La Fontaine no século XVII. Nela, a cigarra é uma exímia cantora. Passa todo o verão tocando seu violão e cantando, enquanto a formiga trabalha diariamente juntando alimentos. O verão vai embora com as chuvas, chega o outono e o inverno traz o frio. A cigarra, sem ter guardado nada, pede ajuda à formiga. Qual será a reação da formiga? A adaptação da escritora brasileira Telma Guimarães traz surpresas, enriquecidas pelo traço em aquarela do ilustrador brasileiro Adilson Farias”.

Autor: Telma Guimarães

Ilustrações: Adilson Farias

Disciplina: Literatura

Ano de produção: 2018

Páginas: 32

Não há como afirmar que algum desses livros tenham sido utilizados nas práticas de ler ou contar a fábula “A Cigarra e a Formiga” nas escolas durante o período estudado. Entretanto, é indiscutível a permanência e a recorrência do título nos cadernos de planejamento, o que evidencia sua presença nas salas de aula. O objetivo com o levantamento é também o de mostrar a variedade de livros que contêm essa fábula, as diversas formas de disponibilização do texto, marcando a capacidade de a história atingir o público infantil a partir dos mais variados suportes, bem como dos autores de reinventá-la em outros gêneros (fábula e poesia). Confirma-se, assim, as palavras de Monteiro Lobato: “Os artistas – poetas, pintores, músicos – são as cigarras da humanidade” (LOBATO, 1970, p. 11); incluo aqui, além dos citados por Lobato, também os escritores de literatura infantil, bem como as professoras, que a partir da análise dos dados demonstraram a habilidade de ofertar em seus planejamentos as mais variadas práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários ao longo do período estudado, garantindo, cada uma a seu modo, sob a égide do seu tempo e do pensamento pedagógico correspondente, a democratização da leitura, da literatura e da arte nos espaços que ocuparam.

---

**“ANTES DE AGOSTO CHEGAR, PODE ESTAR CERTA A SENHORA:  
PAGO COM JUROS, SEM MORA”**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Da mesma forma como venho fazendo ao longo do texto, chego às considerações finais também aludindo a um trecho da tradução de *A cigarra e a formiga*, este com base em La Fontaine (1989). A temática central e as temáticas decorrentes dessa, abordadas na pesquisa, são passíveis de diversas discussões sob diferentes perspectivas. Assim, nos limites traçados para esta investigação, procuro responder à pergunta de pesquisa: **o que revelam os registros de professoras das séries/anos iniciais sobre as práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola expressos em cadernos de planejamento do período de 1962 a 2017?** Assim, partir dos dados, das relações e das reflexões que realizei ao longo da investigação, teço, a seguir, algumas considerações.

Primeiramente destaco que, para além desta pesquisa, os Cadernos de Planejamento das Professoras (os recorrentemente citados CPPs) das séries/anos iniciais constituíram-se como importantes fontes documentais para pesquisas acadêmicas sobre História da Educação, em especial de uma história das práticas escolares cotidianas. Mesmo sendo materiais não oficiais da escola, estão presentes “diariamente” no cotidiano do fazer pedagógico e, por isso, muito podem revelar sobre as práticas pedagógicas e escolares, métodos de ensino, impactos de políticas públicas no planejamento dos docentes, profissão docente, currículo e conteúdos escolares, representações de infância, enfim são “[...] certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar” (HÉRBRAD, 2001, p. 121).

Esses objetos e/ou fontes documentais podem ser encontrados salvaguardados por centros de pesquisa como o caso do Hisales - História da

Alfabetização, Leitura, Escrita, e dos Livros Escolares, instituição que “acolhe” e disponibiliza fontes de pesquisa como para o caso deste estudo e que pode ser considerado atualmente um importante exemplo da pluralidade de objetos e/ou fontes que oferece um “verão” para os historiadores e historiadoras da educação.

Reafirmo, assim, que os cadernos de planejamento, embora de produção pessoal-profissional, são extraordinários documentos que revelam aspectos da docência, do cotidiano escolar, da sala de aula, do currículo, dos conteúdos, do fazer docente. Muito por isso eram – e ainda são - passíveis de conferência e fiscalização pelas secretarias de educação e delegacias/coordenadorias de ensino, pelas direções, coordenações escolares e por supervisores dos órgãos aos quais os professores eram – e são – ligados, ou pelas supervisões de estágios do curso de Magistério, atual Curso Normal ou Faculdades de Educação. Mesmo que essa fiscalização ou acompanhamento tenha sido percebida ao longo do estudo, esses suportes ainda assim expressam a personalidade das professoras, como suas escolhas pedagógicas, formação, cursos frequentados, representações de infância, de ensino, de aprendizagem, entre outros.

A interferência das instâncias reguladoras e a perspectiva organizativa e racional do ensino pode ser medida, por exemplo, no fato de denominarem o caderno de planejamento, especialmente aqui no Rio Grande do Sul, como “Diário”. Essa expressão pode ter origem no esforço que o estado realizou no início do século XX (1913) para qualificar e organizar o ensino público. Nesse período, professoras e professores gaúchos estudaram a organização do ensino em Montevideu, no Uruguai. A partir dessas missões foram elaborados relatórios, explorados em Peres (2000), que descrevem, entre outros aspectos, documentos que fazem parte da rotina escolar, entre eles o “diário ou jornal de classe”, instrumento no qual os professores deveriam descrever previamente o que desenvolveriam na “lição” do dia letivo. Essa indicação estabelece uma potente hipótese sobre a origem do uso do termo “diário de classe” para designar o planejamento prévio às aulas pelos professores aqui no Rio Grande do Sul. Contudo, esse documento pessoal-profissional ganha espaço e importância nas discussões da formação docente, expressas, em especial, nos manuais pedagógicos do início do século XX, no qual as orientações e normatizações sobre os planos de aula, os planejamentos diários, compõem de forma efetiva. A necessidade de uma organização prévia criteriosa e racionalizada, ou seja, de as

professoras terem de fazer, de preferência no dia anterior, um plano de aula foi se impondo como próprio da docência. Para as séries/anos iniciais ter um caderno (de preferência do tipo grande) cuidado, limpo, asseado, decorado etc., foi se configurando como uma forte tradição da docência, em especial com o trabalho das Escolas Normais e posteriormente das Faculdades e cursos de Educação. Trata-se, pois, de uma “tradição pedagógica inventada”, pensando na perspectiva de Hobsbawn (1997). Não sendo uma tradição “fixa” foi – e continua sendo – reinventada no cotidiano da ação docente. Sendo assim, mesmo tendo uma estrutura formal e normativa que se mantém, aos cadernos de planejamentos as professoras imprimem características pessoais. Para além disso, as mudanças tecnológicas têm alterado as materialidades desse documento. O caderno como suporte para os planejamentos das professoras tende a ser substituído e possivelmente deixar de existir no formato como encontrado no acervo dentro do recorte de tempo estudado (1962-2017), pois percebe-se que com o avanço tecnológico surgiram outras formas de registro do trabalho docente, como os planos digitados. Trata-se de arquivos de texto salvos na memória de computadores ou suas impressões em folhas soltas. No futuro, talvez, nem sejam mais impressos, quanto mais anexados ao suporte caderno. Inclusive foi possível demonstrar nesta Tese que o digitado e o manuscrito, o caderno e o fichário, o registro direto no caderno e o anexado/colado, já coexistem há algum tempo.

Em relação à configuração dos planos de aula diários, embora não seja foco da pesquisa, observei que basicamente continham “Assunto” (conteúdo), “Objetivos” (O que se pretende com aqueles conteúdos e/ou atividades) e “Desenvolvimento” (explanação e procedimentos de desenvolvimento dos conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas). Essa estrutura organizacional básica dos planos se mantém ao longo do período estudado. As diferenças estão, principalmente, no que tange à forma de apresentar as atividades no desenvolvimento e nas etapas: em alguns casos suprimindo os “objetivos” e em outros acrescentando informações como “Avaliação” (apresentando estratégias de avaliação de alguns alunos ou da aula como um todo), “Observações” (fatos inusitados ocorridos na aplicação; atividades que não foram concluídas ou adicionadas) ou “recursos” (material necessário para efetivação daquele plano de aula). Constatei também que alguns protocolos de escrita são recorrentes, tais como data, dados de identificação, além inúmeros planejamentos apresentam um momento fixo denominada “oração”, espaço destinado a um momento

de oração coletiva ou reflexão ligados a uma determinada religião, via de regra a Católica, pelas menções ao Pai-Nosso e Ave-Maria. As relações entre público-privado, ensino religioso x laico, religião e escola estão aqui indicadas para um posterior e possível e importante estudo. Além disso, os registros de passagens, mensagens e citações bíblicas também comparecem nesses cadernos.

Mesmo em vista de todo o recorrido, que acredito que demonstre a potencialidade dessa fonte documental para pesquisas no campo da Educação, ressalto que os Cadernos de Planejamento das Professoras ainda carecem do interesse de outros pesquisadores, havendo uma necessidade de ampliação de estudos dessa natureza. Tal escassez de pesquisas pode ter relação com o processo de “naturalização” desses materiais, de escassos espaços de salvaguarda desses cadernos e do pouco conhecimento de suas potencialidades, o que gera um “esquecimento” deles pelos pesquisadores e pesquisadoras, resultando em poucos trabalhos valendo-se dessa fonte documental. Como documentos do cotidiano de sala de aula eles são primorosos. Não para “capturar” o que de fato aconteceu no interior dessas salas, mas para uma aproximação e problematização das intencionalidades, dos propósitos, do “currículo em ação”, das ações e estratégias docentes e, sim, dos indícios e pistas das práticas de ensino.

Assim, havendo muito ainda a ser pesquisado e analisado com e a partir dos Cadernos de Planejamento de Professoras, com este trabalho também aspiro que outros pesquisadores e pesquisadoras vejam sua potencialidade e se voltem a essas fontes documentais com o propósito de ampliar e qualificar as produções acadêmicas valendo-se delas. Espero que essa pesquisa motive historiadores e historiadoras de hoje e de amanhã a “contar” a História – ou uma História ou Histórias - a partir dessa fonte documental, também como uma forma de tributo àquelas que fazem, juntamente com os alunos, a prática escolar, ou seja, professoras. Além de um tributo, trata-se, de fato, no reconhecimento dessa fonte como potencial, bem como no reconhecimento de que todos os registros das docentes são importantes para compreender o cotidiano da profissão, do ensino e das práticas escolares. É, pois, com e a partir dos registros realizados por elas que passo agora algumas considerações finais com relação às características das práticas de leitura de textos literários na escola reveladas pelos dados, foco principal da investigação.



Primeiro pergunto: que práticas de leitura eram essas que estão expressas nos planejamentos e que teriam se efetivado nas salas de aulas? São práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários. Práticas de ler relacionadas mais diretamente à leitura silenciosa, no qual, via de regra, era oportunizado um momento de encontro entre o leitor e o suporte com o texto literário. Práticas de ouvir ler, caracterizada pela leitura em voz alta, realizada, comumente, pelas professoras, bibliotecárias ou pelos próprios estudantes entre si. E práticas de ouvir contar, a prática denominada “contação de história”, como em vários registros é anunciada, mesmo que, em algumas vezes, de forma distorcida, visto que a maioria desses momentos se referiam a leitura de textos literários com a utilização de um suporte e não sem um suporte, seja ele o livro ou outro qualquer (folhas soltas, tela etc.), o que caracterizaria uma efetiva contação e audição de histórias.

Ainda sobre essas práticas, os registros revelaram que a professora, quando se trata das práticas de **ouvir ler**, geralmente é a ledora, ou seja, aquela “que lê fielmente a narrativa” (SOARES, 2016, p. 53), reforçando o empenho delas em oportunizar para os alunos experiências que reverberem de forma positiva na formação de leitores.

Reafirmo, então, que essas três formas de práticas de leitura que, pelos dados, fui identificando, seja diretamente nos registros ou pelos indícios nos cadernos de planejamento das professoras pesquisados tinham diferentes objetivos, destaco dois mais recorrentes: propiciar momentos de experiência literária, de fruição, de prazer e até de relaxamento e ensinar princípios moralizantes. Por suposto, que as finalidades didáticas também estão expressas nesses planejamentos.

Quanto ao “onde”, ou seja, em quais espaços essas práticas ocorriam, ficou evidenciado que espaços como a Biblioteca Escolar, as Salas de Leitura e o “cantinho da leitura” estiveram entre aqueles registrados pelas professoras, mostrando que houve a proposta da utilização de outros espaços do ambiente escolar, além da sala de aula, para desenvolver a leitura de textos literários. Mesmo que o cantinho da leitura seja “montado” dentro da sala de aula, ele é organizado com a finalidade de disponibilizar um “espaço à parte da sala preparado e organizado para a prática de leitura, ou seja, um espaço de leitura dentro da sala de aula.

As práticas desenvolvidas no espaço Biblioteca escolar nem sempre eram organizadas pelas professoras. Embora nos planejamentos há o registro, muitas

vezes outra profissional fazia a condução da atividade. Foi possível identificar diferentes práticas nesse espaço, tais como: visitas, hora do conto, empréstimo e trocas de livros, destacando a dinamicidade de seus usos, mesmo que a “radiografia” das Bibliotecas Escolares no Brasil não seja das melhores, como demonstrado pelos dados e estudos apresentados acerca desse aspecto.

O espaço da sala de leitura também foi revelado pelos registros coletados nos cadernos de planejamento, mesmo que timidamente, no que corresponde às décadas de 1990 e 2000. É mencionado como um espaço alternativo, externo à sala de aula, talvez adaptado em substituição à biblioteca escolar, no entanto com o mesmo propósito de receber e manter os livros de leitura literária e abrigar a realização de práticas pedagógicas voltadas para a leitura literária. A política pública denominada Programa Nacional Salas de Leitura - PNSL (1984 a 1997) pode ter tido influência no uso do termo na escola e, conseqüentemente, nos planejamentos das professoras.

O terceiro espaço revelado pelos dados, como já anunciado, é o “cantinho da leitura”. Diferentemente dos outros dois, este é interno, ou seja, é um espaço organizado dentro da sala de aula, como destacado, com o objetivo de oportunizar acesso das crianças ao livro infantil, sem a necessidade de deslocar-se para outro espaço com a finalidade de vivenciar uma prática de leitura literária. Mesmo que a expressão tenha sido utilizada pela primeira vez no ano de 2006, foi fortemente referida nos CPPs elaborados por professoras alfabetizadoras participantes da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. A justificativa para tal é que o “cantinho da leitura” era uma das propostas da formação do PNAIC. Foi desenvolvida a partir da solicitação às cursistas que com os acervos distribuídos para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), via Programa Nacional do Livro didático – PNLD, compusessem um espaço dentro de cada sala onde os livros deveriam ficar expostos e com livre acesso para os alunos, de modo que estes pudessem utilizar conforme planejamento da professora e também de forma espontânea.

Ainda sobre os espaços das práticas de leitura literária, os dados revelaram que as políticas de distribuição de livros de literatura infantil têm sido, historicamente, relevantes na composição dos acervos escolares. Saliento tanto o Programa Nacional Salas de Leitura – PNSL (1984-1997), quanto o Programa Nacional da Biblioteca na Escola – PNBE (1999, 2005, 2008, 2010, 2012 e 2014), que se constitui como o maior

programa provedor de livros dessa natureza para composição dos acervos da Biblioteca das escolas públicas, como também o Programa Nacional de distribuição de Livros Didáticos – PNLD (2013 e 2014), que compôs umas das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012-2017), impactando também nos registros e, acredita-se, as práticas das professoras, seja na utilização de termos específicos ligados ao ato de ler, como de suportes utilizados nas salas de aula e provenientes desses programas, conforme se procurou mostrar na Tese.

Antes de continuar, outro destaque precisa ser feito, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (CPOE/RS) (1956-1971), mesmo que não apareça diretamente nos registros, a influência do mesmo é perceptível nos CPPs, com base na RE, principal meio de veiculação das orientações do CPOE/RS e nas atribuições (Rio Grande do Sul. Decreto no 794, de 17/06/1943), destaco algumas percepções que tive a partir dos dados: forma de organização dos planos de aulas (estabelecendo modelos a serem seguidos); oferta de cursos para aplicação nas escolas do RS e estatutos para os espaços destinados à leitura (orientando como organizar uma sala de leitura, uma BE); manutenção de uma Biblioteca Central de obras pedagógicas e escolares e indicação de livros didáticos e de obras para as bibliotecas dos professores e dos alunos (orientando o que deveria ser lido através de listas de obras didáticas para leitura dos professores do RS e lista de livros apropriados a cada grupo de alunos, indicando adiantamento (série), idade e até o sexo ao qual seria mais apropriado).

