



5566 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT12 - Currículo

A LITERATURA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO PNAIC
Maria Carolina da Silva Caldeira - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
Agência e/ou Instituição Financiadora: PRPQ/UFMG

A LITERATURA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO PNAIC

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar como a literatura e a leitura literária estiveram presentes no currículo de formação docente proporcionado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com base em entrevistas realizadas em 2015 com formadoras, orientadoras de estudos e professoras cursistas vinculadas à UFMG, analiso os saberes acionados, as relações de poder estabelecidas e as posições de sujeito demandadas nesse currículo. Partindo das contribuições teóricas de Michel Foucault, mostro como esse currículo operava com pressupostos do *discurso de letramento literário*, com destaque para dois elementos principais: a importância da leitura literária no currículo de formação docente e no currículo da alfabetização de crianças; e as possibilidades de articulação da literatura com outros artefatos para produzir práticas diferentes e interdisciplinares no currículo. Argumento que esse modo de narrar a literatura e a leitura literária – na medida em que articula elementos de diversos discursos – inserem as professoras em determinadas relações de poder e demandam a “posição de sujeito” *professora leitora*.

Palavras-chave: Currículo; Formação de Professoras; Literatura.

INTRODUÇÃO

“O que cabe num livro?” Com essa pergunta, inicia-se o livro de mesmo título, de autoria de Ilan Brenman e Fernando Vilela, que procura mostrar que, nesse artefato, cabe tudo aquilo que a imaginação do/a leitor/a desejar. O livro foi indicado como uma das “leituras deleite”^[1] para os encontros de formação de professoras alfabetizadoras realizados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foi lido em uma das formações realizadas no ano de 2014 no Polo vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) do referido Pacto e lembrado por professoras entrevistadas para a pesquisa que dá base a este artigo. Trago-o aqui como mote para pensar o que cabe nas leituras literárias e no trabalho realizado com literatura no currículo do PNAIC, seja aquele currículo produzido nas formações realizadas na Universidade, seja o currículo construído pelas professoras alfabetizadoras com as crianças em sala de aula. Para isso, utilizo informações produzidas em entrevistas realizadas com formadoras, orientadoras de estudos e cursistas vinculadas à UFMG durante o ano de 2015^[2].

Política pública firmada entre o Governo Federal, Municípios e instituições de ensino superior, o PNAIC tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Para isso, ele estrutura suas ações em quatro eixos, a saber: Formação continuada presencial para os/as professores/as alfabetizadores/as; Materiais didáticos distribuídos para as escolas; Avaliações sistemáticas das crianças em processo de alfabetização; Gestão, mobilização e controle social. O foco deste trabalho está nas políticas de formação continuada de professoras alfabetizadoras, particularmente nas relações que elas estabelecem com a literatura e a leitura literária com base na formação ofertada. Parto do princípio de que as estratégias encaminhadas diante dessa ação se constituem em um currículo para a formação de professores/as. Esse currículo estabelece saberes e conhecimentos adequados para serem ensinados na escola e, nesse processo, define modos de ser professor/a alfabetizador/a. Neste artigo, analiso especificamente os modos de ser professora estabelecidos com base nas práticas de leitura literária proporcionadas e estimuladas por esse currículo.

Entendo currículo como “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 195). Isso significa que um currículo é uma construção social que “produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações” (CORAZZA, 2001, p. 14). Ao incorporar certos saberes e construir determinadas relações de poder, considero que “suas narrativas e significados ensinam, formam e produzem sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2010, p. 12). O currículo disponibiliza certas posições de sujeito que podem ser ocupadas por aqueles/as que o vivenciam. Compreender o currículo dessa forma implica “analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculadas às relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências” (CORAZZA, 2001, p. 57).