Isso posto, passo ao “como” das práticas de leitura de textos literários na escola, ou seja, quais as características evidenciadas nos documentos no que tange ao trabalho com a leitura de textos literários. Quanto a esse aspecto apresentei na Tese os suportes, artefatos e ações pedagógicas.

Quanto aos suportes de textos literários utilizados pelas professoras nas práticas destacadas, ainda que o suporte livro infantil tenha tido protagonismo nas leituras desenvolvidas pelas professoras, os dados revelam que o mesmo só teve seu uso ampliado, para o caso do *corpus* analisado, ao final da década de 1990. Contudo, considera-se que essa pode ser uma tendência, pois trata-se de um momento de ampliação da produção nacional, além da criação do PNBE (1997), importante política pública de compra, distribuição e incentivo do uso do livro literário infantil nas escolas e salas de aulas.

Antes disso, pelas fontes documentais, pôde-se identificar que as professoras valeram-se de outros suportes para propor suas práticas, tais como: quadro de sala de aula, o caderno de planejamento, o caderno dos alunos, a folha mimeografada, a folha fotocopiada, os livros didáticos e os periódicos destinados aos professores. A escolha pelo suporte pode ter tido diferentes motivações, até mesmo a falta de outras possibilidades, ou seja, escassez do suporte “adequado” ou convencional, qual seja, o próprio livro. Se esses suportes não desapareceram da escola, os planejamentos, contudo, revelam, o decréscimo de seus usos ou a coexistência deles.

Os dados também revelam que as professoras faziam uso de diferentes artefatos do tipo visuais e de áudio, via de regra, segundo os registros, para “auxiliar” ou como meio das/nas práticas propostas. Dentre eles, apareceram nos registros o flanelógrafo, os fantoches e suportes de áudio (fita cassete e CD).

Como demonstrei, esses artefatos também foram reiteradamente mencionados e apresentados em periódicos destinados aos professores gaúchos desde a década de 1950, no caso da Revista do Ensino, mais importante periódico gaúcho de consulta de professoras; e, também, pelos Manuais Pedagógicos de destaque desde a década de 1960. Isso aproxima do entendimento de como esses artefatos foram incorporados às práticas pedagógicas e se mantiveram como parte da cultura material escolar, comparecendo, pois, desde o primeiro registro nos CPPs, em 1962.

Possivelmente, a intenção das professoras em lançar mão desses objetos/artefatos da cultura material escolar estivesse no propósito de dinamizar as práticas de leitura/contação tornando-as mais atrativas e interessantes para os seus alunos, jovens leitores. Mais do que as intencionalidades e os propósitos, vale o destaque que utilizar diferentes suportes e artefatos para/nas práticas de leitura/contação de histórias é próprio da cultura escolar e, nesse sentido, é parte da “escolarização da literatura” (SOARES, 2001). Acredito que a contribuição deste estudo também é nesse sentido: mostrar que essa escolarização não se refere apenas ao texto em si, com cortes, adaptações, simplificações etc, mas, para além disso, ela se expressa no uso dos textos, na forma e nas dinâmicas planejadas e desenvolvidas em sala de aula pelas professoras com os alunos.

Essas práticas ocorriam também por meio de ações pedagógicas específicas, tais como os projetos escolares, que possibilitaram que, em alguns momentos, a leitura dos textos literários fosse além dos muros da escola, algumas vezes chegando

até a casa dos alunos. Ainda, algumas propostas reveladas pelos registros visavam possibilitar o compartilhamento da experiência vivenciada pelo leitor através de rodas de conversa e explanação oral ou escrita sobre o lido por parte dos participantes.

Outra ação pedagógica evidenciada pelos dados foi a “Hora do Conto”, talvez a ação que mais se relaciona a outros aspectos trabalhados na Tese, pois é evidenciada nos espaços da Biblioteca escolar e, também, no “cantinho da leitura”. A realização da “Hora do Conto”, em alguns registros, sinaliza para uma prática institucional, ou seja, uma prática organizada e oferecida pela escola, com dia e horário estabelecidos. No entanto, também se apresenta, em alguns casos, como iniciativa das docentes em sua rotina pedagógica. Não é possível, no entanto, deixar de registrar a força dessa expressão no campo educacional. Trata-se de uma denominação que, ao mesmo tempo que delimita e circunscreve uma prática – ler/contar – é imprecisa pois têm múltiplas possibilidades.

A dramatização é outra ação pedagógica encontrada de forma intensa na configuração das práticas de leitura de textos literários na escola. Pode-se dizer que se trata de uma ação atrelada principalmente ao movimento da Escola Nova, no que tange à dinamização do processo de ensino e aprendizagem com a utilização de estratégias, as chamadas técnicas modernas, que possivelmente tenha sido o propulsor da grande repercussão da dramatização na escola. Ela aparece reiteradamente referida nos Manuais Pedagógicos e no mencionado periódico de grande circulação no meio docente gaúcho, a Revista do Ensino.

A última ação pedagógica destacada na Tese por ter sido evidenciada nos registros foi encontrada exclusivamente da década de 2010, certamente porque difundida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, como uma de suas estratégias formativas: a leitura deleite. Mesmo que o termo já tenha sido empregado no meio educacional desde a década de 1960, a “leitura deleite” ganha forte projeção em todo o Brasil com a implementação do PNAIC. Certamente a projeção acontece em função do alcance da política, principalmente no que tange a formação continuada das professoras alfabetizadoras de todo o país, na qual inseriria-se como uma das estratégias formativas a ação pedagógica “leitura deleite”. Dessa forma, não há dúvidas de que o uso dessa ação tenha sido em função dessa política, visto que nos documentos em que foi evidenciada as professoras eram ou haviam sido cursistas do PNAIC. Mesmo que, por vezes, pareça apenas uma expressão, ela

foi aqui considerada como uma ação pedagógica, pois previa uma prática cotidiana que deveria acontecer nas classes de alfabetização: a leitura por fruição, todos os dias.

O último aspecto que analisei sobre as práticas de leitura foi “o que” se lia: **gêneros, títulos e autores presentes nos planejamentos**. Com relação aos títulos, foi possível identificar 1.181 (mil, cento e oitenta e um) em um universo de 2.642 (dois mil seiscentos e quarentas e dois) registros trabalhados. No conjunto dos registros não se trata de um montante irrisório. Tais registros é que permitiram construir, paulatinamente e não sem dificuldades, os dados acerca de gêneros, títulos e autores presentes nas escolas nesse tempo e espaço que os CPPs pesquisados representam. Longe de generalizar para outras realidades, considero que esses dados são indicativos das práticas de leitura literária e da presença do texto literário em um dado momento histórico da escola no Brasil (1962-2017).

Dentre os gêneros revelados pelas fontes documentais, quais sejam, **poesia e narrativas curtas** (fábula, contos de fadas, religiosos, tradicionais do Brasil, adaptados de clássicos infantis, infantis originais e história em quadrinhos). Dessa classificação, destacam-se as narrativas curtas, com notória permanência das fábulas, textos em que animais representam dilemas humanos e que são finalizados por uma “moral”, um ensinamento, a proposição de reflexões quanto ao que as convenções sociais consideram como bons valores e bons costumes. Ou seja, as fábulas têm um propósito claro de ensino e aprendizagem de comportamento em sua gênese e se mantiveram até os dias atuais. A narrativa faz uma crítica a um fato do cotidiano com o intuito, como se destacou, de ensinar algum tipo de comportamento desejado, de mostrar como se portar ou não na vida em sociedade, caracterizando-se como uma forma de expressar e ditar regras e normas que regem as relações de poder utilizando dos recursos estéticos de um texto literário para dizer o que se deve ou não fazer. Por esta dimensão pedagógica e “salvacionista” atribuída ao gênero, de “formação da moral das crianças em fase de escolarização” (OLIVEIRA, 2015, p. 82), possivelmente justifica a predileção, a permanência e a recorrência das fábulas nas práticas de leitura estudadas no período.

Além das fábulas, os contos de fadas também tiveram uma grande recorrência. São textos atemporais e possivelmente a escolha das professoras pela utilização dos contos de fadas esteja relacionada a quatro principais fatores: por serem tradicionais

na arte de ler e/ou contar histórias, pelo interesse das crianças, pela sua disseminação no mercado editorial, e por serem textos facilmente explorados em sala de aula para situações de aprendizagem. Trata-se, pois, de uma tradição pedagógica que se mantém.

Obviamente que essa presença/ausência dos textos mencionados, em especial os que “aparecem e desaparecem” nos cadernos de planejamentos, precisa ser relativizada, uma vez que o acervo do qual é proveniente o *corpus* de pesquisa, foi construído de forma aleatória, não havendo, pois, nenhuma forma de controle desse processo. São doações espontâneas e não uma composição organizada no sentido de controle de dados. Contudo, entendo que os dados dessas fontes documentais são importantes indicadores das tendências da presença/ausência, das mudanças/permanências do texto literário em sala de aula por mais de 50 anos de história.

Destaco também o uso de títulos infantis mais recentes, da literatura infantil contemporânea, alguns deles disponibilizados por políticas como Plano Nacional da Biblioteca na Escola – PNBE e Plano Nacional do Livro Didático – PNLDD. Esse tipo de texto literário é produzido para o público infantil levando em conta as necessidades e interesses do seu período. Os autores e ilustradores compõem obras que sejam prazerosas para os pequenos leitores, mas também adequadas aos critérios que os adultos impõem como pertinentes para que deem corpo à obra. Produzem, assim, narrativas ligadas às experiências e interações humanas, promovendo o conhecimento de si e do mundo a partir da ótica daquela geração, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento, caracterizando-se como importantes recursos para o trabalho docente, características que também podem justificar a recorrência das mesmas. Nessa literatura está também presente aquilo que se caracteriza, no campo, como um livro literário infantil de qualidade, cujas características são: pensado para a faixa etária do possível leitor, estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais, temas correspondentes às expectativas dos pequenos (CADEMARTORI, 1999).

Independente do gênero a que pertence, destaco o papel primordial e especial do texto literário ao longo do período estudado, em que mesmo com um tipo de uso que destacava seu caráter pedagógico e, em alguns casos, dando ênfase em seu

caráter lúdico (COELHO, 2000), em detrimento do estético, ele estava presentes no trabalho das professoras.

Quanto aos títulos, acredito ter demonstrado que é perceptível um aumento gradativo no número de títulos expressos nos registros, com um aumento notável nos anos 2000 e 2010. A justificativa para esse crescente pode estar relacionada às políticas de distribuição de livros, tais como o Programa Nacional da Biblioteca na Escola - PNBE, que teve sua primeira distribuição de livros de literatura infantil exclusiva para essa etapa do Ensino Fundamental em 1999, e o Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, que em parceria com o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa – PNAIC, na década de 2010, distribuiu acervos de livros literários para as turmas do ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Possivelmente, antes disso, pondero que pelos limites impostos pela pesquisa os dados não revelem a procedência dos textos, entretanto destaco o possível investimento das instituições e de algumas docentes, em situações em que possam ter adquirido livros e outros suportes em que compareciam textos literários e constituindo seus acervos particulares com o propósito de desenvolver práticas de leitura em suas turmas anualmente. Para além disso, o que os dados mostraram é que as professoras desenvolveram diferentes estratégias e consultaram diferentes materiais para fazer chegar às salas de aulas os textos literários.

Quanto aos autores, os dados revelam um aumento gradativo no que tange ao registro nos cadernos de planejamento, ou seja, inicialmente os planejamentos mencionavam os títulos, no entanto não a autoria. Paulatinamente, esse registro foi se tornando mais frequente, o que pode indicar também uma atenção maior por parte das professoras com a literatura e o livro de destinação infantil, quiçá resultado também das pesquisas, da força e importância que esse campo foi ganhando no cenário nacional e da entrada disso nos cursos de formação docente, sejam da formação inicial ou continuada.

Ao mencionar os títulos – com ou sem autoria – foi possível mapear os autores mais recorrentes, entre eles estão Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Ziraldo, Maurício de Sousa, Vinicius de Moraes e Mário Quintana, que estão entre os dez mais recorrentes. Figuram também Ana Maria Machado, Eva Furnari, Sylvia Orthof e Cecília Meireles. Em relação a permanência desses autores no tempo, enfatizo Monteiro Lobato,



presente em pelo menos um caderno a partir da de 1970 e Ruth Rocha, permanente nos registros a partir da década de 1980.

Como dito, os títulos mais recorrentes em geral eram aqueles permeados de narrativas moralizantes, que traziam em seu conteúdo a possibilidade de um ensinamento, evidenciando que o intuito das práticas não estava apenas na experiência literária, mas, sobretudo, em explorar uma aprendizagem curricular ou gerar um possível aprendizado social, a partir da ênfase em um comportamento positivo, que deveria ser seguido, ou negativo, que não deveria ser repetido. Dentre eles, está um texto que revelou uma permanência ao longo dos anos estudados: a fábula “A Cigarra e a Formiga”, originalmente atribuída a Esopo, mas adaptada por La Fontaine e outros diversos autores, incluindo os brasileiros como, por exemplo, Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Paulo Paes, esse último apresentado no gênero poesia, com o texto “Sem barra”.

Além dessa diversidade de adaptações, também são notáveis as diversas formas de disponibilização do texto, marcando a capacidade de a história atingir o público infantil a partir dos mais variados suportes e as invenções e estratégias do mercado editorial para infância. O que pode justificar a indiscutível permanência e recorrência do título nos cadernos de planejamento, evidenciando sua presença nas salas de aula.

Por fim, todos esses resultados demonstram que de diferentes formas, em diferentes espaços e tempos, o texto literário fez parte dos registros e da rotina escolar como indicam as fontes documentais investigadas. Mesmo que, muitas vezes, com caráter formativo e didático, sempre houve a pretensão de desenvolver práticas de leitura, audição e contação de textos literários na escola, ou seja, de ler e contar histórias às crianças. A força da narrativa – prática ancestral e constitutiva da humanidade – mostra-se presente nas salas de aula.

Deste modo, a premissa construída ao longo da produção da pesquisa parece confirmada: o texto literário esteve presente na escola, especificamente nos anos/séries iniciais, em diferentes suportes e com usos de diferentes artefatos, representado por títulos, autores e gêneros variados, que oscilam entre a mudança e a permanência. Por fim, os dados mostram que a presença desses textos esteve relacionada a diversos propósitos, entre eles o mais aparente era o de ensinar

comportamentos “bons” e “corretos”, desdobrando-se em uma multiplicidade de práticas de ler/ouvir ler e de contar/ouvir contar.

---

## REFERÊNCIAS

---

ABRAHÃO, A. Pedagogia e Quadrinhos. *In*: MOYA, A. de. **Shazam**. Coleção Debates. 2. Ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 1977.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, V. T. de. **Era uma vez na escola...** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ARAÚJO, M. Y. A. de. **Experiências de linguagem oral na escola primária**. Belo Horizonte: PABAE, 1962.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**: Ensaio de preliminares para sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Coleção Gato Letrado. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BASTOS, M. H. C.; CATANI, D. B. (Org.). **Educação em Revista** – A Imprensa Pedagógica e a História da Educação. 2. Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 47-75.

BASTOS, M. H. C. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1929 – 1942)**: o novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BATISTA, A. A. G. Verbete "Práticas de leitura". *In*: BASTOS, M. H. C. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951 – 1992). *In*: SILVA, I. C. A. da; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário CEALE**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para professores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BELLOTTO, H. L. As fronteiras da documentação. **Caderno FNUDAP**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 12-16, abr. 1984. Disponível em: <[www.bibliotextos.files.wordpress.com](http://www.bibliotextos.files.wordpress.com)> Acesso em: 10 out. 2016.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BILAC, O. Sobre algumas lendas do Brasil. **Ilustração Brasileira**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 98, 1928

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 69-90.

BOSI, A. (Org.). **O Conto Brasileiro Contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BOURDÉ, G.; MARTIN, H. **As escolas históricas**. Portugal: Publicações Europa América, 1983.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985)**. Brasília, DF, 1979.

BRASIL. **Relatório FAE 1986**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante, 1987.

BRASIL. **Fundação de Assistência ao Estudante**. FAE ano dez: novos desafios. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 20 de março de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm)> Acesso em: 15 nov. 2020.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e Desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CADEMARTORI, L. Verbete "Literatura Infantil". *In*: FREIRE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário CEALE**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para professores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução por Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Alvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPELLO, B. S.; SILVA, M. do A. A biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Presença Pedagógica**, v. 6, n. 33, maio/jun. 2000.

CÂNDIDO, A. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CANDIDO, A. Direitos Humanos e literatura. *In*: FESTER, A. C. RI. (Org). S.I. São Paulo: Brasiliense, 2011.

CAPPI, J. **Cantos e encantos** - Os "Rumos" da história da mídia sonora para crianças no Brasil. 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARDON, L. **Vagalumice**. Coleção Que Bicho sou eu. São Paulo: Editora Biruta, 2013.

CARDOSO, C. J.; AMÂNCIO, L. N. de B. História da alfabetização em Mato Grosso: a contribuição dos "diários de classe" como fonte documental. *In*: MORTATTI, M. do R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Unesp, 2011.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Ediouro, s/d, p. 332.

CASCUDO, L. da C. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

CASTELLO, J. **Vinícius de Moraes**: o poeta da paixão, uma biografia. 2. Ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

- CATANI, D. B.; SILVA, V. B. da. Manuais pedagógicos. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- CAVALHEIRO, E. **Monteiro Lobato – Vida e obra**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1955.
- CERTEAU, M. de. A Operação Historiográfica. *In*: CERTEAU, M. de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CHARTIER, R. Textos, impressão, leituras. *In*: HUNT, L. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHARTIER, R. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHARTIER, R. **Cultura Escrita, literatura e História**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, R. **À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CHARTIER, R. **Leitura e leitores na França do antigo regime**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2004.
- CHARTIER, R.; CAVALLLO, G. **História da leitura no mundo ocidental**. Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Ática, 1998.
- CHIAVERINI, T. **Entrevista com Eva Furnari**. 2014. Disponível em: <<http://www.evafurnari.com.br/pt/a-escritora/>>. Acesso em: 14 maio 2021.
- COELHO, N. N. **O ensino da literatura**. São Paulo: FTD, 1966.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, I. A.; BAGANHA, F. **O fantoche que ajuda a crescer**. 2 ed. Porto: Asa, 1989.
- CRUVINEL, M. F. **O riso na obra infantil de Sylvia Orthof**. 1991. 96f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

CUSTÓDIO, C. D. **Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-1994**. 2000. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução de Sonia Coutinho. 2 Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ECO, H. Muito além da Internet. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais, p. 4-10, 14 dez. 2003.

ESCOLANO BENITO, A. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, v. 11, n. 2, p. 13-28, 2010.

ESOPO. **Fábulas de Esopo**. Trad. Antônio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 2001.

FERNANDES, C. R. D. Literatura infanto-juvenil e estatuto literário. **Moara**, Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA, n. 21, p. 129-154, jan./jun. 2004.

FERNANDES, C. R. D. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013.

FERREIRA, C. R. G.; NÖRENBERG, M.; ALVES, A. M. M. (Org.). **Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização: relatos de experiências de orientadoras de estudo do PNAIC-UFPEL**. Vol. 3. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

FONTAINE, J. de La. **Fábulas de La Fontaine**. Tradução: Bocage. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

FONTAINE, J. de La. **Fábulas de La Fontaine**. Trad. Milton Amado e Eugênio Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

FONTAINE, J. de La. **Fábulas**. Ilustradas por Gustavo Doré, Vol. I e II. São Paulo: Landy, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, A. M. de O. Verbete "Leitura em voz alta". In: FREIRE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para professores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GÓES, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GOLDIN, D. "Em torno a las políticas públicas Del libro y La lectura". *In*: GOLDIN, D. **PASAJENS de La edición: hablan los profesionales**. Guadalajara: Cercalc: Universidad de Guadalajara, 2003. p. 162-168.

GOMES, M. C. P. **Referenciação e Construção de Sentido nas Fábulas de Monteiro Lobato e Esopo**. 2014. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GONÇALVES, I. C. **Leitura na Biblioteca Escolar: Uma análise dos aspectos político, metodológico e psicológico da leitura na Biblioteca Manoelito de Ornellas**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GONÇALVES, R. B. **A inexistência de políticas públicas de formação de leitores versus a iniciativa das escolas da rede pública municipal de ensino de pelotas: 1987-2003**. 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

GRANDO, K. B.; NÖRNBERG, M. Formação de Professores no Contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In*: NORNBERG, M. *et al.* (orgs). **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. Coleção PNAIC/UFPEL, Vol. 2. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

GROSSI, M. E. de A.. Verbete "Contação de histórias". *In*: FREIRE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para professores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX-XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERSKOVITS, M. J. **El Hombre y sus obras**. México: Fondo de Cultura, 1952.

HOBSBAWM, E. J. Introdução: A invenção das tradições. *In*: HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições**. Coleção Pensamento Crítico. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KOSCHIER, J. T.; NUNES, R. B.; SOARES, L. G. Textos literários nos livros didáticos produzidos por autoras gaúchas na segunda metade do século XX: um estudo no acervo do grupo de pesquisa história da alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares (hisales-fae/ufpel). *In*: ENCONTRO DA ASPHE (Associação Sul-rio-grandense de pesquisadores da História da Educação), 22, 2016, Bagé. **Anais da 22º Encontro da ASPHE**. Bagé: UNIPAMPA, 2016. p. 647-661. Disponível em: <<http://asphe.blogspot.com/2017/03/anais-do-22-encontro-da-asphe-bage-2016.html>>. Acesso em: 11 nov. 2021.



LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1985.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. Ed. Trad. Bernardo Leitão *et. al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em:  
<<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/2941/2676>>  
Acesso em: 10 abr. 2021.

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

LIMA, G. R. **Uma análise dos exercícios com sílabas em Diários de Classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010)**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

LIMA, R. de M. R.; ROSA, L. R. L. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **CIPPUS - Revista de Iniciação Científica do Unilasalle**, v. 1, n. 1, maio 2012.

LOBATO, M. **Fábulas, histórias de tia Anastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

MACHADO, M. Z. V. "Poesia Infantil". *In*: FREIRE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para professores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em:  
<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/poesia-infantil>>.  
Acesso em: 14 maio 2021.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres**. Rio de Janeiro: Block Editores S.A., 1972.

MARROU, H. **Do Conhecimento Histórico**. Lisboa: Editorial Aster, 1978.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MELLO, A. **O gênero na literatura infantil**. São Paulo: S.I., 2004.

MENDES, M. R. S. **El Papel Educativo de los Comics Infantiles: (Análisis de los Estereotipos Sexuales)**. 1990. Tese (Doutorado en Ciencias de la Información) - Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1990.

MENESES, U. T. B. de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 89-103, 1998.

MEREGE, A. L. **Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo.** São Paulo: Claridade, 2010.

MIGUEL, M. A. de F. **Ruth Rocha, página a página: bibliografia de e sobre a autora.** 2006. 197f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/94136>>. Acesso em: 15 maio. 2020.

MONKS, J. C. **Do artesanal ao digital: uma genealogia dos meios de produção e reprodução de folhinhas de atividades em cadernos de alunos.** 2019. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MOTTA, M. A. A. da; URT, S. da C. O desenvolvimento das funções superiores expresso na literatura infantil de Quintana. **Educação & Linguagem**, Ano 11, n. 17, p. 185-201, jan./jun. 2008.

MUNEVECK, A. G. **Literatura Infantil: Entre o real e a fantasia.** 2010. 63f. Monografia (Curso de Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.

NAZARETH, F. B. **A passagem para a modernidade no Brasil: o projeto de secularização em Rui Barbosa.** 2015. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

OLIVEIRA, A. M. D. de. **Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles.** 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

OLIVEIRA, F. R. de. **História do ensino da literatura infantil na formação de professores no Estado de São Paulo (1947-2003).** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

OLIVEIRA, F. R. de. Notas para uma história do ensino da literatura infantil na formação de professores primários no Brasil e em Portugal. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 11-19, jan./mar. 2016.

OLIVEIRA, Z. C. P. **A biblioteca “fora do tempo”: políticas governamentais de biblioteca públicas no Brasil, 1937–1989.** 1994. 221f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PAES, J. P. **Poemas para brincar.** São Paulo: Ática, 1989.

PAIVA, A.; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. *In*: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 111-126.

PAULINO, G. Verbete "Leitura Literária". *In*: FREIRE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs.). **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para professores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

PEIXOTO, I. R.; MIRANDA, H. G. **O Flanelógrafo confecção e utilização**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico S. A., 1967.

PEREIRA, L. H. F. **Os discursos sobre a matemática publicados na revista do ensino do Rio Grande do Sul – (1951 – 1978)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PEREIRA, O. A. Cinema e Literatura: dois sistemas semióticos distintos. **Kalíope**, São Paulo, ano 5, n. 10, p. 42-69, ago./dez. 2009.

PEREIRA, P. A.; NEVES, M. A Inscrição da Fábula na Narrativa Portuguesa Contemporânea: Heranças e Metamorfoses. *In*: **História Crítica da Fábula na Literatura Portuguesa**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008. capítulo 9. Disponível em:

<[http://www.memoriamedia.net/bd\\_docs/Fabula/9.%20A%20inscricao%20da%20fabula%20na%20narrativa%20portuguesa%20contemporanea\\_Paulo%20Pereira%20e%20Marcia%20Neves.pdf](http://www.memoriamedia.net/bd_docs/Fabula/9.%20A%20inscricao%20da%20fabula%20na%20narrativa%20portuguesa%20contemporanea_Paulo%20Pereira%20e%20Marcia%20Neves.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2021.

PERES, E. **Aprendendo formas de pensar, se sentir e de agir: discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública**. 2000. 506f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PERES, E. Cadernos escolares como fonte e objeto da História da Educação. *In*: RIOS, D. F. *et al.* (Org.). **Cadernos Escolares e a escrita da História da Educação Matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

PERES, E. A constituição de um arquivo e escrita da história da Educação: do gesto artesão à prática científica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019.

PERES, E.; PORTO, G. C. **Concepções e práticas de alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças?** GT10-5894. UFPel e UNIPAMPA, 2009. Disponível em: <[www.anped.com.br](http://www.anped.com.br)> Acesso em: 15 mar. 2021.

PERES, E.; RAMIL, C. de A. Constituição dos Acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua Contribuição para as Investigações em Educação. **Revista História da Educação**, v. 19, n. 47, p. 297-311, 2015.

PERES, E. T.; VAHL, M. Saneamento? Da literatura infanto-juvenil: o esforço do CPOE e da revista do ensino (RS). **Oficina do Historiador**, v. 8, p. 137-153, 2015.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, M. **A Arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIMENTEL, F. **Contos da Carochinha**. São Paulo: Livraria Garnier, 1992.

PORTELLA, O. A fábula. **Revista Letras**, UFPR, Curitiba, n. 32, p. 119-136, 1983.

RAMIL, C. de A. **A iconografia e a iconologia nos livros didáticos das Edições Tabajara: um estudo das imagens na Coleção Guri** (Rio Grande do Sul, década de 1960). 2018. 398f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4408>> Acesso em: 17 nov. 2020.

REIS, L. **Teatro infantil e juvenil**. A tradição como campo de atividades. 2º Vol. Queluz: Sistema J, 2004.

REVEL, J.; CERTEAU, M. de; JULIA, D. A beleza do morto: o conceito de cultura popular. *In*: REVEL, J. **A Invenção da sociedade**. Lisboa: DIFEL, 1989. p. 49-75.

REVISTA DO ENSINO. **Exemplares de 1951-1960**. Pelotas: Acervo do Grupo de Pesquisa Hisales da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

REYES, Y. **Ler e Brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 794 de 17 de junho de 1943**. Aprova o regimento interno do Departamento de Educação Primária e Normal, 1943.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e da Cultura do Rio Grande do Sul. **Boletim do CPOE 1958**. Acervo do Grupo de Pesquisa Hisales/FaE/UFPEL.

ROCHA, R. **Fábulas de Esopo**. Ilustrações Cláudia Scatamacchia. 7. Ed. São Paulo: FTD, 1996.

ROCHA, R. **Fábulas de Esopo**. Ilustrações Adalberto Cornavaca. São Paulo: Ed. Renovada; FTD, 2006.

ROSA JUNIOR, P. A. F. da. **Dos bosques encantados para o mundo contemporâneo: a permanência dos contos de fadas entre os jovens leitores**. 2018. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

ROSA, F. S.; ROSA, B. J. Identidade e Diferença em Menina bonita do laço de fita. **Revista Letras**, Curitiba, v. 19, n. 24, p. 72-83, mar. 2017.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, M. A. P. S. dos. **Democratizando a Leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

SILVA, W. C. da. **Miséria da biblioteca escolar**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, V. B. da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). 2006. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo, 2006.

SOARES, L. G. **Práticas de leitura literária em uma escola no campo no município de Canguçu/RS**. 2016. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* (Org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SOUZA, R. F. de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. *In*: BENCOSTA, M. L. A. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, memória e história da educação. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, século XX**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAMBARA, E. A leitura escolar como construção ideológica: o caso na lenda do Negrinho do Pastoreio (1857-1906). **Revista História da Educação**, v. 9, n. 17, p. 81-96, jan./jun. 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627121006.pdf>> Acesso em: 20 set. 2021.

TODOROV, T. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Editora Moraes, 1977.

VIDAL, D. G. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. *In*: FARIA FIHO, L. M. (Org.). **Modos de ler/formas de escrever**: estudos de história da leitura e de escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 117-142.

VIEIRA, C. M. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização**: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000). 2014. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

VIÑAO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In*: MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

ZILBERMAN, R. **Literatura Gaúcha**: temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande Sul. Porto Alegre: L&PM, 1985.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

---

---

## APÊNDICES

---

---

**Apêndice 1: Relação de revistas do ensino consultadas como fonte complementar**

Nº	Ano	Nº/edição	Data	Nº	Ano	Nº/edição	Data
1	I	1	Set. 1951	37	V	37	Abril 1956
2	I	2	Out. 1951	38	V	38	Mai-jun 1956
3	I	3	Nov. 1951	39	V	39	Agosto 1956
4	I	4	Mar. 1952	40	VI	40	Setembro 1956
5	I	5	Abril 1952	41	VI	41	Out-nov 1956
6	I	6	Mai. 1952	42	VI	42	Março 1957
7	I	7	Jun. 1952	43	VI	43	Abril 1957
8	II	8	Ago. 1952	44	VI	44	Mai 1957
9	II	9	Set. 1952	45	VI	45	Junho 1957
10	II	10	Out. 1952	46	VI	46	Agosto 1957
11	II	11	Nov. 1952	47	VI	47	Setembro 1957
12	II	12	Mar. 1953	48	VII	48	Outubro 1957
13	II	13	Abril 1953	49	VII	49	Novembro 1957
14	II	14	Mai. 1953	50	VII	Esp.	Janeiro 1958
15	II	15	Jun. 1953	51	VII	50	Março 1958
16	II	16	Ago. 1953	52	VII	51	Abril 1958
17	III	17	Set. 1953	53	VII	52	Mai 1958
18	III	18	Out. 1953	54	VII	53	Junho 1958
19	III	19	Nov. 1953	55	VII	54	Agosto 1958
20	III	20	Mar. 1954	56	VIII	55	Setembro 1958
21	III	21	Abril 1954	57	VIII	56	Outubro 1958
22	III	22	Mai. 1954	58	VIII	57	Novembro 1958
23	III	23	Jun. 1954	59	VIII	58	Março 1959
24	III	24	Ago. 1954	60	VIII	59	Abril 1959
25	IV	25	Set. 1954	61	VIII	60	Mai 1959
26	IV	26	Out. 1954	62	VIII	61	Junho 1959
27	IV	27	Nov. 1954	63	VIII	62	Agosto 1959
28	IV	28	Mar. 1955	64	IX	63	Setembro 1959
29	IV	29	Abril 1955	65	IX	64	Outubro 1959
30	IV	30	Mai. 1955	66	IX	65	Novembro 1959
31	IV	31	Jun. 1955	67	IX	66	Março 1960