Neste artigo analiso, com base em elementos da análise de discurso de inspiração foucaultiana, entrevistas realizadas com professoras que vivenciaram o currículo proposto pelo PNAIC. A análise das entrevistas mostrou que as falas das professoras relacionadas à literatura estavam, em grande medida, vinculadas ao que nomeio aqui de *discurso do letramento literário*. O letramento literário “exige o contato frequente e adequado com obras literárias, abordadas literariamente” (PAULINO, 2010, p. 408). Na abordagem escolar desse letramento, pressupõe-se que essa instituição deve tanto ensinar a apreciar os textos literários como uma experiência estética, como contribuir com “atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário” (COSSON, 2014a). Ao acionar o discurso do letramento literário, as falas das professoras procuram destacar a importância da leitura literária para a formação das crianças, a necessidade da imaginação como ferramenta de escape a uma realidade muitas vezes difícil e a demanda pelo ensino das estratégias interpretativas da literatura como tipo de texto específico. Porém, outros discursos se atrelavam ao *discurso do letramento literário*, ora tencionando-o, ora se articulando com ele para produzir determinados modos de ser professora nesse currículo de formação docente.

Mostro, então, como a literatura estava presente na fala das professoras, articulando discursos, colocando em ação relações de poder e demandando modos de ser docente. Partindo do mote do livro citado no início deste artigo, pergunto: o que cabe em um currículo de formação de professoras que toma a literatura e a leitura literária como elementos centrais? Dois elementos principais – vinculados de alguma forma ao *discurso do letramento literário* – cabem nas falas das professoras entrevistadas: a importância da leitura literária no currículo de formação docente e no currículo da alfabetização de crianças; e as possibilidades de articulação da literatura como outros artefatos para produzir práticas diferentes e interdisciplinares no currículo escolar. Argumento que esses diferentes modos de narrar a literatura e a leitura literária – na medida em que articulam diversos discursos – inserem as professoras em determinadas relações de poder e demandam uma “posição de sujeito” *professora leitora*.

Para desenvolvimento desse argumento, este artigo está dividido em três partes. Na primeira delas, apresento o referencial teórico-metodológico que orientou a pesquisa. Na segunda, procuro mostrar como formadoras, orientadoras e professoras cursistas utilizavam a literatura nas diferentes instâncias em que atuavam, trabalhando ativamente para produzir professoras e estudantes leitores/as e apreciadores/as da leitura literária. Por fim, mostro as possibilidades que a literatura e a leitura literária têm na visão das professoras para produzir articulações e sentimentos inesperados nas práticas em sala de aula, bem como para produzir práticas por elas nomeadas como interdisciplinares. Esse uso feito da literatura era motivo de conflito para as professoras formadoras, que consideravam haver uma distância entre o que pregavam e o modo como a literatura era usada nas formações e nas salas de aula.

FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PENSAR UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A pesquisa que dá base a este artigo insere-se na vertente pós-crítica dos estudos curriculares, particularmente aquela que se utiliza das contribuições de Michel Foucault para pensar a educação. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como uma linguagem, como um discurso. Isso implica compreendê-lo como uma construção arbitrária e ficcional (CORAZZA; TADEU, 2003), cujo sistema de significação “disputa sentido com outras práticas discursivas” (PARAÍSO, 2002, p. 97). O currículo é também compreendido como um texto polissêmico, já que ele é “feito sempre sobre outros textos” (CORAZZA, 2000, p. 96). Conceber o currículo como um texto, porém, não significa que o/a pesquisador/a deva interpretá-lo: pela sua polissemia e pelo seu caráter arbitrário, cabe à pesquisa “definir suas regras de aparecimento, condições de legibilidade e transformações” (CORAZZA, 2000, p. 96). Considero aqui que o currículo é um discurso que incorpora e entra em conflito com outros discursos, que disponibiliza posições de sujeito e que articula saberes, conhecimentos e práticas, tudo isso permeado por relações de poder.

O poder, nessa perspectiva, não é algo que se possui, mas algo que se dá em múltiplas, variadas e conflitantes relações. O poder não é “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras” (FOUCAULT, 2000a, p.183). Pelo contrário, o poder é difuso, descentralizado, está presente nas diversas esferas sociais. Ele “nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2000a, p.183), pois é o “efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (FOUCAULT, 1999, p. 27). O poder é uma estratégia, e seus efeitos de dominação se devem “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Além disso, as relações de poder “são, antes de tudo, produtivas” (FOUCAULT, 2000b, p. 236). Na teorização pós-crítica de currículo, compreende-se o poder “em sua positividade, como produtor de verdades, de subjetividades, de saber” (PARAÍSO, 2007, p. 54). O poder produz saber, pois “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 27).