<b>32</b>	IV	32	Ago. 1955	<b>68</b>	IX	67	Abril 1960
<b>33</b>	V	33	Set. 1955	<b>69</b>	IX	68	Maio 1960
<b>34</b>	V	34	Out. 1955	<b>70</b>	IX	69	Junho 1960
<b>35</b>	V	35	Nov. 1955	<b>71</b>	IX	70	Agosto 1960
<b>36</b>	V	36	Mar. 1956	<b>72</b>	X	71	Setembro 1960
<b>73</b>	X	72	Out. 1960	<b>118</b>	XVI	119	1968
<b>74</b>	X	73	Nov. 1960	<b>119</b>	XVI	120	1968
<b>75</b>	X	74	Mar. 1961	<b>120</b>	XVI	121	1969
<b>76</b>	X	75	Abril 1961	<b>121</b>	XVI	122	1969
<b>77</b>	X	76	Mai. 1961	<b>122</b>	XVII	124	1969
<b>78</b>	X	77	Ago. 1961	<b>123</b>	XVII	126	1970
<b>79</b>	X	78	Set. 1961	<b>124</b>	XVII	127	1970
<b>80</b>	XI	79	Out. 1961	<b>125</b>	XVII	128	1970
<b>81</b>	XI	80	Nov. 1961	<b>126</b>	XVII	129	1970
<b>82</b>	XI	81	Mar. 1962	<b>127</b>	XVIII	130	1971
<b>83</b>	XI	82	Abril 1962	<b>128</b>	XVIII	131	1971
<b>84</b>	XI	83	Mai. 1962	<b>129</b>	XVIII	132	1971
<b>85</b>	XI	84	Jun. 1962	<b>130</b>	XVIII	133	1971
<b>86</b>	XI	85	Jul. 1962	<b>131</b>	XVIII	134	1971
<b>87</b>	XI	86	Ago. 1962	<b>132</b>	XVIII	135	1971
<b>88</b>	XII	87	Set. 1962	<b>133</b>	XVIII	136	1971
<b>89</b>	XII	88	Out. 1962	<b>134</b>	XIX	138	Março 1972
<b>90</b>	XII	89	Nov. 1962	<b>135</b>	XIX	139	Abril 1972
<b>91</b>	XII	90	Mar. 1963	<b>136</b>	XIX	140	Abril 1972
<b>92</b>	XII	91	Abril 1963	<b>137</b>	XIX	141	Junho 1972
<b>93</b>	XII	92	Mai. 1963	<b>138</b>	XIX	142	Agosto 1972
<b>94</b>	XII	94	Jul. 1963	<b>139</b>	XIX	143	Setembro 1972
<b>95</b>	XII	95	Ago. 1963	<b>140</b>	XIX	144	Outubro 1972
<b>96</b>	XIII	96	Set. 1963	<b>141</b>	XIX	145	Novembro 1972
<b>97</b>	XIII	98	1964	<b>142</b>	XX	146	Março 1973
<b>98</b>	XIII	99	1964	<b>143</b>	XX	147	Abril 1973
<b>99</b>	XIII	100	1965	<b>144</b>	XX	149	Junho de 1973
<b>100</b>	XIII	101	1965	<b>145</b>	XX	150	Agosto 1973
<b>101</b>	XIII	102	1965	<b>146</b>	XX	151	Setembro 1973
<b>102</b>	XIV	103	1965	<b>147</b>	XX	152	Outubro 1973

<b>103</b>	XIV	104	1965	<b>148</b>	XX	153	Novembro 1973
<b>104</b>	XIV	105	1965	<b>149</b>	XXI	156	Maio 1974
<b>105</b>	XIV	106	1966	<b>150</b>	XXI	157	Junho 1974
<b>106</b>	XIV	107	1966	<b>151</b>	XXI	158	Agosto 1974
<b>107</b>	XIV	108	1966	<b>152</b>	XXII	162	1975
<b>108</b>	XV	109	1966	<b>153</b>	XXII	163	1975
<b>109</b>	XV	110	1966	<b>154</b>	XXII	164	1976
<b>110</b>	XV	112	1967	<b>155</b>	XXII	165	1976
<b>111</b>	XV	113	1967	<b>156</b>	XXII	166	1977
<b>113</b>	XV	114	1967	<b>157</b>	XXVII	174	1992
<b>114</b>	XV	115	1968	<b>158</b>	XXVII	175	Junho/Julho 1993
<b>115</b>	XVI	116	1968	<b>159</b>	XXVII	176	Ago./Set.1993
<b>116</b>	XVI	117	1968	<b>160</b>	XXVII	177	Out./Nov. 1993
<b>117</b>	XVI	118	1968	<b>161</b>	XXVII	180	Maio/junho 1994

**Fonte:** Elabora pelo autor – Hisales e Repositório digital TATU

**Apêndice 2: Manuais Pedagógicos consultados como fonte complementar – acervo Hisales**

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	EDITORA/CIDADE
01	Pedagogia	Alfredo M. Aguayo	1950	Cultural S.A.Habana
02	Programa escolar	Máximo de Moura Santos	1950	Livraria Francisco Alves
03	Metodologia da linguagem	Orlando Leal Carneiro	1951	Livraria Agir editora
04	Noções de prática de ensino	Theobaldo Miranda Santos	1953	Campanha editora nacional SP
05	Práticas escolares	Antônio d'Ávila	1954	Editora Saraiva SP
06	Introdução ao estudo do currículo da escola primária	Instituto nacional de estudos pedagógicos (INEP)	1955	Camp. De inquéritos e levantamento
07	Introdução a literatura brasileira	Alceu Amoroso Lima	1957	Livraria Agir Editora
08	Prática do ensino primário	Professoras do instituto de educação do distrito federal	1957	Conquista
09	Metodologia do ensino primário	Teobaldo Miranda Santos	1957	Camp. Editora nacional
10	Educação moderna objetivos e métodos	T. Raymont	1958	Editora fundo de cultura S. A.
11	Infância brasileira	Ariosto Espinheira	1958	Campanha editora nacional SP
12	Pedagogia	Consuelo Sanchez Buchon	1958	Livraria Agir editora RJ
13	La literatura infantil	Jesualdo	1959	Losada S. A. Buenos Aires
14	Leitura na escola primária	Juracy Silveira	1960	Instituto nacional de estudos pedagógicos(INEP)
15	Experiências da linguagem oral na escola primária	Maria Yvonne Atalécio De Araújo	1962	Departamento de língua pátria Programa de assistência brasileiro BH
16	Linguagem na escola primária	Biblioteca da professora brasileira	1962	Programa de emergência ministério da educação e cultura

17	Linguagem na escola primária	Biblioteca da professora brasileira	1962	Programa de emergência MEC
18	Metodologia do ensino primário	Afro do Amaral Fontoura	1963	Editora Aurora
19	Didática na escola primária: Ensinando na escola primária	klaus Meler	1964	Editora fundo de cultura Brasil
20	Didática na escola primária: Ensinando na escola primária	klaus Meler	1964	Editora fundo de cultura Brasil
21	O planejamento no ensino primário	Afro do Amaral Fontoura	1965	Editora Aurora
22	Nova didática	Alaíde Lisboa De Oliveira	1968	Editora Bernardo Álvares, S. A. BH
23	Criança e literatura	Tereza Casasanta	1968	A grafiquinha editora Ltda. BH
24	Literatura infanto-juvenil	Antônio d'Ávila	1969	Editora do Brasil S.A SP
25	Didática geral	Amaral Fontoura	1969	Gráfica editora Aurora, Ltda RJ
26	O livro didático sua utilização em classe	Ministério da educação e cultura	1970	COLTED - Comissão do livro técnico e do livro didático
27	A escola primária rural	Ruth Ivoty Torres Da Silva	1970	Editora Globo Porto Alegre
28	A didática da reforma	Louis Legrand	1976	Zahar editores RJ
29	Definir os objetivos da educação	Viviane de Landesheere e Gilbert de Landsheere	1977	Editora Moraes
30	Didática geral	Amaral Fontoura	1978	Gráfica editora Aurora, Ltda RJ
31	Que livro indicar? Interesses do leitor jovem	Vera Teixeira de Aguiar	1979	Mercado Aberto
32	Planejamento e avaliação do ensino Teoria e prática da avaliação do aprendizado	P. D. Lafourcade	1981	Instituto brasileiro de difusão cultural S.A.
33	Planejamento de ensino e avaliação	Délia Enricone; Flávia Maria Sant` Anna; Lenir Cancela Andre; Clódia Maria Godoy Turra	1983	Sagra editora e distribuidora
34	Literatura	Volnyr Santos	1984	Sagra editora e distribuidora

Fonte: Elaborado pelo autor - HISALE

### Apêndice 3: Quadro com a identificação dos cadernos

Nº	ANO	SÉRIE/ ANO	Nº	ANO	SÉRIE/ ANO	Nº	ANO	SÉRIE/ ANO	Nº	ANO	SÉRIE/ ANO
1	1968	2 série	36	1985	4 série	71	1997	1 série	106	2000	1 série
2	1969	2 série	37	1986	3 série	72	1997	1 série	107	2000	1 série
3	1973	1 série	38	1986	4 série	73	1998	1 série	108	2000	1 série
4	1973	1 série	39	1987	3ª série	74	1998	1 série	109	2000	1 série
5	1973	1 série	40	1988	3 série	75	1998	1 série	110	2000	1 série
6	1973	1ª série	41	1988	2 série	76	1998	1 série	111	2000	1 série
7	1973	3 série	42	1988	2 série	77	1998	1 série	112	2000	1 série
8	1974	2 série	43	1988	2 série	78	1999	1 série	113	2000	1 série
9	1974	2 série	44	1988	s/i	79	1999	1 série	114	2000	1 série
10	1975	4 ano	45	1989	3 série	80	1999	1 série	115	2000	1ª série
11	1976	3 série	46	1989	4 série	81	1990	4 série	116	2000	1ª série
12	1980	1 série	47	1989	2 série	82	1990	2 série	117	2000	1ª série
13	1980	1 série	48	1989	4 série	83	1990	2 série	118	2001	1 série
14	1983	1 série	49	1990	1 série	84	1990	2 série	119	2001	1 série
15	1983	1 série	50	1990	1 série	85	1991	2 série	120	2001	1 série
16	1984	1 série	51	1992	1 série	86	1991	3 série	121	2001	1 série
17	1984	1 série	52	1992	1 série	87	1991	s/i	122	2001	1 série
18	1985	1 série	53	1992	1 série	88	1992	3 série	123	2001	1 série
19	1985	1 série	54	1993	1 série	89	1992	4 série	124	2001	1 série
20	1985	1 série	55	1993	1 série	90	1993	3 série	125	2002	1 série
21	1985	1 série	56	1993	Mult.	91	1993	4 série	126	2003	1 série
22	1986	1 série	57	1993	Mult.	92	1993	1 série	127	2003	1 série
23	1987	1 série	58	1994	1 série	93	1994	4 série	128	2003	1 série
24	1987	1 série	59	1994	1 série	94	1994	3 série	129	2003	1ª série
25	1988	1 série	60	1994	1 série	95	1994	2 série	130	2004	1 série
26	1988	1 série	61	1994	Mult.	96	1995	4 série	131	2004	1 série
27	1989	1 série	62	1994	1 série	97	1995	2 série	132	2004	1 série
28	1989	1 série	63	1995	1 série	98	1997	4 série	133	2004	1 série
29	1989	1 série	64	1995	1 série	99	1997	2 série	134	2004	Mult.
30	1981	3 série	65	1995	1 série	100	1997	2 série	135	2004	N/C
31	1981	3 série	66	1995	1 série	101	1998	3 série	136	2005	1 série
32	1984	2 série	67	1995	1 série	102	1999	s/i	137	2005	1 série
33	1984	3 série	68	1995	1 série	103	1999	4 série	138	2005	1ª série
34	1985	2 série	69	1996	1 série	104	1999	4ª série	139	2005	Mult.
35	1985	3 série	70	1996	1 série	105	1999	4ª série	140	2006	1 ano

Nº	ANO	SÉRIE/ANO	Nº	ANO	SÉRIE/ANO	Nº	ANO	SÉRIE/ANO
141	2006	Mult.	170	2008	4ª série	199	2003	2ª série
142	2007	1 série	171	2008	2º ano	200	2003	1ª série
143	2007	1 série	172	2009	2º ano	201	2004	3ª série
144	2007	1ª Série	173	2009	4ª série	202	2004	3ª série
145	2007	1ª Série	174	2009	2º ano	203	2011	2º ano
146	2007	1 série	175	2003	2ª série	204	2014	1º ano
147	2007	2º ano	176	2007	2ª série	205	2014	1º ano
148	2008	1 série	177	2007	2ª série	206	2013	1º ano
149	2008	1 série	178	2000	3ª série	207	2017	1º ano
150	2008	1 série	179	2003	3ª série	208	2013	1º ano
151	2008	1 ano	180	2000	Mult.	209	2013	1º ano
152	2008	1ª série	181	2000	Mult.	210	2013	1º ano
153	2008	1ª Série	182	2004	Mult.	211	2013	1º ano
154	2008	1ª Série	183	2004	Mult.	212	2013	1º ano
155	2009	1 ano	184	2007	Mult.	213	2014	1º ano
156	2009	1 ano	185	2007	Mult.	214	2014	1º ano
157	2000	4 série	186	2008	Mult.	215	2016	1º ano
158	2000	4 série	187	2010	2 ano	216	2016	1º ano
159	2000	3 série	188	2010	2 ano	217	2016	4ª série
160	2001	2 série	189	2010	1 série	218	2014	3ª série
161	2002	2ª série	190	2010	1 série	219	1975	3ª série
162	2002	2ª série	191	2010	1 ano	220	1962	1º ano
163	2002	2 série	192	2011	1 série	221	1991	3ª série
164	2002	2 série	193	2011	1 série	222	1991	3ª série
165	2005	2ª série	194	2012	2 ano	223	1990	1ª série
166	2006	2 série	195	2014	2º ano	224	1990	1ª série
167	2006	2ª série	196	2014	2º ano	225	1982	1ª série
168	2006	2ª série	197	2016	1º ano	226	1976	1ª série
169	2008	2º ano	198	2016	1º ano	227	1976	4ª série
						228	s/d	s/í

Fonte: Elaborado pelo autor

#### Apêndice 4: Escolas as quais pertencem os cadernos de planejamento

Nº	Escola	Município	Rede	Nº cadernos	Localização
1	Grupo esc. Dona Maria Eufrasia	Pelotas	Estadual	2	Cidade
2	Escola Padre Rambo	Pelotas	Estadual	1	Cidade
3	Escola Estadual Silva Mello	Pelotas	Estadual	1	Cidade
4	Escola Osvaldo Aranha	Piratini	Municipal	1	Campo
5	Esc. Municipal Davi Canabarro	Piratini	Municipal	1	Campo
6	Esc. Mun. Duque de Caxias	Piratini	Municipal	53	Campo
7	Esc. Mun. Dr. José M <sup>a</sup> da Silveira	Piratini	Municipal	1	Campo
8	Instituto Est. de Educ. Ponche Verde	Piratini	Estadual	2	Cidade
9	Grupo Escolar José Pedro Garcia	Piratini	Estadual	4	Cidade
10	Esc. Est. de 1º Grau Rui Ramos	Piratini	Estadual	2	Cidade
11	Esc. Mun. Elvira Brandi Grin	Novo Hamburgo	Municipal	3	Cidade
12	Inst. Educ. N <sup>a</sup> S <sup>a</sup> Conquistadora	Giruá	Particular	1	Cidade
13	Esc. Est. de 1º Grau Incompleto João Lino Antunes	Piratini	Estadual	1	Campo
14	Esc. Est. Prof <sup>a</sup> Julinha Costa Taborda	Bagé	Estadual	4	Cidade
15	Escola Mem de Sá	Canguçu	Municipal	2	Campo
16	Escola Municipal Padre Anchieta	Canguçu	Municipal	3	Campo
17	Esc. Est. de 1º Grau Inc. Prof <sup>a</sup> . Inácia Machado da Silveira	Piratini	Estadual	1	Cidade
18	Escola Estadual de Primeiro Grau Incompleto Nossa Senhora Medianeira	Pelotas	Estadual	4	Cidade
19	Escola Municipal Dr. Brum de Azeredo	Pelotas	Municipal	1	Cidade
20	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dezesete de Setembro	Santana da Boa Vista	Municipal	1	Cidade
21	Escola Estadual de Primeiro Grau Incompleto Sepé Tiaraju	Piratini	Estadual	6	Campo
22	Escola Estadual Lima e Silva	Pelotas	Estadual	12	Cidade
23	Escola Estadual de Ensino Fundamental Adolfo Gustavo Krummenauer	Portão	Estadual	3	Cidade
24	Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Lourdes	Pelotas	Municipal	7	Cidade
25	Escola Municipal de Ensino Fundamental Comunitária Parque Fragata	Capão do Leão	Municipal	3	Cidade
26	Escola Estadual de Ensino Fundamenta Laura Alves Caldeira	Capão do Leão	Estadual	6	Cidade
27	Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Elberto Madruga	Capão do Leão	Municipal	4	Cidade
28	Escola Municipal de Ensino Fundamental Álvaro Berchon	Capão do Leão	Municipal	11	Campo
29	Esc. Est. de Ens. Méd. Adolfo Fetter	Pelotas	Estadual	4	Cidade

Nº	Escola	Município	Rede	Nº cadernos	Localização
30	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Xavier Giordani	Santa Rosa	Municipal	1	Cidade
31	Escola Estadual de Ensino Fundamental Ondina Cunha	Pelotas	Estadual	1	Cidade
32	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Bosco	Morro Reuter	Municipal	2	Cidade
33	Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Luiz Mercio Teixeira	Bagé	Estadual	1	Cidade
34	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Roque Aíta Jr	Rio Grande	Municipal	3	Cidade
35	Grupo Escolar Almirante José Saldanha da Gama	Pelotas	Municipal	1	Cidade
36	Grupo Escolar Afonso Vizeu	Pelotas	Municipal	1	Cidade
37	Escola Evangélica Pindorama	Novo Hamburgo	Particular	4	Cidade
38	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dois de Maio	Pinheiro Machado	Municipal	1	Cidade
39	Colégio Estadual General Hipólito Ribeiro	Pinheiro Machado	Estadual	1	Cidade
40	Escola Estadual Félix da Cunha	Pelotas	Estadual	7	Cidade
41	Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Fernando Correa Ribas	Jaguarão	Municipal	1	Cidade
42	Escola Jean Piaget	Pelotas	Particular	1	Cidade
43	Escola Municipal Professor Reinaldo Karnopp	Cerrito	Municipal	2	Campo
44	E.M.E.F Luiz Augusto Assumpção	Pelotas	Municipal	2	Campo
45	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Bucker	Morro Redondo	Municipal	13	Campo
46	Escola de Educação Básica Osmar da Rocha Grafulha	Pelotas	Estadual	1	Cidade
47	Escola Municipal Ceni Soares Dias	Jaguarão	Municipal	1	Cidade
48	Escola Municipal de Ensino Fundamental Bento Gonçalves	Rio Grande	Municipal	2	Cidade
49	Escola Municipal de 1º grau incompleto Acelino Morales	Piratini	Municipal	4	Campo
50	Escola Estadual de Ensino Fundamental Espírito Santo	Jaguarão	Estadual	1	Cidade
51	Escola Estadual de Ensino Fundamental Paul Harris	Jaguarão	Estadual	2	Cidade
52	Escola Santa Mônica	Pelotas	Particular	6	Cidade
53	Escola Municipal de Ensino Fundamental Osvaldo Cruz	Pelotas	Municipal	1	Cidade
54	Escola Estadual Ensino Fundamental Fernando Treptow	Pelotas	Estadual	1	Cidade
55	Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Ottoni Xavier	Pelotas	Estadual	1	Cidade



Nº	Escola	Município	Rede	Nº cadernos	Localização
56	Escola Municipal de 1º grau Inc. São João	São Lourenço do Sul	Municipal	2	Campo
57	Escola Municipal de 1º grau Inc. Felipe Camarão	São Lourenço do Sul	Municipal	2	Campo
58	Instituto Estadual Assis Brasil	Pelotas	Estadual	1	Cidade
59	Grupo Escolar São Vicente de Paula	Pelotas	Estadual	1	Cidade

**Fonte:** Elaborada pelo autor

### Apêndice 5: Quadro professoras usuárias dos cadernos de planejamentos

PROFESSORA	Nº. CADERNOS	PERÍODO	FORMAÇÃO	OBSERVAÇÃO
Professora 1	1	1980	1º grau incompleto	
Professora 2	1	1983	Magistério	
Professora 3	53	1969 a 1999	1º grau incompleto Magistério para leigos	
Professora 4	1	2001	2º Grau completo	
Professora 5	2	2007 e 2008	Magistério	
Professora 6	3	2000		
Professora 7	7	2000 – 2003	Graduação Pedagogia	
Professora 8	5	1988 a 1996	Magistério	Estagiária em 1988
Professora 9	3	1973		
Professora 10	1	1980		
Professora 11	7	1984 – 1990		
Professora 12	1	1985	Magistério	
Professora 13	1	1989	1º grau Ensino Fundamental	
Professora 14	4	1992 a 2004		
Professora 15	12	2000 a 2008	Graduação Pedagogia	
Professora 16	1	1994	Magistério	Estagiária
Professora 17	5	1994 a 2000		
Professora 18	3	1995		
Professora 19	1	1995		
Professora 20	1	1997		
Professora 21	8	2000 – 2011	Graduação Pedagogia	
Professora 22	2	2001	Graduação Pedagogia	
Professora 23	1	2002	Magistério	
Professora 24	1	2004		
Professora 25	4	2005 – 2009	Graduação Pedagogia	
Professora 26	1	2005	Graduação Pedagogia	

Professora 27	2	2006 – 2008	Graduação Pedagogia	
Professora 28	1	2007		
Professora 29	2	2007 – 2012	Graduação Pedagogia	
Professora 30	1	2008		
Professora 31	2	2009		
Professora 32	1	2010		
Professora 33	1	2010	Graduação Pedagogia	
Professora 34	6	1998 – 2000	Magistério	
Professora 35	1	2010	Graduação Artes	
Professora 36	2	2014	Graduação Pedagogia	
Professora 37	5	1993 – 1994		
Professora 38	3	1968 a 1976	Curso de Regente do Ensino Primário	Multisseriada
Professora 39	1	1987	Magistério	Estagiária
Professora 40	1	1994		
Professora 41	1	2001	Magistério	Estagiária
Professora 42	2	2002		
Professora 43	1	2005		
Professora 44	2	2008 – 2009		
Professora 45	1	1975		
Professora 46	1	1973		
Professora 47	16	1999 - 2008	1999 Magistério (9) Graduação Pedagogia (7)	
Professora 48	5	2007 – 2009		
Professora 49	4	2016 2008	Graduação Pedagogia (3) Magistério (1)	
Professora 50	17	2004 a 2017	Magistério (2) Pedagogia (15)	
Professora 51	4	1990 a 1991		

Professora 52	1	1982		
Professora 53	2	1962 e 1975		
Professora 54	1	1976	Estágio do Magistério	
Professora 55	1	1976	Estágio do Magistério	

**Fonte:** Quadro elaborado pelo autor

## Apêndice 6: Capas das edições (194, 201, especial abr/2007 e 213) da RNE



Fonte: <https://emcasa.novaescola.org.br/>

Apêndice 7: Capa do Livro “O Flanelógrafo confecção e utilização” - PEIXOTO & MIRANDA (1962)



Fonte: Registro do autor.

Apêndice 8: Capa da RE nº 108, 1966 – destaque para o artigo sobre teatro de fantoches



Fonte: RE, ano XIV, nº 108, 1966 – Acervo Hisales.

### Apêndice 9: Sugestões de histórias adaptadas para utilização em dramatizações – RE

Revista do Ensino	Sugestão
<b>Nº 04, ano I, 1952</b>	Dramatizações – Uso em temáticas de Natal – p. 69 e 70.
<b>Nº 16, ano II, ago.1953</b>	– Unidade de trabalho sobre a temática TRIGO – Sugestão de dramatização “A galinha ruiva”; “boneco de massa”; “Os três leitões (casa de palha)”; “História do pão”; “O ramalhete do bom rei Henrique”; “A lenda do gafanhoto”; “A lenda das papoulas” e “O pinguim Pablo (ideia do frio e calor)” – (p. 27) – “Vamos dramatizar a história da “Marrequinha linda” – aproveitando as instruções dadas na “Revista de Ensino” número 12, no mês de março: “Vamos construir um teatrinho”. Aqui estão os personagens da história “Marrequinha linda”. Apresentam as gravuras – recurso para leitura. (p. 36 e 37).
<b>Nº 19 – nov. 1953 ano III</b>	– A dramatização Infantil – “Gato de Botas” (p. 50).
<b>Nº 21 – abr. 1954, ano III</b>	– Dramatização – “O patinho Feio” (p. 23).
<b>Nº 22 – mai. 1954 ano III</b>	- Dramatização – “O passarinho amarelo” (p. 64).
<b>Nº 37 – abr. 1956 ano V</b>	- Confecção de máscaras para dramatização de histórias infantis (p. 60); – Dramatização – “A galinha Ruiva” (p. 67).
<b>Nº 40, ano VI Set. 1956</b>	- Dramatização – “A arca de Noé” (p. 35).
<b>Nº 47, ano VI Set. 1957</b>	– Dramatização usando bonecos que andam (p. 14).
<b>Nº 66, ano XI, abr. 1962</b>	- Dramatização na escola – texto voltado para introdução do trabalho com letra “X” – um poema é sugerido para ser dramatizado (p. 66).
<b>Nº 134 ano XVIII - 1971</b>	– Dramatização - O dia da árvore – Nilda Catarina Ataíde (p. 16).
<b>Nº 135 ano XVIII - 1971</b>	- “O pato Carrapato” – Maria Mazzetti – sugestão de atividade de dramatização a partir da estória (p. 36 – 39).

Fonte: Elaborada pelo autor a partir do acervo Revista do Ensino – Acervo Hisales.



**Apêndice 10: Quadros títulos encontrados nos documentos – separados por década e com classificação de gênero**

<b>Nº</b>	<b>TÍTULOS UTILIZADOS NOS PLANEJAMENTOS DAS PROFESSORAS - 1960</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
<b>01</b>	"História de São João"	01	Conto religiosos
<b>02</b>	"Roc...roc...roc...",	01	Indeterminado
<b>03</b>	"vestido de Neiva Rosa"	01	Indeterminado
<b>04</b>	"O sonho de Neiva Rosa"	01	Indeterminado
<b>05</b>	"A cigarra e a formiga"	01	Fábulas
<b>06</b>	"No campo"	01	Poesias
<b>Total de títulos da década</b>		06	

Nº	TÍTULOS – DÉCADA 1970	QUANTIDADE	CLASSIFICAÇÃO
01	"A sementinha"	01	Poesias
02	"os três porquinhos e o lobo mau"	01	Contos de fadas
03	"O óculos do vovô"	01	Poesias
04	"lenda de São João"	01	Tradicional
05	"nuvenzinha"	01	Indeterminado
06	"Branca de neve e os sete anões"	02	Contos de fadas
07	"A cigarra e as formigas"	01	Fábulas
08	"O macaquinho descuidado"	01	Indeterminado
09	"O chapéu do meu avô"	01	Indeterminado
10	"O rapto do coelho da páscoa"	01	Infantis originais
11	"Tobias, o polvo que não gostava de música"	01	Indeterminado
12	"Pescaria"	01	Indeterminado
13	"A Abelhinha"	02	Poesias
14	"A chave"	01	Poesias
15	"A esperteza do coelhinho"	01	Indeterminado
16	"A galinha ruiva"	01	Fábulas
17	"mimosa"	01	Indeterminado
18	"Dona carijó"	01	Infantis originais
19	"Jóias de Cornélia"	01	Infantis originais
20	"O gatinho está com fome"	01	Indeterminado
21	"lenda da páscoa"	01	Contos religiosos
22	"O batizado da arara"	02	Fábulas
23	"Lenda da erva-mate"	01	Tradicional
24	"Poesia – A escola"	01	Poesias
25	"Poesia – Infância"	01	Poesias
26	"Poesia: Natal"	01	Poesias
27	A filha do sapateiro	01	Infantis clássicos adaptados
28	Zezé	01	Indeterminado
29	Ser mãe	01	Poesias
30	O porquinho guloso	01	Infantis originais
31	Era uma vez um palhaço	01	Indeterminado
32	Pluminha, o pintinho fujão	01	Infantis originais
33	Cinderela	01	Contos de fadas
34	João e Maria	01	Contos de fadas
35	O cãozinho trabalhador	01	Indeterminado
36	Joãozinho	01	Indeterminado
37	Gato de botas	01	Contos de fadas
38	A lenda da mandioca	01	Tradicional
39	O pato	01	Poesias
40	Pardalzinho	01	Poesias
41	O menino Azul	01	Poesias
42	Cidadezinha cheia de graça	01	Poesias
43	Soldadinho de Chumbo.	01	Contos de fadas
44	A velhinha e sua cesta.	01	Indeterminado
45	A bailarina	01	Poesias

Nº	TÍTULOS – DÉCADA DE 1980	QUANTIDADE	CLASSIFICAÇÃO
01	"José" - leitura bíblica	01	Religiosos
02	"O susto"	01	Indeterminado
03	"O jogo"	01	Indeterminado
04	"Foguete"	01	Indeterminado
05	"Patinho feio",	01	contos de fadas
06	"O abacateiro",	01	Indeterminado
07	"A vida está em perigo"	01	Indeterminado
08	"O sonho de Ivo"	01	Indeterminado
09	"A cigarra e as formigas"	01	Fábulas
10	"A minhoca e o minhoco"	01	Fábulas
11	"A festa no céu"	01	Conto tradicional
12	"O patinho feio"	02	Contos de fadas
13	"O circo cheio de lua"	01	Indeterminado
14	"A pombinha"	01	Poesias
15	"Galinha ruiva"	01	Fábula
16	"A menina Carolina"	01	Poesias
17	"Marcelo, martelo, Marmelo"	02	Infantis originais
18	"Pinóquio"	01	Infantis clássicos adaptados
19	"Castelo amarelo"	01	Indeterminado
20	"O vendedor de chapéus"	01	Indeterminado
21	"Deus fala da criação"	01	Religiosos
22	"Abelhinha Zuninha"	01	Indeterminado
23	"O cachorrinho de Chiquinha";	01	Indeterminado
24	"Paixão e ressurreição de Cristo"	01	Religiosos
25	"O caracol viajante";	01	Indeterminado
26	"Cobras"	01	Indeterminado
27	"Mamoeiro"	01	Indeterminado
28	"A história de nhô Juvêncio"	01	Indeterminado
29	"João e o pé de feijão"	01	contos de fadas
30	"A casa"	01	Indeterminado
31	"Os sapatos de Dorotéia"	01	Infantis originais
32	"O Bosque perdido"	01	Indeterminado
33	"A raposa e a cegonha"	02	Fábulas
34	"A história do Saci"	01	Infantis originais
35	"Amor a pátria"	01	Poesias
36	"Apuros do marquês de Rabicó"	01	Infantis originais
37	"Vitória Régia"	01	Tradicionais
38	"Chapeuzinho Vermelho"	01	Contos de fadas
39	"O menino mágico"	01	Indeterminado
40	"A corujinha preguiçosa"	01	Infantis originais
41	"Rapunzel"	01	Contos de fadas
42	"O curupira"	01	Tradicionais
43	"O menino Maluquinho";	01	Infantis originais
44	"Leitura de Narizinho";	01	Infantis originais
45	"A criação do mundo"	01	Religiosos
46	"Negrinho do Pastoreio"	02	Tradicionais

47	"Coelhinho Joca"	01	Indeterminado
48	"A menina que sujou a roupa"	01	Indeterminado
49	"Lili e Leo"	01	Indeterminado
50	"Páscoa ao ar livre"	01	Indeterminado
51	"A história de José"	01	Religiosos
52	"O porquinho Sujo"	01	Indeterminado

Nº	TÍTULOS – DÉCADA DE 1990	QUANTIDADE	CLASSIFICAÇÃO
01	"A menina Carolina"	01	Indeterminado
02	"A galinha ruiva"	03	Fábulas
03	"O periquito"	01	Indeterminado
04	"A raposa e a galinha"	01	Fábulas
05	"O urso com música na barriga";	01	Indeterminado
06	"A vocação sacerdotal"	01	Religiosos
07	"Três porquinhos"	02	Contos de fadas
08	"O macaco e o Gato"	01	Fábulas
09	"Chapeuzinho vermelho"	05	Contos de fadas
10	"A tartaruga"	01	Indeterminado
11	A rosa e o besouro	01	Fábulas
12	"Pinóquio"	03	Infantis clássicos adaptados
13	"Beto, o dorminhoco";	01	Indeterminado
14	"Historinha da abelhinha"	01	Indeterminado
15	"Carijó"	01	Infantis originais
16	"Se eu fosse um coelho"	01	Indeterminado
17	"vida de passarinho"	01	História em quadrinhos
18	"O palhaço solitário"	01	Indeterminado
19	"A casa de João Ratinho"	01	Indeterminado
20	"O grilo e a galinha";	01	Fábulas
21	"Carijó"	03	Infantis originais
22	"Branca de Neve e os sete anões	01	Contos de fadas
23	"As férias de Bruno"	01	Indeterminado
24	"A gota d'água"	02	Indeterminado
25	"Os soldadinhos do Brasil"	02	Indeterminado
26	"A biblioteca"	01	Indeterminado
27	"A galinha e o pintinho"	01	Fábulas
28	"Rapunzel"	01	Contos de fadas
29	"Pachachá e o peixinho"	01	Tradicionais
30	"O lobo e o cordeiro"	02	Fábulas
31	"Gato e rato"	01	Fábulas
32	"tartaruginhas"	01	Indeterminado
33	"O que nono nos conta"	01	Indeterminado
34	Gatinho dorminhoco"	01	Indeterminado
35	"Julieta"	01	Adaptados
36	"A cigarra generosa"	01	Fábulas
37	"A lenda da mandioca"	01	Tradicionais
38	"A raposa e a Galinha"	01	Fábulas
39	"Poema da Páscoa " ;	01	Poesias
40	"Santos Juninos"	01	Tradicionais
41	"João e Maria";	01	Contos de fadas
42	"O bichinho da maçã"	01	Indeterminado
43	"A criação do mundo";	01	Religiosos
44	"João e Maria"	01	Contos de fadas
45	"Um caipira apaixonado"	01	Indeterminado
46	"O pobre homem doente"	01	Indeterminado