As relações de poder-saber também se constituem como o espaço em que o sujeito “pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (FOUCAULT, 1972, p. 221). Nesse sentido, poder-saber se articulam com os modos de subjetivação, já que possibilitam que alguém ocupe um determinado lugar para dele falar e, assim, ser reconhecido como sujeito daquele discurso. Dessa maneira, os diferentes aspectos que compõem um currículo, tais como as práticas possibilitadas pelos discursos, as posições de sujeito estabelecidas, as relações com a verdade precisam ser investigados na perspectiva que utiliza conceitos foucaultianos para pensar um currículo.

Para investigar tais elementos, a pesquisa que dá base a este artigo utilizou como ferramenta metodológica entrevistas com formadoras, orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras. A entrevista é compreendida como uma metodologia na qual é possível narrar e ressignificar práticas vivenciadas (ANDRADE, 2012). Ela se constitui em um mecanismo que possibilita compreender os sentidos atribuídos a determinada vivência, bem como permite a compreensão das relações de poder-saber que se estabelecem em determinado currículo.

As entrevistas foram realizadas com cinco das dez formadoras que atuaram no PNAIC em 2015. Foram selecionadas as cinco formadoras que atuaram nas formações desde o início das ações na UFMG, em 2012. Elas foram entrevistadas no decorrer de 2015, conforme horários agendados previamente com cada uma delas. As formadoras indicaram orientadoras de estudo para participarem da etapa seguinte da pesquisa. Foram realizadas entrevistas com 25 orientadoras de estudo, nos encontros presenciais de formação ocorridos na Universidade em 2015. Todavia, para fins deste artigo, serão utilizadas as informações produzidas nas entrevistas com três delas. Essas três orientadoras atuavam no Município de Sabará, região metropolitana de Belo Horizonte/MG. Foram selecionadas tendo em vista a disponibilidade do município para articular entrevistas com as professoras alfabetizadoras, bem como a organização própria do município para garantir a formação no PNAIC^[3]. Após a entrevista com as orientadoras, foram realizadas entrevistas com nove cursistas (professoras alfabetizadoras), também indicadas por suas orientadoras de estudo.

As entrevistas foram transcritas e analisadas com base na análise de discurso de inspiração foucaultiana. Para Foucault (1972) discurso e fala não se confundem. O discurso “produz sistematicamente os objetos sobre os quais fala” (FOUCAULT, 1972, p.64), ou seja, por meio dos discursos são atribuídos significados aos diferentes elementos do mundo que passam a ser compreendidos de determinada maneira. Assim, o discurso é produtivo; ele não somente narra um fato, mas está diretamente articulado à sua constituição. Os diferentes discursos colocados em disputa em uma dada sociedade tornam as falas possíveis, dando a elas certa inteligibilidade. Dessa forma, as falas das professoras foram analisadas procurando compreender de que modo a literatura operava nesse currículo, acionando saberes, estabelecendo relações de poder e demandando certos modos de ser docente. São esses usos da literatura que analiso a partir de agora.

SAINDO DAS CAIXAS E indo PARA AS RODAS: CAMINHOS PARA FORMAR O “GOSTO PELA LITERATURA”

Diferentes análises têm mostrado que a literatura muitas vezes está ausente dos currículos de formação de professores/as

e das práticas curriculares desenvolvidas com crianças e adolescentes. Nesse sentido, políticas públicas variadas têm sido criadas a fim de garantir o acesso aos livros por meio da escola, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)[4]. O currículo de formação de professores/as produzido pelo PNAIC também se insere nessas políticas, seja distribuindo livros para as escolas por meio de Obras Complementares, seja criando práticas que visam à divulgação da leitura literária e seu estímulo na sala de aula. Entre essas práticas, destaca-se a *leitura deleite*, apontada pelas formadoras como uma prática que “ficou institucionalizada [...] toda, toda palestra, todo encontro, toda aula sempre tenha algo da literatura, algo pra se pensar” (Entrevista com a formadora N[5]. outubro de 2015).