47	"A ilha perdida"	01	Indeterminado
48	"A história do lobo"	01	Infantis originais
49	"A lenda do milho"	01	Tradicionais
50	"Ou isto ou aquilo"	01	Poesias
51	"Daniel e a cova dos leões" "	01	Religiosos
52	"As dez moças"	01	Religiosos
53	"Marcelo, marmelo, martelo"	01	Infantis originais
54	"O homem que colaborava com Deus na obra da criação"	01	Religiosos
55	"O homem: criatura livre"	01	Religiosos
56	"Robson Crusóé"	01	Adaptados
57	"Chico Bento e o primo da cidade"	01	História em quadrinhos
58	"Curumim sem povo"	01	Tradicionais
59	"O jardineiro"	01	Indeterminado
60	"A escola"	01	Poesias
61	"O diário de Serafina"	01	Indeterminado
62	"O coelho e a tartaruga"	01	Fábulas
63	"O sítio de Dona Benta"	01	Infantis originais
64	"O macaco e o coelho"	01	Fábulas
65	"O patinho feio"	02	Contos de fadas
66	"A cigarra e a formiga"	01	Fábulas
67	"O homem que recebeu boa notícia"	01	Religiosos
68	"A raposa e o corvo"	02	Fábulas
69	"Noite de São João"	01	Tradicionais
70	"O Curupira"	02	Tradicionais
71	"Festa Junina"(poesia)	01	Poesias
72	"O caso do espelho"	01	Indeterminado
73	"O flautista de Hamelin"	01	Contos de fadas
74	"Benjamim"	01	Indeterminado
75	"O susto da mamãe"	01	Indeterminado
76	"A raposa sem rabo"	01	Fábulas
77	"A pescaria"	01	Indeterminado
78	"A última ceia"	01	Religiosos
79	"Os dois lares de Mariazinha"	01	Indeterminado
80	"O porquinho rabió"	06	Infantis originais
81	"A raposa e o bode"	01	Fábulas
82	"Papai é o piloto"	01	Indeterminado
83	"Horinhas com Deus"	02	Religiosos
84	"A vinda do espírito Santo"	01	Religiosos
85	"O rabo do gato"	01	Fábulas
86	"O menino perdido"	01	Infantis originais
87	"As roupas de Pedrinho"	01	Infantis originais
88	"A vaca Clara"	01	Indeterminado
89	"A pomba e a formiga"	01	Fábulas
<b>Total de títulos registrados</b>		112	

Nº	TÍTULOS – DÉCADA DE 2000	QUANTIDADE	
01	"O fazendeiro e seus filhos"	01	Fábulas
02	"Espantada"	01	Indeterminado
03	"Poema Boas maneiras"	01	Poesias
04	"O burrinho espirro"	01	Indeterminado
05	"O casamento de Emília"	01	Infantis originais
06	"Ditos populares"	03	Tradicionais
07	"Lenda do Boitatá"	03	Tradicionais
08	"Lenda da mandioca"	02	Tradicionais
09	"O primeiro bilhete do mundo"	01	Indeterminado
10	"O romance da onça dragona"	01	Indeterminado
11	"Lenda da mula sem cabeça"	02	Tradicionais
12	"Obirici";	01	Tradicionais
13	"Passarinho"	01	Indeterminado
14	"Marcelo, marmelo, martelo"	01	Infantis originais
15	"Cachorrinho perdido"	01	Infantis originais
16	"As meninas"	01	Indeterminado
17	"O fantasma travesso"	01	Infantis originais
18	"Urubu jururu"	01	Indeterminado
19	"Leitura de cada um"	01	Indeterminado
20	"Uma viagem Maravilhosa"	01	Indeterminado
21	"O Pedrinho ficou esperto"	01	Infantis originais
22	"A boneca que cresceu"	01	Indeterminado
23	"O pastorzinho e o lobo"	01	Fábulas
24	"Chapeuzinho Amarelo"	02	Infantis originais
25	"O gato"	01	Indeterminado
26	"Bambi"	04	Infantis adaptados
27	"Bruxa Onilda"	01	Infantis originais
28	"Chuvinha"	02	Poesias
29	"O Curupira"	02	Tradicionais
30	"Os catadores de papel"	01	Indeterminado
31	"Existirá o natal para Zé?"	01	Indeterminado
32	"A pesca maravilhosa"	01	Indeterminado
33	"Arca de Noé"	05	Poesias
34	"A criação do mundo"; "História da criação"	02	Religiosos
35	"A Saudade que mata a gente"	01	Indeterminado
36	"Frases feitas"	01	Indeterminado
37	"Os três porquinhos"	11	Contos de fadas
38	"Margarida Friorenta"	01	Infantis originais
39	"Quem tem medo de cachorro?"	01	Indeterminado
40	"Gato de botas"	01	Contos de fadas
41	"O bezerrinho Eugênio"	03	Infantis originais
42	"Negrinho do Pastoreio"	08	Tradicionais
43	"A dança do arco-iris"	04	Tradicionais
44	"Benedicta dos Reis"	01	Indeterminado
45	"Outra vez os 3 porquinhos"	01	Infantis originais

46	"História de Chico Bento"	01	História em quadrinhos
47	"Quem tem medo"	01	Infantis originais
48	"História do diário de Serafina"	01	Infantis originais
49	"Coelho - símbolo da páscoa"	01	Indeterminado
50	"O reizinho mandão"	03	Infantis originais
51	"O diário de Zuza"	01	Infantis originais
52	"Procura-se algum lugar no planeta"	01	Indeterminado
53	"A família de Marcelo"	01	Indeterminado
54	"Contos Grimm"	01	Contos de fadas
55	"A professora maluquinha"	02	História em Quadrinhos
56	"As borboletas"	04	Poesias
57	"Có-coró-có-cóó"	03	Infantis originais
58	"Sobrou para mim"	02	Indeterminado
59	"O saci"	09	Infantis originais
60	"Patinho feio"	03	Contos de fadas
61	"Quem tem medo de quê?"	03	Infantis originais
62	"Você troca"	02	Infantis originais
63	"A coisa"	02	Infantis originais
64	"João Felpudo"	02	Infantis originais
65	"Branca de neve e os sete anões"	06	Contos de fadas
66	"Chico dos bonecos"	03	Infantis originais
67	"A revolta dos guarda-chuvas"	03	Infantis originais
68	"Raposa e o gato"	02	Fábulas
69	"Viola no saco"	04	Infantis originais
70	"Menina avoadada"	01	Indeterminado
71	"O retrato da bisavó"	01	Poesias
72	"Zozinha"	03	Indeterminado
73	"A grande aventura de Guru"	01	Infantis originais
74	"Mania de trocar"	02	Infantis originais
75	"Chapeuzinho vermelho"	03	Contos de fadas
76	"Se tudo isso acontecesse"	01	Infantis originais
77	"A bela adormecida"	03	Contos de fadas
78	"A segunda chance"	02	Infantis originais
79	"O gatinho apressado"	01	Indeterminado
80	"Advinha"	01	Indeterminado
81	"Quem mora"	02	Infantis originais
82	"João e o pé de feijão"	03	Contos de fadas
83	"Meu amigo dinossauro"	02	Infantis originais
84	"João"	01	Indeterminado
85	"Maria vai com as outras"	07	Infantis originais
86	"O amigo de Juliana"	01	Indeterminado
87	"Cuca"	03	Infantis originais
88	"Rolin"	02	Infantis originais
89	"Pinóquio"	02	Infantis clássicos Adaptados
90	"A fantasia"	02	Indeterminado
91	"Gol contra"	01	Indeterminado
92	"O leão e o ratinho"	04	Fábulas



93	"O lobo e o pastorzinho"	01	Fábulas
94	"Lagartos espertos"	01	Infantis originais
95	"Quando eu tinha 6 anos"	01	Indeterminado
96	"O dragão fervendo pimenta"	01	Indeterminado
97	"Dois teimosos e o jundiá"	02	Fábulas
98	"Papo furado"	01	Indeterminado
99	"O lobo e os sete cabritinhos"	04	Contos de fadas
100	"O piquenique do Catapimba"	03	Infantis originais
101	"O homem que não sabia ler"	02	Infantis originais
102	"Cinderela"; "A Cinderela"	03	Contos de fadas
103	"O bisavô e a dentadura"	03	Infantis originais
104	"O amigo de Juliana";	03	Indeterminado
105	"Caixinhos dourados"	02	Contos de fadas
106	"Uma história cheia de surpresas"	01	Indeterminado
107	"Caça tesouro"	01	Indeterminado
108	"Receita de fazer pão"	01	Indeterminado
109	"Tadeu x Maria Angélica"	01	Infantis originais
110	"Como caçar um ursinho"	01	Indeterminado
111	"O pequeno engraxate"	01	Indeterminado
112	"Lenda Desânima da criação do sol"	01	Tradicionais
113	"História dos ursinhos"	01	Infantis originais
114	"Zeropeia"	01	Infantis originais
115	"A bailarina"	01	Poesias
116	"Morada do inventor"	01	Infantis originais
117	"O macaco do mato"	01	Indeterminado
118	"Continho"	01	Indeterminado
119	"No tempo em que os bichos falavam"	03	Infantis originais
120	"Se a terra não existisse a gente pisava onde?"	01	Infantis originais
121	"Uma grande surpresa"	01	História em quadrinhos
122	"Mariana"	01	Infantis originais
123	"Quadras populares"	01	Poesias
124	"Menina Nina"	01	Infantis originais
125	"A estrela azul"	01	Poesias
126	"Um recado do fantasma"	01	Infantis originais
127	"pintas de preá"	01	Infantis originais
128	"Dar e receber"	01	Infantis originais
129	"Dois amigos e a liberdade"	01	Indeterminado
130	"Nem todo mundo é igual"	01	Infantis originais
131	"O teste de mestre"	01	Infantis originais
132	"Pedrinho, o gaúcho"	01	Infantis originais
133	"Do sonho para a amizade"	02	Infantis originais
134	"O menino Maluquinho"	06	Infantis originais
135	"Amigo Betina Marinho"	01	Infantis originais
136	"A lebre e a tartaruga"	01	Fábulas
137	"Uma barata entrou lá em casa"	01	Infantis originais
138	"Sanduiche de Maricota"	01	Infantis originais

139	"Um rio pelo meio"	02	Poesias
140	"Sacos de brinquedos"	01	Infantis originais
141	"A onça e a raposa"	02	Fábulas
142	"A casa"	03	Poesias
143	"Promessas"	01	Religiosos
144	"Carta do coelho"	01	Indeterminado
145	"Aladim"	01	Infantis clássicos adaptados
146	"O tubo de cola"	01	Indeterminado
147	"História da bíblia infantil"	01	Religiosos
148	"Zona rural e zona urbana"	01	Indeterminado
149	"História do livro Agrinho"	01	Infantis originais
150	"O bebê Maluquinho"	01	Infantis originais
151	"Admiração"	01	Infantis originais
152	"Brincando de sonhar de Rose Sordi"	01	Indeterminado
153	"Era uma vez uma chave"	01	Infantis originais
154	"A conversa das palavras"	01	Infantis originais
155	"O meu pomar"	01	Indeterminado
156	"A pipa do menino Maluquinho"	01	Infantis originais
157	"Família desencontrada"	01	Poesias
158	"Cavaleiro das estrelas"	01	Infantis originais
159	"Se fadas fossem mãe"	01	Infantis originais
160	Mãe"	01	Poesias
161	"O cão e o osso"	01	Infantis originais
162	"A mágica"	01	Infantis originais
163	"O trenzinho Nicolau"	01	Infantis originais
164	"A revolta dos números"	01	Infantis originais
165	"Amigo"	01	Infantis originais
166	"Gênio e Gina"	01	Infantis originais
167	"A árvore generosa"	02	Infantis originais
168	"A gulosa"	01	Infantis originais
169	"Os índios"	02	Poesias
170	"Contos de bicho do mato"	03	Infantis originais
171	"O menino que carregava água na peneira"	01	Infantis originais
172	"Menina Transparente"	01	Infantis originais
173	"Menina avoadada"	02	Infantis originais
174	"A princesa que se perdeu na floresta"	01	Infantis originais
175	"Estação barriga"	01	Infantis originais
176	"Tio Barnabé e o Saci"	01	Infantis originais
177	"lenda do mate"	03	Tradicionais
178	"moços malvados"	01	Indeterminado
179	"Um encontro fantástico"	01	Infantis originais
180	"Quadras de bichos"	01	Poesias
181	"Um cacho de ideias"	01	Indeterminado
182	"O leão e o tatu"	01	Fábulas
183	"Nós"	01	Infantis originais
184	"Folhas secas"	03	Poesias

185	"A raposa sem rabo"	01	Fábulas
186	"Reformador do mundo"	01	Infantis originais
187	"O anãozinho verde"	01	Infantis originais
188	"Os sinais"	01	Poesia
189	"História do presépio"	01	Religiosos
190	"João e Maria"	03	Contos de fadas
191	"Meu pé de laranja lima"	01	Infantis originais
192	"A Miquinha"	01	Infantis originais
193	"Nossa Pátria"	01	Poesias
194	"Futebol"	01	História em quadrinhos
195	"Menina bonita do laço de fita"	03	Infantis originais
196	"A casa do Mickey"	01	História em quadrinhos
197	"A raposa e a cegonha"	01	Fábulas
198	"Um belo cenário"	01	Indeterminado
199	"O gato do mato e o cachorro do morro"	01	Fábulas
200	"O sítio do Pica-pau-Amarelo"	02	Infantis originais
201	"Minha mãe"	01	Poesias
202	"A velha história"	01	Infantis originais
203	"Bicho Folharal"; "Bicho da Folhagem"	02	Infantis originais
204	"O dono da bola"	01	Infantis originais
205	"Virada"	01	Indeterminado
206	"O sanduiche"	01	Indeterminado
207	"Um pipi choveu aqui"	01	Infantis originais
208	"Abrindo caminho"	01	Infantis originais
209	"O galinho apressado"	01	Infantis originais
210	"A cigarra e a formiga"	07	Fábulas
211	"Oração de São Francisco"	01	Religiosos
212	"A verdadeira história dos 3 porquinhos"	02	Infantis originais
213	"A lenda de São João"; "O nascimento de São João"; "História de São João Batista"	07	Religiosos
214	"A gralha enfeitada com penas de pavão"	01	Fábulas
215	"A loja de dona raposa"	01	Fábulas
216	"O menino e o seu amigo"	01	Infantis originais
217	"Rita Magrela"	01	Infantis originais
218	"O rei lenhador"	01	Infantis originais
219	"A galinha manhosa"	01	Fábulas
220	"Minha chupeta virou estrela"	01	Infantis originais
221	"Água - garapa do Libório"	01	História em quadrinhos
222	"A água na terra"	01	Poesias
223	"A crônica de dona Nicota"	01	Infantis originais
224	"O vaivém da água"	01	Poesias
225	"Tempo de chuva"	01	Infantis originais
226	"O pato"	01	Indeterminado
227	"O cachorro"	01	Indeterminado
228	"O louco e o cachorro do louco"	01	Infantis originais
229	"Se eu fosse um tomate"	01	Infantis originais
230	"Papel quadriculado"	01	Indeterminado

231	"A coruja e a águia"	01	Fábulas
232	"O mosquito escreve"	01	Poesias
233	"Tia Delicia"	01	Infantis originais
234	"A encomenda de dona Margô"	01	Indeterminado
235	"Lição de biologia"	01	Infantis originais
236	"O menino e o homem"	01	Infantis originais
237	"A lenda do guaraná"	01	Tradicionais
238	"Vita, a semente"	01	Poesias
239	"História Francoso"	01	Infantis originais
240	"O rezinho das flores"	01	Infantis originais
241	"A minhoca"	01	Indeterminado
242	"O boneco de corda"	03	Infantis originais
243	"O pequeno príncipe" "	01	Infantis originais
244	"Macaco Chicão"	01	Fábulas
245	"as três penas"	01	Infantis clássicos adaptados
246	"Tombolito"	01	Infantis originais
247	"A pequena vendedora de fósforo"	02	Contos de fadas
248	"A bruxinha atrapalhada"	01	Infantis originais
249	"Burrinha Amarrada"	01	Infantis originais
250	"as manhãs de filó"	01	Indeterminado
251	"Serafina menina"	02	Infantis originais
252	"A casinha da chaminé azul"	01	Fábulas
253	"Tesoura não é cenoura"	01	Infantis originais
254	"Cavalo de pau maluco"	01	Infantis originais
255	"História da páscoa"	01	Tradicionais
256	"Se as coisas fossem mães"	01	Infantis originais
257	"Coelho safado"	01	Infantis originais
258	"Poesia do elefantinho"	01	Poesias
259	"A centopeia e seus sapatinhos"	01	Infantis originais
260	"Brinquedos falantes"	01	Infantis originais
261	"As palavras mágicas"	02	Infantis originais
262	"A lenda a árvore de Natal"	01	Tradicionais
263	"Amigo fio dental"	01	Indeterminado
264	"Dumbo"	01	Infantis clássicos adaptados
265	"Janjão e o piolho fujão"	01	Infantis originais
266	"O grande desafio"	01	Infantis originais
267	"Licinha a menina sem letras"	01	Infantis originais
268	"O sumiço da pata choca"	01	Infantis originais
269	"O pavão abre e fecha"	01	Infantis originais
270	"Beija-flor"	01	Poesias
271	"O coelhinho Sugismundo"	01	Infantis originais
272	"Armando"	01	Infantis originais
273	"A família aranha"	01	Indeterminado
274	"Novela de Clara Luz"	01	Indeterminado
275	"A chácara de Chico Bolacha"	01	Poesias
276	"A galinha e os pintinhos "	01	Fábulas
277	"O caracol"	01	Fábulas

278	"O chapéu"	01	Infantis originais
279	"Petrônio e o Pelegrino"	02	Infantis originais
280	"uma ideia azul"	01	Infantis originais
281	"Lenda indígena"	01	Tradicionais
282	"As renações de Narizinho"	02	Infantis originais
283	"A criança que brinca e o poeta faz um poema, ambos na mesma idade mágica"	01	Poesias
284	"Sapo Cururinho"	01	Poesias
285	"A história do caracol"	01	Infantis originais
286	"Casa dos bichos"	01	Infantis originais
287	"A bola"	01	História em quadrinhos
288	"Meios de transporte"	01	Indeterminado
289	"O Pinguim"	01	Infantis originais
290	"Rapunzel"	01	Contos de fadas
291	"A ventania"	01	Infantis originais
292	"Chapéu de palha"	01	Infantis originais
293	"Velha infância"	02	Poesias
294	"Gato e Rato"	01	Fábulas
295	"Bolo fofo"	01	Infantis originais
296	"Coelho Juvenal"	01	Infantis originais
297	"Feijão com arroz"	01	Poesias
298	"Livro alfabeto dos pingos"	01	Infantis originais
299	"Direitos da criança"	01	Infantis originais
300	"Bruxa Onilda vai à festa"	01	Infantis originais
301	"O ganso de ouro"	01	Contos de fadas
302	"O retrato da bisavó"	01	Infantis originais
303	"Nem aqui, nem ali"	01	Infantis originais
304	"Soprinho"	01	Infantis originais
305	"A onça"	01	Infantis originais
306	"Leão e o esquilo"	01	Fábulas
307	"A bruxinha e o elefante"	01	Infantis originais
308	"Dia e noite"	01	Infantis originais
309	"Dona Baratinha"	02	Poesias
310	"Circo da Alegria"	01	Indeterminado
311	"Era uma vez uma bruxa"	01	Infantis originais
312	"O Pedro e o Lobo"	01	Fábulas
313	"A coruja"	01	Fábulas
314	"Assembleia dos ratos"	01	Infantis originais
315	"Carga preciosa"	01	Indeterminado
316	"Coisas"	02	Infantis originais
317	Jogo de bola"	01	Infantis originais
318	"O sapo pula-pula"	01	Indeterminado
319	"Emília"	01	Infantis originais
320	"Josué"	01	Religiosos
321	"Os peixinhos"	01	Indeterminado
322	"Casa ambulante"	01	Infantis originais
323	"Segunda sem preguiça"	01	Infantis originais

324	"História dos cheiros	01	Infantis originais
325	"Rei leão"	01	Infantis originais
326	"História do Moinho"	01	Indeterminado
327	"O coelho e a onça"	01	Fábulas
328	"Geografia de Dona Benta"	01	Infantis originais
329	"Mágico de Oz"	04	Infantis clássicos adaptados
330	"Barba azul"	01	Contos de fadas
331	"O flautista de Hamelin"	01	Contos de fadas
332	"A bela e a fera"	01	Contos de fadas
333	"O garoto que não sabia ler"	01	Infantis originais
334	"O coelhinho caçador"	01	Infantis originais
335	"Textos bíblicos"	01	Religiosos
336	"Como a girafinha flor fez uma descoberta"	01	Infantis originais
337	"A história de Jean Piaget"	01	Indeterminado
338	"Expressões de cortesia"	01	Indeterminado
339	"O país das castanhas"	01	Infantis originais
340	"Coelhinhos"	01	Indeterminado
341	"Lendas folclóricas"	02	Tradicionais
342	"O sonho de Sofia"	01	Infantis originais
343	"Bruxa Xaxá"	01	Infantis originais
344	"Medo do escuro"	01	Infantis originais
345	"O coelhinho caçador"	01	Infantis originais
346	"História da pipoca"	01	Tradicionais
347	"Uma viagem à lua"	01	Infantis originais
348	"A caligrafia de dona Sofia"	01	Infantis originais
349	"A melhor magia do mundo"	01	Infantis originais
350	"A centopeia que sonhava"	01	Infantis originais
351	"A menina que virou bruxa"	02	Infantis originais
352	"A família suja"	01	Infantis originais
353	"Rejeitado é aquele que abusa"	01	Infantis originais
354	"Bichos do jardim"	01	Infantis originais
355	"Analeta vai para o céu"	01	Religiosos
356	"Emburrado poemas"	01	Poesias
357	"Roberto"	01	Indeterminado
358	"Poemas de Kalunga"	01	Poesias
359	"Os olhos mágicos de João"	01	Infantis originais
360	"Eles não me amavam"	01	Infantis originais
361	"Num marte pequenininho"	01	Infantis originais
362	"O apanhador de sonhos"	01	Infantis originais
363	"Ema"	01	Indeterminado
364	"Testamento da árvore"	03	Infantis originais
365	"O castelo Amarelo"	03	Infantis originais
366	"O quintal da bicharada"	03	Infantis originais
367	"Sem barra"	03	Poesias
368	"O frio pode ser quente?"	03	Infantis originais
369	"Azul e lindo"	02	Infantis originais

<b>370</b>	“Quando os vilões se encontram”	02	Infantis originais
<b>371</b>	“Menina Luz”	02	Infantis originais
<b>Total de títulos registrados</b>		<b>553</b>	

Nº	TÍTULOS – DÉCADA DE 2010	QUANTIDADE	CLASSIFICAÇÃO
01	"Lendas do Sul"	01	Tradicionais
02	"Lúcia, já vou indo"	02	Infantis originais
03	"A raposa e o corvo"	01	Fábulas
04	"Joãozinho e Mariazinha"; "João e Maria";	04	Contos de fadas
05	"Iara"	02	Tradicionais
06	"História do elefantinho"	01	Indeterminado
07	"Avelã de natal"	01	Indeterminado
08	"O lobo e o cordeiro"	01	Fábulas
09	"Confusão"	01	Infantis originais
10	"O menino que aprendeu a ler"	01	Infantis originais
11	"As 3 perguntas do rei"	01	Infantis originais
12	"O corpo de Bóris"	01	Infantis originais
13	O grande rabanete"	01	Infantis originais
14	"Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?"	01	Infantis originais
15	"Os dez esqueletos arteiros"	01	Infantis originais
16	"O caldeirão da bruxa"	02	Poesias
17	"Boitató"	01	Tradicionais
18	"Os 10 saczinhos"	01	Infantis originais
19	"Quando nasce um monstro"	01	Infantis originais
20	"Meu amigo dinossauro"	01	Infantis originais
21	"Piada-lenda"	01	Infantis originais
22	"lenda da bruxa"	01	Tradicionais
23	"O que é que não é?"	01	Infantis originais
24	"Carona na vassoura";	01	Infantis originais
25	"Ceci tem pipi"	01	Infantis originais
26	"Curupira"	03	Tradicionais
27	"Os músicos de Bremem"	01	Contos de fadas
28	"O elefante e a porquinha"	01	Fábulas
29	"O diário do lobo - a verdadeira história dos 3 porquinhos"	02	Infantis originais
30	"O coelhinho que não era de páscoa"	01	Infantis originais
31	"As borboletas"	01	Poesias
32	"As letras"	01	Indeterminado
33	"Sem título"	01	Infantis originais
34	"O pato"	01	Indeterminado
35	"Super amigos"	01	Infantis originais
36	"O caso da lagarta que tomou chá de sumiço"	01	Infantis originais
37	"A casa sonolenta";	04	Infantis originais
38	Anton sabe fazer mágica";	01	Infantis originais
39	"O menino que aprendeu a ver"	05	Infantis originais
40	"Todos somos fortes"	01	Indeterminado
41	"Choco"	01	Infantis originais
42	"circo"	01	Infantis originais
43	"Ciranda das vogais"	01	Infantis originais
44	"A família Gorgonzola"	01	Infantis originais



45	"Condomínio dos monstros"	01	Infantis originais
46	"Saci Pererê"; "Saci"	04	Tradicionais
47	"Você sabia?"	01	Infantis originais
48	"Eles queriam contar"	01	Infantis originais
49	"Era uma vez bruxa";	01	Infantis originais
50	"Viagem de um pãozinho"	01	Infantis originais
51	"O dente ainda doia"	01	Infantis originais
52	"Estou sempre mudando"	01	Infantis originais
53	"Bruxinha ZUZU"	01	Infantis originais
54	"A verdadeira história da Chapeuzinho vermelho"	01	Infantis originais
55	"Folclore"	01	Tradicionais
56	"A trompa entupida"	01	Fábulas
57	"Lenda da erva mate"	01	Tradicionais
58	"O gato de botas"	01	contos de fadas
59	"Estrelinha de Natal"	01	Religiosos
60	"O nascimento de Jesus"	01	Religiosos
61	"Boto cor de rosa"	01	Tradicionais
62	A cigarra e a formiga"	02	Fábulas
63	"Os Três porquinhos"	06	Contos de fadas
64	"Soldadinho de Chumbo"	01	Contos de fadas
65	O caminho para o vale perdido"	02	Infantis originais
66	"O cabelo de LELÊ"	01	Infantis originais
67	"Uma história de Páscoa"	03	Religiosos
68	"A bruxinha medrosa"	01	Infantis originais
69	"Minha mãe tem visão de raio X"	01	Infantis originais
70	"A primavera da lagarta"	01	Infantis originais
71	"Advinha o quanto eu te amo"	01	Infantis originais
72	"Marcelo, marmelo, martelo"	05	Infantis originais
73	"Pinóquio"	03	Infantis originais
74	"Dorme menino, dorme"	01	Indeterminado
75	"PEPPA"	01	Infantis originais
76	"O ovo"	01	Infantis originais
77	"Zoon"	01	Infantis originais
78	"A borboleta e o grilo"	01	Fábulas
79	"Olha o carro"	01	Indeterminado
80	"O nome da gente"	02	Infantis originais
81	"O batalhão das letras"	02	Infantis originais
82	"Bibi vai à escola"	01	Infantis originais
83	"Declaração universal dos direitos das crianças"	01	Indeterminado
84	"Alfabetário"	01	Indeterminado
85	"Moranguinho – A doce Amizade"	01	Títulos infantis modernos
86	"Perdoar sempre"	04	Infantis originais
87	"Desculpe!"	05	Infantis originais
88	"O elefantinho no poço"	01	Infantis originais
89	"TED O meu tênis"	01	Infantis originais
90	"A honestidade sempre vence"	03	Infantis originais

91	“Menino brinca de boneca?”	01	Infantis originais
92	“O dono da bola”	02	Infantis originais
93	“Choco encontra uma mãe”	01	Infantis originais
94	“O Livro da paz”	02	Infantis originais
95	“Se as coisas fossem mães”	02	Poesias
96	“Manias de Bebês”	01	Indeterminado
97	“Uma família parecida com a gente”, “ Uma família parecida com a da gente”	03	Infantis originais
98	“O que é o amor?”	02	Infantis originais
99	“A galinha ruiva”	01	Fábulas
100	“A mãe de Júlio espera um bebê”	01	Infantis originais
101	“O leão e o Ratinho”	01	Fábulas
102	“O que é uma bruxa?”	01	Indeterminado
103	“Minha mãe é um problema”	01	Infantis originais
104	“A felicidade das borboletas”	01	Infantis originais
105	“menina bonita do laço de fita”	04	Infantis originais
106	“Fome danada”	01	Infantis originais
107	“Meu avô é um problema”	01	Infantis originais
108	“A boca do sapo”	01	Infantis originais
109	“Luíza”	01	Indeterminado
110	“O diamante”	01	Indeterminado
111	“Romeu e Julieta”	04	Infantil clássico adaptado
112	“O mundo inteiro”	04	Infantis originais
113	“O que cabe no meu mundo – Responsabilidade”	02	Infantis originais
114	“O que cabe no meu mundo – Solidariedade”	01	Infantis originais
115	“O que cabe no meu mundo – Perseverança”	01	Infantis originais
116	“O que cabe no mundo”	01	Infantis originais
117	“Terezinha e Gabriela”	02	Indeterminado
118	“Ecos da vida”	01	Infantis originais
119	“O lado bom das pessoas”	04	Infantis originais
120	“Ilha do tesouro”	01	Adaptado
121	“Adivinha o quanto eu te amo”	05	Infantis originais
122	“Abracadabra”	01	Infantis originais
123	“Clic clic”	02	Infantis originais
124	“Tesouro”	01	Indeterminado
125	“Achei”	01	Infantis originais
126	“Castelo encantado”	03	Infantis originais
127	“Lenda do Sací”	01	Tradicionais
128	“Mula sem cabeça”	01	Tradicionais
129	“Negrinho do Pastoreio”	01	Tradicionais
130	“O casamento do rato com a filha do besouro”	01	Fábulas
131	“Balas, bombons, caramelos”	01	Infantis originais
132	“Ruivão, o bolo bom com cara de bolo mau”	01	Infantis originais
133	“Renatinho não quer se cuidar”	03	Infantis originais
134	“Ar, pra que serve o ar?”	01	Infantis originais

135	“Maria vai com as outras”	04	Infantis originais
136	“Nunca conte com os ratinhos”	02	Fábulas
137	“Papai”	01	Poesias
138	“Gato pra cá, rato pra lá!”	01	Infantis originais
139	“A história da tartaruga”	01	Fábulas
140	“O amigo do Rei”	03	Infantis originais
141	“A pedra dos desejos”	04	Fábulas
142	“Assim ou assado”	02	Poesias
143	“Se tudo isso acontecesse”	04	Infantis originais
144	“O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”	01	Infantis originais
145	“Do outro lado da rua”	01	Infantis originais
146	“Aladim”	03	Infantis clássicos adaptados
147	“Alice no país das Maravilhas”	02	Infantis clássicos adaptados
148	“A princesa e a ervilha”	02	Contos de fadas
149	“Estrela do mar”	01	Indeterminado
150	“Sofia e a andorinha”	01	Infantis originais
151	“Beijo de Bicho”	01	Infantis originais
152	“O carteiro chegou – Cachinhos de ouro”	01	Infantis originais
153	“O carteiro chegou – Bruxa”	01	Infantis originais
154	“O carteiro chegou – João e o pé de feijão”	01	Infantis originais
155	“O carteiro chegou – Cinderela”	01	Infantis originais
156	“O carteiro chegou – Chapeuzinho vermelho”	01	Infantis originais
157	“O carteiro chegou – Final”	01	Infantis originais
158	“O Amigo urso”	03	Infantis originais
159	“O menino e a gaiola”	02	Infantis originais
160	“Lilás”	01	Infantis originais
161	“Lino”	03	Infantis originais
162	“Vovô nenê”	02	Infantis originais
163	“Domador de monstros”	04	Infantis originais
164	“Bambi”	01	Infantis clássicos adaptados
165	“Mogli”	02	Infantis clássicos adaptados
166	“Não confunda”	03	Infantis originais
167	“Pedrinho não gosta de tomar banho”	03	Infantis originais
168	“O livro dos números de Marcelo”	02	Infantis originais
169	“Ian precisa lavar as mãos”	02	Infantis originais
170	“Clarissa precisa escovar os dentes”	03	Infantis originais
180	“Humildade”	01	Infantis originais
181	“Bibi fala em público”	03	Infantis originais
182	“A Zeropéia”	04	Infantis originais
183	“Dona Baratinha”	01	Infantis originais
184	“Biloca: a foca”; “A foca Biloca”	02	Infantis originais
185	“A raposa e a cegonha”	01	Fábulas
186	“A estrelinha azul”	01	Poesias
187	“A escrita uma grande invenção”	01	Infantis originais
188	“A de anaconda”	01	Infantis originais