A *leitura deleite* parece ser entendida como uma prática que, nesse currículo, retira os livros das caixas enviadas pelo MEC e leva-os para os currículos das salas de aula. Na percepção das formadoras, a prática da *leitura deleite* “mobilizou a escola, mobilizou pra conhecer os materiais, porque tudo que a gente falava aqui elas começaram a procurar na escola [...] a minha pesquisa de mestrado mesmo mostrava isso, porque eles não sabiam o que era PNBE, o que era... ninguém sabia nada dessas políticas. O PNAIC foi fundamental pra isso, porque pelo menos tirou das caixas e pôs nos armários” (Entrevista com a formadora D., novembro de 2015). Nesse sentido, esse currículo de formação de professores/as faz com que “livros que são enviados para as escolas e para as salas de aula e que, muitas vezes, ficam adormecidos lá, sem um trabalho efetivo, por parte das professoras” (Entrevista com a formadora E, dezembro de 2015), sejam parte constitutiva dos currículos escolares.

A prática de ler livros literários para iniciar encontros de formação e também para as aulas do currículo do ensino fundamental constitui-se em elemento que encontra bases no *discurso de letramento literário*. Afinal, nesse discurso “a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1988, p. 191). Partindo desse pressuposto, ter acesso à literatura é estabelecido como fundamental no currículo de formação de professores/as produzido no PNAIC. Segundo orientadoras e cursistas, trabalhar com a *leitura deleite* também com as crianças em processo de alfabetização é prática essencial.

Diferentes razões são apresentadas para isso. De um lado, considera-se que a literatura é uma possibilidade de desenvolver habilidades diversas previstas no currículo do ensino fundamental, pois pelo trabalho com os livros se “desenvolve a questão da oralidade, que a Língua Portuguesa não é só a escrita. Na verdade, a oralidade, ela bem desenvolvida, com certeza, ela vai influenciar nessa parte, nessa questão da escrita” (Entrevista com a cursista L., novembro de 2015). Percebe-se, assim, que a literatura pode proporcionar aquilo que é o objetivo central do currículo do PNAIC: a alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Por outro lado, a literatura também é apresentada como importante para imaginação e fruição, uma vez que, “através de um livro, você leva a criança no processo totalmente de imaginação, tira ela desse mundinho difícil, às vezes, que ela traz isso de casa. E vai dar a ela possibilidade de um mundo melhor através da leitura. Quem lê, viaja, isso eu tenho pra mim” (Entrevista com a cursista A., novembro de 2015).

Dois aspectos centrais do discurso do letramento literário aparecem nessas justificativas para o uso da literatura. O primeiro deles refere-se à escolarização da leitura literária, visando à construção de habilidades de oralidade, leitura e escrita. Afinal, o discurso do letramento literário presente nesse currículo também pretende contribuir para “o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos de textos” (SOARES, 2010, p. 16), particularmente daqueles considerados literários. O segundo refere-se à demanda para que a escola ensine a apreciar os textos literários como uma experiência estética, aprendendo que a leitura literária “é associada à reflexão e à imaginação, quando estimula nossa percepção a romper com o automatismo da rotina cotidiana” (PAIVA, PAULINO, PASSOS, 2006, p. 25). Percebe-se, assim, como esse currículo opera na produção de professoras e estudantes leitores/as, tanto no sentido de capazes de interpretar textos literários, como capazes de extrair da experiência de leitura literária práticas que os/as levem para além de sua experiência imediata.

A presença do discurso do letramento literário nas falas não se dá, porém, sem tensões, dúvidas e questionamentos. Evidenciando que o currículo é espaço de lutas, articulações e acordos, limitações percebidas no trabalho com a *leitura deleite* apareciam nas falas das professoras. Assim, a formadora E. afirma que “o grupo ficou muito incomodado com o fato de usar muito PNLD, porque esses livros foram selecionados mais com o intuito de usar a literatura para trabalhar conteúdos”. Na mesma direção, a formadora D. também afirma que “a própria *Leitura Deleite* lá do caderno[6], às vezes, é uma leitura duma obra didática, que eles tão chamando de *Leitura Deleite*. A gente fica que não quer desconsiderar o material e nem ficar, também, só falando mal do material que é o que elas têm”.

Nesse sentido, as formadoras procuram levar outros materiais para o currículo de formação de professoras, no intuito de produzir uma prática curricular possibilitadora de um trabalho com a literatura que considere sua “função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014b, p. 17) tal como se afirma no discurso do letramento literário que deve ser o papel da literatura. Nesse sentido, são produzidos encontros nos currículos com outros materiais. A literatura aparece, assim, nesse currículo, como mobilizadora de articulação com outros artefatos culturais, como mostro a seguir.

POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO COM OUTROS ARTEFATOS: CINEMA, MÚSICA, DIVERSIDADE RACIAL E LITERATURA

Articular-se com filmes, músicas, objetos diversos, disciplinas escolares e temáticas emergentes, como a questão étnico-racial: essa é mais uma das possibilidades da literatura no currículo do PNAIC. Ela aparece de diferentes formas, ora articulando-se, ora contrapondo-se ao discurso do letramento literário. A articulação se dá sobretudo quando textos literários acionam outros artefatos para produzirem o encantamento e o *deleite*. Já a contraposição ocorre quando a literatura é utilizada para trazer para o currículo saberes das diferentes disciplinas escolares. Nesses momentos, o entendimento da literatura como fruição e ampliação das vivências humanas parece perder força para um caráter utilitário, já muitas vezes combatido pelo discurso do letramento literário (LAJOLO, 2009).

Elementos comumente usados em práticas de contação de história, como aventais, malas com livros, fantoches e músicas são acionados pelas professoras nas práticas de *leitura deleite*. Esses materiais servem tanto para despertar o gosto pela literatura como para produzir determinados padrões de comportamento, pois, como afirma a cursista A. “às vezes, com um lenço ou uma madeira ou um objeto, um fantoche, você consegue tirar ela [a criança] daquele fato de agitação e trazer ela pro momento de tranquilidade e aprendizagem”. (Entrevista com a cursista A., novembro de 2015). A literatura é acionada aqui com dupla função: tanto pode despertar as crianças para a fruição, como para trazê-las para uma prática mais tranquila. Se Almeida (2011, p. 62) em pesquisa cujo foco era o uso da literatura em sala de aula encontrou práticas nas quais o “controle corporal relacionado à crença de que a ‘postura inadequada’ promove ‘aprendizagens inadequadas’ era necessário à contação de histórias, na narrativa da Cursista A. a literatura parece ser utilizada para promover certa tranquilidade em sala de aula, produzindo determinadas aprendizagens.

No currículo que tem como base o discurso do letramento literário, também são acionadas músicas, mesmo em livros que não há música, como afirma a cursista R. “eu... contei pra eles a história daquele livrinho ‘Os reizinhos do Congo’. Até que

lá não tem música, é a história, mas aí nós colocamos um ritmo naquele “Kalunga é Kalunga a”, sabe?. Aí, os meninos cantam, os menino dançam, os outros tocam e eu até preparei essa questão pra trazer como a musicalidade desse Para Casa”^[7]. A literatura pode ser articulada também ao cinema, como narra a formadora D. “A gente trabalhou semestre passado [...] com o livro “Balão” que era um livro do Daniel Cabral. E aí, a gente passou um filme antigo, desses... clássicos que chama “Le Ballon Rouge” pras professoras, fizemos uma dinâmica, tudo em volta da literatura. Uma professora que é uma das que dá aula pra criança, fez com as crianças, além de fazer com cursistas. Ela falou que teve menino que chorou no filme, né?! Aí, falei: “como é que a gente ia pensar que um filme desse, ele é preto e branco, tocou as crianças?” (Entrevista com a formadora D., novembro de 2015).

A literatura – em sua articulação com a música e com o cinema – tem também a capacidade de promover emoções nas professoras. Talvez porque, como argumenta Compagnon (2012), a literatura tem a capacidade de provocar “[...] minha compaixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente meus” (COMPAGNON, 2012, p. 62). Assim, a formadora N. afirma que um livro “me marcou, especialmente, [...].. um dia eu fiz um encontro em Betim e eu estava trabalhando um dos gêneros que podem ser usados na sala de aula que é indicação literária. Então, eu li esse livro para as professoras, que eram minhas cursistas, fazerem a indicação literária, como elas iam propor lá. Mas foi tão lindo! Foi um trabalho tão/tão emocionante, que elas levantaram, elas se abraçaram, sabe?” (Entrevista com a formadora N, outubro de 2015).

Indicações de livros lidos para além daqueles propostos nos Cadernos de formação também causam emoções nesse currículo, como mostra a formadora M, que diz: “Eu sempre faço propaganda do livro que eu tô lendo. Ontem, eu falei que eu tô lendo ‘A bibliotecária de Auschwitz’. Que eu falei ‘Gente, eu não sou de chorar, eu tenho chorado com esse livro.’” (Entrevista com a formadora M., novembro de 2015). Acionam-se, assim, elementos do discurso do letramento literário nesse currículo na medida em que são possibilitadas emoções propiciadas pela literatura. Ao mesmo tempo, opera-se nele com uma técnica que busca aproximar formadoras, orientadoras e cursistas, por meio da troca de experiências, para que um currículo que tem a literatura como elemento central possa funcionar e produzir leitores/as, sejam eles/as docentes, sejam eles/as crianças em processo de alfabetização.

Nessa direção, a ampliação do repertório literário tanto das professoras como das crianças aparece também como uma reivindicação desse currículo. Aciona-se, assim, outro elemento do discurso do letramento literário, qual seja, o contato com livros diferentes dos convencionais. Esse currículo parece ter “potencial para possibilitar o surgimento e a renovação de disposições de alunos, professores e bibliotecários nesse complexo jogo de valores e regras que permeiam o campo da literatura” (GROSSI, 2018, p. 86). Tal aspecto é reconhecido e valorizado pelas professoras que afirmam que “eu gostei muito, principalmente, pela novidade. Acho que é uma coisa, se é literatura, tem que estar sempre renovando”. (Entrevista com a cursista N., novembro de 2015).

Essa ampliação do repertório possibilita também incluir no currículo escolar livros sobre diferentes culturas, como aponta a formadora M. ao dizer que “esse ano eu trouxe um que era até novo pra mim, que era do Daniel Munduruku, aquele indígena, que foi sobre a cultura indígena, e elas comentaram ‘M, era sempre tão chato trazer algum livro indígena!’ E esse foi bem tranquilo, foi bem... Todo mundo comentou, me pediram o livro emprestado, geralmente, elas fazem PowerPoint do livro e passa pra todo mundo” (Entrevista com a formadora M., outubro de 2015). A presença de outras culturas por meio da literatura é também reforçada pela cursista R. “Eu contei “Que cor é a minha cor?” Eu tô até com o livrinho ali [...] Depois, eu levei eles pra ver o vídeo, desse mesmo livro, porque aí passa as fotos e contando a história, e eu fiz um trabalho todo da africanidade em cima dessa história” (Entrevista com a cursista R. novembro de 2015).

A discussão a respeito de raça/etnia vem ganhando espaço no currículo escolar desde a promulgação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, que definiu essa temática como obrigatória nos currículos escolares. Para atender a essa demanda legal, diferentes artefatos têm sido utilizados, entre eles, a literatura. Como apontado por Freitas (2018, p. 116), a literatura infantil na atualidade tem atuado na “produção e divulgação de sujeitos com marcas explícitas de raça/etnia, que anteriormente ficavam à margem de uma literatura voltada para o público infantil”. Tornam-se, assim, artefatos utilizados nos currículos para atender à demanda histórica de luta de grupos negros e indígenas para que suas visões de mundo sejam incorporadas aos currículos escolares. Essa parece ser a percepção da orientadora de estudos A. que diz: “Então, quando tem que desenvolver algum trabalho, a gente já busca na literatura” (Entrevista com a orientadora A., novembro de 2019). Parece haver aqui uma tensão em relação ao que estabelece o discurso do letramento literário. Se, por um lado, a literatura possibilita o conhecimento e aproximação com outras culturas, por outro, esse uso pode ser entendido como um pretexto para trabalhar determinadas temáticas, deixando de lado o aspecto estético que marca o texto literário.

Esse aspecto é ainda mais perceptível quando a literatura é acionada nesse currículo para produzir práticas interdisciplinares. A orientadora de estudo A., aponta que “a gente conseguiu, a partir da teoria, a partir da prática, das orientações lá da formação, fazer com que os professores compreendessem a importância de incluir a literatura como um recurso dentro das áreas do conhecimento, não só da língua portuguesa” (Entrevista com a orientadora A., novembro de 2015). De modo semelhante, a orientadora L. aponta que as cursistas “não aproveitavam essa leitura, nessa história, pra trabalhar os outros conteúdos [...]. E foi muito bom porque elas aprenderam que de uma leitura você pode... Você não precisa de trabalhar Matemática separado, Ciência separado, disciplinar, elas podem trabalhar interdisciplinar, né?!”. Essa ideia passa a constituir o currículo da alfabetização desenvolvido pelas cursistas. Como afirma uma delas “foi aí que eu aprendi a dar aula contando, introduzindo em todas as minhas aulas com uma história. Porque prende a atenção, eles se interessam e depois, a gente vai andando com o conteúdo” (Entrevista com a cursista R. novembro de 2015).

Esse aspecto é problematizado pelas formadoras que procuraram mostrar para as orientadoras “a diferença entre livros literários e livros paradidáticos e, mais ainda, que tivessem a consciência da diferença de um trabalho a ser feito com literatura e um trabalho a ser feito com outros conteúdos, porque, muitas vezes, o professor acha que pelo fato de ter trabalhado com um livro, como, por exemplo, “Os dez sacizinhos”, é... onde trabalhava ordem crescente e decrescente, já tinha vencido o seu papel de trabalhar com a literatura (Entrevista com a formadora E., novembro de 2015). Parece haver aqui uma tensão entre a literatura utilizada como pretexto (LAJOLO, 2009) para trabalhar determinado aspecto do currículo e o discurso do letramento literário. Esse modo de trabalhar a literatura para incluir algum conteúdo ou para trabalhar de forma interdisciplinar é considerado no discurso do letramento literário como operador de uma “inadequada escolarização da literatura” (SOARES, 1999, 25). Dessa forma, há uma tensão entre o que as formadoras dizem fazer no currículo de formação docente e aquilo que as cursistas e orientadoras de estudo afirmam fazer nos currículos por elas praticados.

Essa tensão mostra como esse currículo está envolvido em relações de poder. A demanda pela posição de sujeito professora leitora incorpora múltiplas facetas. Assim como muitas coisas cabem em um livro, muitos aspectos também cabem na posição demandada pelo currículo do PNAIC. Cabe a professora que incorpora o uso de livros literários em sua prática e faz com que políticas de incentivo à leitura literária sejam efetivadas no cotidiano escolar. Cabe a professora que procura dar voz, por meio da leitura literária, aos grupos que historicamente foram excluídos do currículo. Cabe a docente que busca produzir um currículo interdisciplinar. Cabe também a professora que tem dúvidas quanto a esses diferentes aspectos e que problematiza discursos que circulam com força de verdade na contemporaneidade. Nesse sentido, o trabalho com a literatura permite, uma “cumplicidade entre o limite e a transgressão, a lei e a violação da lei” (MACHADO, 2001, p. 44 e 60). Ele possibilita diferentes modos de ser docente e de incluir certos discursos no currículo escolar. Afinal, como afirma Larossa (1998) ao referir-se à literatura, “sua única virtude é sua infinita capacidade para a interrupção, para

o desvio” (LAROSSA, 1998, p. 13). Dessa forma, a literatura sempre trará a possibilidade para o novo e para o diferente no currículo escolar, mesmo que isso se faça com aparentes tensões e contradições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliana Guimarães. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo** : um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2011.

ANDRADE, Sandra. A entrevista narrativa resignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: PARAÍSO, Marlucy; MEYER, Dagmar. (Org.). **Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BRASIL. **Caderno Apresentação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2013.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1988.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ALVES-MAZZOTTI, Aida. CANDAU, Vera. **Linguagens, espaço e tempos no ensinar e aprender**. ENDIPE. Rio de Janeiro, DP&A, 2000, p. 89-104.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: TADEU, T; CORAZZA, S. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-57.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014b. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em 10/04/2019.

FOUCAULT, Michel **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000a. p. 243-276

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000b. p. 179-191

FREITAS, Daniela Amaral Silva. Relações de Gênero no kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: Razão e emoção para regular corpos na literatura infantil. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina. **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidade**. 2018. p. 115-138.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. 2018. 251 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2018.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (Org.). **Escola e Leitura**: Velha crise - Novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça. PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e mídia educativa**: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar. 2002. 303f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e mídia educativa brasileira**: poder, saber, subjetivação. Chapecó-SC: Editora Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). **Pesquisas sobre Currículos e Culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010, p. 11-14.

PAULINO, Graça. Saramago na Pedagogia: Leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 404-416.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: Org. de EVANGELISTA, Aracy et al. **A Escolarização da Literatura** : O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p 17-48.

SOARES, Magda. Alfabetização e literatura. **Guia da Alfabetização**. Educação (São Paulo), v. 2, p. 12-29, 2010.

[1] Na Proposta de formação do PNAIC, todos os encontros presenciais devem ser iniciados com a prática da leitura deleite, que é definida como a “leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade” (BRASIL, 2013, Caderno Apresentação, p. 32). A indicação específica desse livro foi feita no Caderno 5 de Alfabetização Matemática que trata de

Geometria.

[2] O PNAIC funciona com uma estrutura em que “orientadoras de estudo” são selecionadas em cada um dos municípios que aderiram ao Pacto para frequentar a formação das Universidades. Essa formação é ministrada por profissionais nomeadas de “formadoras”. As orientadoras de estudo são responsáveis por repassar a formação recebida nas Universidades para as professoras alfabetizadoras cursistas em seus municípios. No grupo que foi sujeito da pesquisa que dá base a este artigo, todas as profissionais são ou foram professoras, seja na educação básica, seja no ensino superior. Por essa razão, quando estiver me referindo a todo o grupo que participou das entrevistas, utilizarei o termo professoras ou docentes. Quando houver necessidade de especificar as diferenças entre os grupos, usarei as expressões com as quais elas eram identificadas no PNAIC (formadoras, orientadoras de estudo ou cursistas).

[3] Em Sabará, as orientadoras de estudo deixaram de atuar diretamente nas escolas da Rede Municipal e passaram a trabalhar na Secretaria de Educação, articulando as políticas voltadas para os três anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa forma de trabalho possibilitou, na visão das professoras, uma maior dedicação às ações do PNAIC.

[4] Além da distribuição de livros didáticos, o PNLD também distribuía (por meio de “Acervos complementares” e do PNLD Literário) livros de literatura para escolas públicas do País. O PNBE, por sua vez, promovia o acesso a acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência para as escolas do País. A partir de 2017, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). No período de realização da pesquisa, porém, ambos os Programas estavam em execução. Além disso, obras complementares vinculadas às ações do PNAIC foram enviadas às escolas.

[5] As professoras que atuaram no PNAIC serão identificadas pelas letras iniciais de seus nomes.

[6] A formadora refere-se aos Cadernos de Formação, material didático indicado pelo MEC para subsidiar as práticas formativas desenvolvidas com as professoras alfabetizadoras.

[7] O “Para Casa” a que a cursista se refere é a atividade que a orientadora de estudo indica para ser feita com os/as estudantes pelas professoras alfabetizadoras e levada no encontro de formação seguinte.