189	“E o dente ainda doía”	01	Infantis originais
190	“Duas patas e um tatu”	01	Fábulas
191	“Os dez amigos”	02	Infantis originais
192	“Sete camundongos cegos”	01	Infantis originais
193	“Se um gato for...”	01	Infantis originais
194	“O vira lata Filé”	01	Infantis originais
195	“Tem um monstro no meu jardim”	02	Infantis originais
196	“Para que serve um livro?”	01	Infantis originais
197	“Medo do escuro”	01	Infantis originais
198	“A caixa de lápis de cor”	01	Infantis originais
199	“Todas as crianças da Terra”	01	Infantis originais
200	“O pequeno Crocodilo”	01	Infantis originais
201	“Urso”	01	Indeterminado
202	“Riki está mentindo”	01	Infantis originais
203	“Não quero”	01	Infantis originais
204	“Riki não quer dormir”	01	Infantis originais
205	“Quando fico triste”	01	Infantis originais
206	“Fiquei Zangada”	01	Infantis originais
207	“O danado do medo”	01	Infantis originais
208	“Quero ser gentil”	01	Infantis originais
209	“A Ovelha rosa da dona Rosa”	01	Infantis originais
210	“Justiça”	01	Infantis originais
211	“A boca”	01	Indeterminado
212	“Cheio de amor”	01	Infantis originais
213	“Livro dos medos”	01	Infantis originais
214	“Nem todas as girafas são iguais”	01	Infantis originais
215	“O problema da centopeia Zila”	01	Infantis originais
216	“O canto de Bento”	01	Infantis originais
217	“A escola da tia Maristela”	01	Infantis originais
218	“Uma formiga especial”	01	Fábulas
219	“O charme de Tuca”	01	Infantis originais
220	“Família Sol, Lá, Si,...”	01	Infantis originais
221	“Dognaldo e sua nova situação”	01	Infantis originais
222	“A festa no céu”	01	Fábulas
223	“João e o pé de feijão”	01	Contos de fadas
224	“A galinha dos ovos de ouro”	01	Contos de fadas
225	“É o bicho”	01	Infantis originais
226	“Numa noite muito, muito, muito escura”	01	Infantis originais
227	“Livro dos números, bichos e flores”	01	Infantis originais
228	“De mãos dadas: às crianças de toda a parte do mundo”	01	Infantis originais
229	“O grande e maravilhoso livro das famílias”	01	Infantis originais
230	“A joaninha que perdeu as pintinhas”	01	Infantis originais
231	“Beleleu e os números”	01	Infantis originais
232	“Lola”	01	Infantis originais
233	“Tudo bem ser diferente”	03	Infantis originais
234	“O tempo”	01	Infantis originais

235	“O pequeno paraquedista”	01	Infantis originais
236	“Livro do folclore – Turma da Mônica”	01	História em quadrinhos
237	“Diário secreto do João e o pé de feijão”	01	Infantis originais
238	“Animais e opostos”	01	Infantis originais
239	“A história do Chapeuzinho vermelho”	03	Infantis originais
240	“Chapeuzinho Vermelho- Turma da Mônica”	01	História em quadrinhos
241	“Tem alguma coisa embaixo do cobertor”	01	Infantis originais
242	“Diário secreto da Chapeuzinho Vermelho”	02	Infantis originais
243	“Pato! Coelho!”	01	Infantis originais
244	“Pequeno Polegar”	01	Contos de fadas
245	“Telefone sem fio”	01	Infantis originais
246	“Mãe Galinha e seus pintinhos”	01	Fábulas
247	“A flauta e o coelho”	01	Fábulas
248	“A raposa e as uvas”	01	Fábulas
249	“A menina e o leite”	01	Infantis originais
250	“ Não me esqueças – Desabrochar de uma amizade ”	02	Infantis originais
251	“Branca de Neve e os sete anões”	01	Contos de fadas
252	“O homem que amava caixas”	01	Infantis originais
253	“Jaca ou Jacaré”	01	Indeterminado
254	“Poesia na varanda”	01	Poesias
255	“A joaninha”	01	Infantis originais
256	“Beto o carneiro”	01	Infantis originais
257	“Zebrinha”	01	Infantis originais
258	“O elefantinho”	01	Indeterminado
259	“O patinho Feio”	01	Contos de fadas
260	“Dia da mentira”	01	Indeterminado
261	“Cadê?”	02	Infantis originais
262	“Aqui é a minha casa”	01	Infantis originais
263	“Sítio do Pica pau amarelo”	01	Textos Monteiro Lobato
264	“A árvore do Beto”	01	Infantis originais
265	“Quando a estrela era muito, muito, muito pequena”	01	Infantis originais
266	“O limpador de placas”	01	Infantis originais
267	“O leão e o camundongo”	01	Fábulas
268	“Não!”	01	Infantis originais
269	“Peter Pan”	01	Infantis clássicos adaptados
270	“Vamos passear?”	01	Infantis originais
271	“Era uma vez: A leitura e a escrita do mundo da fantasia”	01	Infantis originais
272	“Chapeuzinhos coloridos - Chapeuzinho Azul”	01	Infantis originais
273	“Chapeuzinhos coloridos - Chapeuzinho Laranja”	01	Infantis originais
274	“Chapeuzinhos coloridos - Chapeuzinho Branco”	01	Infantis originais
275	“Chapeuzinhos coloridos - Chapeuzinho Verde”	01	Infantis originais

276	“Diário dos 3 porquinhos”	01	Infantis originais
277	“Bom dia a todas as cores”	01	
278	“Lenda indígena – pássaro João de Barro”	01	Tradicionais
279	“Vida de índio”	01	Indeterminado
280	“Meu diário secreto – Chapeuzinho Amarelo”	01	Infantis originais
281	“Quem soltou um pum?”	01	Infantis originais
282	“Soltei um pum na escola”	01	Infantis originais
283	“Deixei o pum escapar”	01	Infantis originais
284	“Minha mãe tem visão de Raio-X”	01	Infantis originais
285	“A família de Marcelo”	01	Infantis originais
286	“A Grande família”	01	Poesias
287	“A vaca que botou um ovo”	01	Infantis originais
288	“Bruxa, bruxa, venha a minha festa”	01	Infantis originais
289	“Criançada”	01	Indeterminado
290	“Os 3 porquinhos Malcriados e o lobo bom”	01	Infantis originais
291	“Os 3 porquinhos pobres”	01	Infantis originais
292	Guilherme Augusto Araújo Fernandes	01	Infantis originais
<b>Total de títulos registrados</b>		406	

Fonte: Elaborados pelo autor

### Apêndice 11: Detalhamento dados PNBE literário Séries/Anos iniciais

Ano	Nº de títulos	Critério	Etapa atendida	Observações
1998	123	Matrícula igual ou maior que 500 alunos. (20 mil escolas)	1ª a 8ª séries Ensino Fundamental	Obras clássicas e modernas da literatura nacional (prosa e poesia), de não-ficção (formação histórica, econômica e cultural do Brasil) e de referência (atlas, dicionários, enciclopédias e globos terrestres).
1999	109	Matrícula igual ou maior que 150 alunos. (36 mil escolas)	1ª a 4ª séries Ensino Fundamental	Prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos.
2005	300 15 acervos	(136.398 escolas)		Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua; 2. Textos em prosa – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil; 3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
2008 <sup>103</sup>	100 5 acervos	(160 mil escolas)	1º ao 5º ano Ensino Fundamental	Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua; 2. Textos em prosa – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil; 3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesses anos foram distribuídas obras também para Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.
2010	100 4 acervos	(122.742 escolas - Ano Iniciais)		
2012	100 4 acervos	(115.344 escolas - Anos Iniciais)		
2014	100 4 acervos	1 a 50 alunos = 1 acervo; 51 a 150 alunos = 2 acervos diferentes; 151 a 300 alunos = 3 acervos diferentes; mais de 300 alunos = 4 acervos distintos. (104.745 escolas - Anos iniciais)		

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PNBE

<sup>103</sup> Esses acervos foram adquiridos em 2007, porém distribuídos em 2008.

**Apêndice 12: Quadros com autores e recorrência nos registros – separados por década**

Nº	AUTOR(A)	RECORRÊNCIA
<b>Década de 1970</b>		
01	Cecília Meireles	2
02	Beth Sigoli	1
03	Mário Quintana	1
04	Monteiro Lobato	1
05	Vinicius de Moraes	1
<b>1980</b>		
01	Érico Veríssimo	1
02	Ruth Rocha	
03	Monteiro Lobato	1
<b>1990</b>		
01	Monteiro Lobato	3
02	Maurício de Sousa	1
03	Ziraldo	1
04	Ana Maria Machado	1
05	Esopo	2
06	Vicente Guimarães	1
07	Ruth Rocha	1

Nº	AUTOR(A)	RECORRÊNCIA
<b>Década de 2000</b>		
1.	Ziraldo	21
2.	Ruth Rocha	20
3.	Eva Furnari	15
4.	Vinicius de Moraes	11
5.	Silvia Orthof	11
6.	Monteiro Lobato	10
7.	Mário Quintana	8
8.	Cecília Meireles	7
9.	Irmãos Grimm	6
10.	Érico Veríssimo	4
11.	Maurício de Sousa	4
12.	Ana Maria Machado	4
13.	Tatiana Belink	3
14.	Graça Batituci	3
15.	Esopo	3
16.	Joel Rufino dos Santos	2
17.	Elisa Lucinda	2
18.	Dinorah Maria	2
19.	Frances Rodrigues Pinto	2
20.	José Roberto Torero	2
21.	Ricardo Azevedo	2
22.	Flávia Muniz	2
23.	Roseana Murray	1
24.	Heloisa Borba Lourenço	1
25.	Mariana Colasanti	1



26.	Fernanda Lopes Almeida	1
27.	Bárbara Vasconcelos de Carvalho	1
28.	Saint-Exupéry	1
29.	João Mota Sete	1
30.	Mary França e Eliando França;	1
31.	Lia Zatz	1
32.	Sergei Prokofiev	1
33.	Antônio Carlos Pacheco	1
34.	Celso Sisto;	1
35.	Eric Chartiot;	1
36.	Lúcia Costa Santos	1
37.	Lourdes Ramos	1
38.	Luciana Passos	1
39.	Clélia Márcia	1
40.	Libório	1
41.	Regina Siguemoto	1
42.	Francisco Aurélio Ribeiro	1
43.	Cristina Porto	1
44.	Clélia Márcia	1
45.	Manuel Bandeira	1
46.	Sonia Robalo	1
47.	Paulo Mendes Campos	1
48.	Ivaci F. Oliveira	1
49.	Pedro Bandeira	1
50.	Elias José	1
51.	Carlos Urbim	1
52.	Maria Zanetti	1
53.	Wal Disney	1
54.	Sathia Soi	1
55.	Adriana Abujanra	1
56.	Mary França	1
57.	Dora Lopes	1
58.	Ostella Car	1
59.	Marta Bruch	1
60.	Clarice Lispector	1
61.	Theodorick de Almeida e Marta Nornberg	1
62.	Cláudio Martins	1
63.	Maria Heloísa Penteadó	1
64.	Hardy Guedes	1
65.	"La Fontaine	1
66.	Anísio Mello	1
67.	Fernando Sabino	1
68.	Ronaldo Simões coelho	1
69.	Kveta Paconska	1
70.	Francisco Marques	1
71.	José Paulo Paes	1
72.	Marta Attis	1
73.	André Neves	1
74.	Anne Souza	1
75.	Sue Willians	1
	TOTAL recorrência	196

<b>Nº</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>RECORRÊNCIA</b>
<b>Década de 2010</b>		
1.	Ruth Rocha	26
2.	Ana Maria Machado	10
3.	Legrand	8
4.	Márcia Honora	7
5.	Sylvia Orthof	6
6.	Kátia Trindade	5
7.	Anne Carolina de Souza	5
8.	Eva Furnari	5
9.	Nana Toledo	5
10.	Todd Parr	4
11.	Liz Garton Scalon	4
12.	Steve Smallman	3
13.	Roberto Belli	3
14.	Elias José	3
15.	Sonia Junqueira	3
16.	Sam Mc Bratney	3
17.	Audrey Wood	3
18.	André Neves	3
19.	Blandina Franco e José Carlos Lollo	3
20.	Maurício de Sousa	3
21.	Herbert de Souza Betinho	2
22.	Janaína Tokitaka	2
23.	Kees Moerbeek	2
24.	Michael Broad	2
25.	Mari França e Eliardo França	2
26.	Babette Cole	2
27.	Ziraldo	2
28.	Maurício Veneza	2
29.	Anna Cláudia Ramos	2
30.	Silvana D'Angelo	2
31.	Layan Marlow	1
32.	Monteiro Lobato	1
33.	Vinícius de Moraes	1
34.	Nilton Cileio	1
35.	Zoé Rios	1
36.	Angela Mcallister	1
37.	Silvana Rando	1
38.	Alejandro Rosas	1
39.	Garry Parsons	1
40.	Marcos Ribeiro	1
41.	Maria Helena Zancan Franz	1
42.	Leura Herrura	1
43.	Fona Rempet	1
44.	Hervé Tullet	1
45.	Mo Willenes	1
46.	José de Nicola	1
47.	Lilian Zieger	1
48.	Carlos Straccia	1
49.	Rosa Amanda Strauzz	1
50.	Chirstian Bamblin	1
51.	Geempiano	1
52.	Patrícia Engil Secco	1
53.	Cristina Rosa	1
54.	Keikokasza	1
55.	Luiz Fernando Verissimo	1
56.	Simone Goh	1

57.	Angela Lago e Joé Rios	1
58.	Eloi Zanetti	1
59.	Philippe Corentin	1
60.	Lêdo Ivo	1
61.	Cris Eich	1
62.	Margaret Wild	1
63.	Silvana Costa	1
64.	Alejandro Roas	1
65.	Bartolomeu Campos	1
66.	Ed Young	1
67.	Marcelo Cipiu	1
68.	Chloé Legeay	1
69.	Antonio Pacheco	1
70.	Sindónio Muralha	1
71.	Dave Santana	1
72.	Jairo Rodriguês	1
73.	Cristina Von	1
74.	Donaldo Buchweitz	1
75.	Eunice Braido	1
76.	Claude R. Alphen	1
77.	Simon Prescott	1
78.	Cléo Busatto	1
79.	Ingrid Biese	1
80.	Mary Koffman e Ros Arqueth	1
81.	Ducarmo Paes	1
82.	Patrício Dugnani	1
83.	Ivo Minkovicius	1
84.	Cesar Alberto Sinnecker e Mayli Colla	1
85.	Sebastiano Ranchetti	1
86.	Eun Joong	1
87.	Amy Krouse Rosenthal	1
88.	Ilan Brenman	1
89.	Esopo	1
90.	Stephen Michael King	1
91.	Gláucia Lemos	1
92.	Mery Weiss e Canini	1
93.	Guto Lins	1
94.	Mery Weiss	1
95.	Marie Lousie	1
96.	Jerry Pinkney	1
97.	Marta Attis	1
98.	Sue Willians	1
99.	José Torero	1
100.	Maria Heloísa Penteado	1
101.	Mario Quintana	1
102.	Guilherme Fernandes	1
103.	Mem fox	1
104.	Chico Boarque	1
105.	Dudu Nobre	1
106.	Vinícius de Moraes	1
107.	Arden Druce	1
108.	Ricardo da Cunha Lima	1
109.	Liz Pichon	1
110.	Jon Scieszka	1
	TOTAL	212

Fonte: Elaborados pelo autor

Apêndice 13: Versão “A cigarra e a formiga” autoria de Monteiro, livro Fábulas, histórias de tia Anastácia e Histórias diversas (1970)



Fonte: Lobato (1970, p. 11 e 12).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELotas  
FACULDADE DE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

*Tese de Doutorado em Educação*

*Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar  
textos literários na escola: uma  
história registrada em cadernos de  
planejamento de professoras das  
séries/anos iniciais (1962 -2017)*

*Lucas Gonçalves Soares*

*Orientadora Profa. Dra. Eliane Peres*

Pelotas, dezembro de 2021

FaE

PPGE  
FaE/UFPel



hisales  
HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA,  
ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES

