

**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROSEMEIRE SOARES DE SOUZA PAULO

**FÁBULA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE A DOCILIZAÇÃO
DE CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

INHUMAS-GO

2021

ROSEMEIRE SOARES DE SOUZA PAULO

**FÁBULA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE A DOCILIZAÇÃO
DE CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Cultura, Teoria e Processos Pedagógicos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristyane Batista Leal

INHUMAS-GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - FACMAIS

P331f

PAULO, Rosemeire soares de Souza
FÁBULA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE A
DOCILIZAÇÃO DE CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Rosemeire
soares de Souza Paulo. – Inhumas: FacMais, 2021.
89p.; il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2021.
“Orientação: Dr. ^a Cristyane Batista Leal”.

1. Mediação; 2. fábula; 3. corpo dócil; 4. moralização; 5. mediação
de leitura. I. Título.

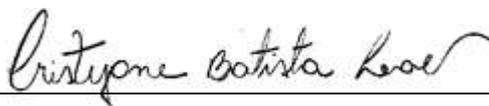
CDU: 37

ROSEMEIRE SOARES DE SOUZA PAULO

**FÁBULA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE A DOCILIZAÇÃO
DE CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Data da Defesa: 19 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais



Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais



Membro Convidado Externo
Universidade Estadual de Goiás - Campus Anápolis

Ao meu pai, um grande leitor que me inspirou a ser leitora também. Sua vida foi um exemplo de amor e superação. Ele me deixou no início dessa jornada para brilhar em outro lugar. Te amo.

Ao meu companheiro Geraldo, marido e amor da minha vida que sempre apoia meus projetos. Te amo.

Aos meus filhos, Pedro e Laís e ao Liam, o amor da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Neste momento fecho um ciclo muito importante da minha vida. O mestrado foi sonhado e esperado por muito tempo, mas no tempo certo, preparado por Deus chegou a hora de entrar no programa. Foram dois anos de muito estudo e muita felicidade. Pessoas especiais me acompanharam durante esse processo, algumas conheci no mestrado, outras trago no coração há muito tempo. Obrigada a todos que me apoiaram, oraram por mim e estiveram ao meu lado.

Agradeço a Deus, em primeiro lugar. Ele está sempre comigo.

Aos meus queridos professores do PPGE-FacMais, doutores que me ensinaram muito no mestrado. Em especial, a professor Daniela Lobo porque me apresentou Foucault e me fez apaixonar por ele.

A minha orientadora que sempre me apoiou, ajudou e partilhou comigo situações e momentos difíceis durante esse tempo.

Às professoras da banca, Dr^a Claudine Faleiro Gill e Dr^a Maria Luiza que trouxeram contribuições preciosas que me propiciaram crescer e melhorar meu texto.

A minhas amigas queridas que o mestrado me presenteou e que marcaram minha trajetória no programa: Mônica, Divina Lúcia, Ilma e Cássia. Vocês são especiais!

A minha amiga e irmã Malena Coelho que me ofereceu os olhos, os ouvidos e o coração sempre que solicitei.

À Nice, uma amiga de todas as horas.

À mulher que escolheu ser minha mãe e sempre me apoiou, Valéria Carvalho.

Ao Haniel, um sobrinho querido, que me ajuda sempre que solicito.

“Leitura, antes de mais nada, é estímulo, é exemplo”.

Ruth Machado Lousada Rocha

RESUMO

Este estudo investigou a fábula e a moralização como objeto, tendo em vista sua presença na Educação Infantil, bem como seu uso para criar um corpo dócil e doutrinado, segundo a visão de Foucault (2013). Buscou-se, por meio de uma pesquisa bibliográfica investigar o tema: a moralização e a mediação em fábulas. No intuito de compreender essa questão, o objetivo geral foi Analisar o conceito foucaultiano de “docilização” de corpos na mediação do gênero fábula na Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: discutir sobre a leitura literária na Educação Infantil; analisar a relevância da leitura nos documentos norteadores da Educação Infantil e refletir sobre a moralização no gênero fábula. O percurso teórico dessa investigação partiu da Rousseau para verificar a utilização de fábulas na escola e em Monteiro Lobato por seu trabalho com esse gênero textual. Além disso, destaca sua proposta educativa informal, ao eleger Dona Benta, uma dona de casa, para ser mediadora de leitura de fábulas a seus netos e moradores do sítio. A pesquisa aportou-se na visão foucaultiana com a finalidade de examinar o poder disciplinar e suas instituições de atuação, inclusive a escola. Outras reflexões foram suscitadas com propósito de entender a leitura literária e a mediação pedagógica pautada na epistemologia da práxis. Paralelamente, ainda se estendeu o olhar para os documentos que norteiam a Educação Infantil no afã de averiguar as orientações para trabalhar com a fábula nessa etapa da educação. Investigou-se ainda o uso desse gênero como ferramenta para conformar corpos e docilizar mentes. Diante disso, a investigação permitiu confirmar que o problema não se concentra no texto utilizado pelo professor, mas pode estar na mediação pedagógica não instrumentalizada. A mediação da leitura literária precisa ser direcionada para a formação de leitor crítico. Esse intento torna-se possível na desconstrução do projeto de formação de corpos dóceis a partir de uma Escola Pública laica.

Palavras-chave: Mediação; fábula; corpo dócil; moralização; mediação de leitura.

ABSTRACT

This study investigated the fable and moralization as an object, in view of its presence in early childhood education as well as its uses to create a docile and indoctrinated body according to Foucault's view (2013). Through a bibliographical research it was tried to investigate the theme: moralization and mediation in fables. In order to understand this question, the overall objective was to reflect on the reason why the fable genre is still used due to its utilitarian nature. The specific objectives were: to discuss literary reading in early childhood education; to analyze the relevance of the reading in documents which guide this early childhood education; and to think about the moralization of the literary genre named fable. The theoretical path of this investigation was based on Rousseau to verify the use of fables at schools. It was also based on Monteiro Lobato because of his innovative work with this textual genre. Furthermore, its informal educational proposal stands out when he chooses Dona Benta, a housewife, to be the mediator for reading fables to her grandchildren and the farm residents. This work was also based on Foucault's view in order to examine the disciplinary power and its institutions of action, including the school. Other reflections were raised in order to understand the literary reading and the pedagogical mediation based on the epistemology of praxis. At the same time, the look was extended towards the documents that guide early childhood education to find out the guidelines to work with fables in this stage of education. The use of this genre as a tool to conform bodies and docile minds was also investigated. Therefore, the investigation allowed the verification that the problem is not focused on the text used by the teacher, but on the pedagogical mediation which, among other functions, needs to be guided towards the formation of a critical reader. This intent becomes possible by deconstructing the project for the formation of docile bodies starting from a laic public school.

Keywords: Mediation; fable; docile body, moralization; reading mediation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - PERCURSOS DA LEITURA E LEITURA LITERÁRIA.....	12
1.1 A trajetória histórica da leitura.....	17
1.2 A leitura literária na Educação Infantil	23
CAPÍTULO 2 - A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
2.2 Mediação da leitura literária	33
2.3 A formação de professores e a epistemologia da práxis	39
CAPÍTULO 3 – DOCILIZAÇÃO DE CORPOS NA FÁBULA	45
3.1 Moralização	45
3.2 Fábula	51
3.3 Problematização da fábula com Rousseau	53
3.4 Proposta de "desmoralização" de Monteiro Lobato.....	58
3.5 Mediação da fábula e "docilização" de corpos	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

“Para mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida”.

Lygia Bojunga Nunes. Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 1988. p. 78.

É fundamental que o professor seja protagonista na divulgação da leitura na escola. A voz que ecoa nos ouvidos infantis e alcança o coração deles. Ciente dessa responsabilidade, bem como no entendimento da dificuldade que os mediadores apresentam para a formação leitora do seu aluno ou no aporte em práticas modelares, que ainda permanecem no âmbito escolar, busca-se avanços nos debates sobre a história da leitura para tal questionamento.

A história da leitura aponta que o objetivo de ensinar a ler primeiro foi para ensinar a religião católica no país. Com isso, não havia material didático apropriado para tal fim, a Bíblia e outros documentos serviram para a prática leitora por muito tempo, porém eram textos carregados de ensinamentos e moralismo. Com o passar do tempo, histórias oriundas da oralidade foram incorporadas no cotidiano educacional, dentre elas, cita-se a fábula.

De maneira geral, a fábula é uma narrativa com uma moral após o texto. Esse gênero textual perpassa séculos e ainda seduz leitores. Ele partia de um fato acontecido e os personagens eram animais com ações humanas. Tinha como objetivo principal passar um ensinamento. Talvez por sua brevidade, a aproximação das crianças com os bichos, torna-se um texto utilizado na escola, principalmente, na Educação Infantil. Por isso, o tema deste estudo é a moralização e a mediação por meio de fábulas na Educação Infantil.

Por meio de investigação bibliográfica, pretende-se refletir sobre o motivo de o professor ainda trabalhar a fábula com finalidade de trazer um ensinamento nas situações corriqueiras do dia a dia das aulas, por exemplo: para ensinar obediência quando um aluno apresenta mal comportamento. Diante disso, este estudo tem como problema de pesquisa: Em que circunstâncias a moralização do gênero fábula contribui para a formação de corpos dóceis? Para responder tal questão, o objetivo geral é: Analisar o conceito foucautiano de “docilização” de corpos na mediação do gênero fábula na Educação Infantil.

Este estudo tem como objetivos específicos: discutir sobre a leitura literária na Educação Infantil; analisar a relevância da leitura nos documentos norteadores da Educação Infantil; e refletir sobre a moralização no gênero fábula com Rousseau e Lobato. As categorias de análise deste estudo são: fábula, moralização e mediação de leitura.

O que motivou a proposta investigativa foi o fato de a pesquisadora ter formação em Letras e Pedagogia, atuar na área há muitos anos não somente como docente, mas, sobretudo como estudiosa e formadora de profissionais na área da educação. Em sua trajetória, verificou o uso constante da fábula na Educação Infantil com formas diversificadas de mediar e sua utilidade moralizadora. A escolha por esse gênero textual, na escola, deve-se a sua extensão, narrativas que interessam às crianças e os personagens serem animais. Tudo isso favorece que haja uma mediação por meio de teatro, fantoches, cartazes, dentre outros.

As aulas do mestrado levantaram reflexões sobre o pensamento de Foucault, principalmente, em sua obra *Vigiar e punir* (2013). Ao compreender como a sociedade é controlada pelo poder disciplinar em várias instituições, inclusive na escola, intrigou investigar como a fábula pode ser limitante quando utilizada apenas para moralizar no ambiente escolar, conforme experiência empírica da pesquisadora em sua experiência profissional, em situações em que o professor deseja ensinar temas como: mentira, obediência, sobre relacionamento, dentre outros. Tal pensamento vai de encontro ao ideário contemporâneo da Literatura Infantil como potencializadora da capacidade imaginativa da criança.

Nessa direção ainda, a investigação sobre fábula também se ancora na reflexão sobre corpos dóceis trazida por Foucault. Um corpo que pode ser moldado de acordo com os padrões ideológicos da sociedade. Nessa perspectiva, vislumbra-se que esse gênero textual, por ser utilizado para ensinar a moral, pode ser um instrumento para transformar a criança da Educação Infantil em um sujeito modelado, “docilizando” seu corpo. Tal função do texto não está em concordância com alguns documentos que regem a educação, tampouco com os objetivos de uma escola pública laica, pois essa requer que o trabalho com a leitura seja para a criticidade, para a criança ser protagonista de seu processo de aprendizagem.

Recorre-se também a Rousseau para examinar o pensamento desse filósofo sobre esse gênero textual no que tange às advertências que tece sobre o ensino de fábulas na escola. Seu texto revela que seu filho Emílio não iria aprender com fábulas. Considerava um texto com vocabulário difícil, o uso da linguagem conotativa dificultava o entendimento e que, muitas poderiam ainda trazer o sentido oposto ao esperado, ou seja, não moralizar. No intuito de investigar uma possível “desmoralização” da fábula, busca-se em Lobato e sua insistência em produzir um texto lúdico, que suscitasse reflexões, sem o adestramento tão comum na sua época.

Para o aporte teórico, recorre-se aos estudos de Lajolo (2011), Lajolo e Zilberman

(2017, 2012), Coelho (1981), Aguiar (2011) porque essas autoras refletem sobre a história da leitura, leitor e a Literatura Infantil desde sua instituição como disciplina até os dias atuais. Chartier (2009), Cavallo e Chartier (1997) também discutem sobre a história da leitura e do leitor.

Os estudos de Curado (2019), Tardif (2000) foram considerados importantes para este estudo, pois discutem o fato de o professor se apoiar mais na prática, mas sem uma busca na teoria. O pensamento de Curado torna-se fundamental também porque essa autora almeja que o ensino seja pautado na epistemologia da práxis e não da prática. Sem esse preparo teórico para a formação leitora, o professor/escola não conseguirá ofertar um material de leitura de qualidade para propiciar uma experiência singular com a leitura, bem como utilizar estratégias variadas para trabalhar a obra de arte ficcional, uma vez que não há um processo de emancipação no ensino em que o texto seja pretexto para apresentar um olhar regulatório. Destaca-se ainda a importância desse processo ser lúdico, pois o brincar está na essência da Educação Infantil. Vale ressaltar também que uma pedagogia da prática tende a naturalizar a inércia de valores e comportamentos, uma vez que, sem a reflexão teórica ou abstração, o movimento dialético de revisão da realidade não ocorre, contribuindo para enrijecimento de relações e concepções de poder renovado por gerações. Diante disso, este estudo torna-se importante.

Esta pesquisa tem cunho bibliográfico, de natureza qualitativa, por lidar com análise de textos, segundo Flick (2009, p. 14). “O processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como um caminho da teoria ao texto e outro caminho do texto de volta à teoria”. Segundo o autor, a interseção desses dois caminhos é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação desses dentro de um plano específico de pesquisa. Além disso, realizou-se uma análise de conteúdo. Essa metodologia consiste em tratar e analisar “informações constantes de um documento” (SEVERINO, 2007, p. 121) no intuito de verificar como esses documentos preconizam o trabalho do gênero textual fábula para o professor em formação e para o aluno da Educação Infantil.

No primeiro capítulo, apresenta-se a história da leitura e leitores, a formação de leitor e leitor crítico. Para tanto, faz-se uma contextualização histórica sobre a leitura para verificar a importância da religião cristã para a formação do leitor. Também se trata do leitor inicial aquele que apenas se apropria da escrita alfabética até o leitor de textos digitais. Busca-se ainda discutir diferenças entre leitura e leitura literária.

No segundo capítulo, analisa-se nos documentos oficiais da Educação Infantil em

relação as orientações para a mediação da fábula nessa etapa da educação. Além disso, será realizada a reflexão, apoiada em Silva (2019) em torno da mediação, pois realizar um trabalho com a leitura, na Educação Infantil, torna-se imprescindível para a formação satisfatória do aluno. A fábula está presente no cotidiano escolar também por orientações dos documentos que regulam a educação básica.

No terceiro capítulo, será discutido o problema da moralização. Esse é um resquício dos modelos que foram introduzidos pelos jesuítas no processo de escolarização da sociedade brasileira no Século 16. Bem como os conceitos de fábula serão analisados para refletir sobre seu uso e, se ele ocorre em exclusiva função moralizadora no cotidiano escolar, para tanto serão convocados os pensamentos de Rousseau e Lobato e suas reflexões sobre a utilidade desse gênero na escola. Em Foucault, busca-se o entendimento sobre a formação de um corpo dócil, no intuito de refletir se o trabalho com a fábula, na Educação Infantil, pode contribuir para tal propósito.

A partir dessas considerações, urge refletir sobre a leitura literária na Educação Infantil. Essa necessidade nasce porque ela é um direito, segundo Cândido (2004), estimula a imaginação, o diálogo, amplia o vocabulário, alarga a visão de mundo. Além disso, busca-se a mediação pedagógica que propicie o convívio com histórias, fábulas, contos, poesia, dentre outros gêneros textuais, contribui para a criança se familiarizar com os livros, em consequência, para a formação leitora nessa etapa da educação, com maiores possibilidades de resignificação e transformação de si e do mundo.

CAPÍTULO I – PERCURSOS DA LEITURA LITERÁRIA

“Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras”.

Lygia Bojunga Nunes. Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 1988. p. 78.

Este capítulo abordará sobre a história da leitura e leitor. Ao focar essa discussão no campo educacional, busca-se aporte teórico em Lajolo e Zilberman (2011), Solé (2012) no intuito de levantar indícios que possam apontar para tendências moralizantes da leitura literária e o problema de sua apropriação utilitarista.

Em seguida, a discussão será em torno da aquisição da leitura como um processo de conhecimento da escrita alfabética que nem sempre prioriza a compreensão do que lê. Para ampliar a dimensão leitora analisada, cita-se a leitura literária.

1.1 A trajetória histórica da leitura

Este estudo inicia a reflexão sobre a história da leitura a partir do final do século XI, porque nesse momento instaura-se uma nova era da história da leitura com o renascimento de algumas cidades, o surgimento das escolas, além disso, considera-se a possibilidade de averiguar a influência da religião na formação do leitor. Tais acontecimentos contribuem para pensar também o processo de formação do leitor literário e, se o discurso religioso, com seus preceitos morais, ainda permanece em alguns textos utilizados na escola contemporânea.

Ao surgir a escola, há um desenvolvimento da alfabetização e diversificação do uso dos livros, dessa forma, “Lê-se para escrever, para a *compilatio*, que é o método peculiar da composição das obras da escolástica. E escreve-se para leitores. Lê-se muito e de forma diferente” (CAVALLO; CHARTIER, 1997, p. 22). Nessa época a leitura não era realizada apenas para decifrar o escrito (*littera*), isso constitui o início do processo, pois há um esforço para buscar o significado (*sensus*) do texto e atingir a sentença (*sententia*), “entendida como doutrina em toda a sua profundidade” (p. 22). Para a doutrina escolástica, o livro deveria estar no cérebro e não na estante.

Diante desse cenário, a organização do material de leitura muda, mas também se altera a postura diante dele, a leitura de um mesmo livro várias vezes foi substituída por “uma leitura de fragmentos de muitos livros, numa época – a da escolástica – marcada por uma imensa multiplicação de textos e pela demanda de saber (...)” (CAVALLO; CHARTIER,

1997, p. 22). Além disso, a corte europeia adota outro modelo de leitura, assim, príncipes e nobres leem para o entretenimento e devoção. Os livros serviam para ornamentar, significava cortesia, civilização, demonstrava riqueza pelas suas encadernações feitas de peles caras, tecidos bons e metais preciosos.

O Concílio de Trento (1545-1553) institui a leitura para católicos ricos, pobres e mulheres. O intuito dessa democratização do aprendizado da leitura consistia na oportunidade de a pessoa conhecer o processo de salvação, para assim, o fiel ser salvo. A leitura do texto sagrado seria um preparo para o católico não acreditar nas heresias, continuar no catolicismo e conservar o conhecimento do texto sagrado. Para também constatar na Bíblia que sua fé permanece igual a dos seus antepassados (HÉBRARD, 2007). Apesar da preocupação com alfabetização ser relacionada à catequese, a escola moderna surgiu dessa preocupação religiosa.

Hébrard (2007) esclarece que o ensino da leitura no Século XVI difere-se do atual, pois havia uma distinção entre ensinar a ler e ensinar a escrever, pois, em geral, o ensino pautava-se na leitura. Dessa forma, atendia ao objetivo da catequese, ensinava-se a ler o livro sagrado, porém ensinar a escrever não apresentava funcionalidade para tal intento. O importante era ler para memorizar as orações, as ordens, as lições. Isso confirma que a ênfase estava convívio com poucos materiais textuais oferecidos, marcados por uma intencionalidade unilateral: o aprisionamento intelectual. Isso demonstra que a intenção de conduzir o leitor a incorporar na sua prática cotidiana, os preceitos ditados nos textos. Percebe-se, então, a limitação pré-estabelecida dos materiais disponibilizados.

Cita-se a transformação da técnica da leitura, no século XV, pois transforma “os modos de reprodução e de produção do livro”, uma vez que o texto manuscrito deixa de ser o único recurso que multiplicava os textos. Além disso, os custos e o tempo de produção da obra reduziram bastante. Com isso, “Cada leitor pode ter acesso a um número maior de livros; cada livro pode atingir um número maior de leitores” (p. 26). Destaca-se outra vantagem que a impressão trouxe, a reprodução idêntica e um número elevado de exemplares. As práticas de leitura do Ocidente, a partir do Século XVI, relacionam-se com os adventos históricos, religião e o processo de industrialização (CAVALLO; CHARTIER, 1997).

Essa incursão histórica torna-se necessária para pensar a formação da educação brasileira e a influência da religião no material de leitura escolar. Em 1554, os jesuítas fundaram a escola no Brasil com intuito de catequisar, *a priori* destinada aos indígenas, porém foi um plano falido e quem usufruiu dessa oportunidade foram os filhos dos

colonizadores, crianças oriundas das famílias ricas. O material didático utilizado era o *Ratio Studiorum* o qual priorizava a educação moral no intuito de formar homens de caráter. Esse continha os planos de estudos organizados pela Companhia de Jesus e a metodologia para a prática de leitura baseava-se na memorização de clássicos e participação em debates (FERREIRA, 2001).

Destaca-se outro momento importante para a Literatura Infantil, surge na região anglo-saxônica um movimento, não no meio dos professores, mas dos bibliotecários, que muda a visão sobre a literatura destinada à criança. Eles levantaram “o discurso moderno sobre a leitura como um ato livre dos cidadãos, uma leitura ‘funcional’ que incluía leitura de ficção por simples prazer” (COLOMER, 2003, p. 23). Com isso, aflora a necessidade de se estabelecer critérios para seleção de livros para crianças e a difusão dos livros, isso faz instaurar os primeiros estudos na área de literatura infantil e juvenil.

No Brasil, no século XVIII, surgem os livros escritos para crianças. Colomer (2003, p. 23) ressalta que nasceram como “fenômeno cultural”. Vários fatores contribuíram para emergir uma literatura produzida especialmente para essas fases, são elas: obrigatoriedade da escolaridade nos países, alfabetização de todas as classes sociais. A mudança não foi imediata, pois a escola ainda trabalhou por muito tempo com cartilhas e antologias.

Em 1750, Marquês de Pombal fez reformas na educação. Dentre elas, cita-se a expulsão dos Jesuítas do país. Apesar de apresentar falhas no sistema educacional, quando os padres foram expulsos, a educação brasileira teve prejuízos. Surge, então, a necessidade da criação de aulas régias para suprir as lacunas deixadas pelos missionários. A leitura era individualizada, praticada pelas pessoas que foram alfabetizadas e por outros “que liam por interesse” (FERREIRA, 2001, p. 39). Nessa época foram criadas escolas primárias para ensinar técnicas de ler e escrever.

Era uma época em que a leitura era privilégio da aristocracia, apesar disso, nesse contexto de uma população com grande número de analfabetos, o folhetim foi um meio eficiente de propagar textos de escritores brasileiros influenciados pelo romantismo. Esses autores traduziam temas universais em linguagem acessível. Isso contribuiu para fomentar uma leitura prazerosa, estimular o hábito de ler entre as mulheres e profissionais liberais da referida casta.

Até o século XIX, grande parte do material destinado à leitura, na escola, eram documentos de cartório ou cartas pessoais e texto manuscrito, talvez isso ocorria porque o texto impresso era escasso. Abreu (1999) cita que autores como Zilberman, Soares e outros,

consideram a existência do livro didático antes da invenção da imprensa. Soares (1996) assegura que o livro didático surgiu na Grécia e o livro de Euclides *Elementos de Geometria* data de 300 a.C e era também pedagógico. Entretanto, reconhecer origens antigas desse material não significa que esse suporte era popular no Brasil.

Cita-se algumas obras que serviram de material didático na escola brasileira, são: “Livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar” (SOARES, 1996, p. 54). O material citado não era elaborado para despertar o gosto pela leitura tampouco para fruição estética, mas ainda o material religioso estava presente. Em 1930, no Brasil, a Reforma de Campos propôs padronizar programas e metodologias na educação. Esse período coincidiu com a crise econômica gerada pela queda da Bolsa de Nova York, que elevou os custos da importação, dessa forma houve um incentivo da produção do livro didático no país em grande escala (SILVA, 2012).

Diante de tal cenário, os livros didáticos reproduziam e reforçavam a ideologia religiosa e moral do país. Soares (1996) garante que a adoção dessas obras perdurou por até cinquenta anos. Lajolo (1999, p. 204) caracteriza-o como “o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico [...]”. A autora ressalta a importância desse recurso didático porque era o material utilizado para formar o leitor. Entretanto, esse livro não era tão atraente quanto as obras produzidas para criança, mas o acompanhava em toda a fase escolar dela, da Educação Infantil à universidade.

Em 1808, foi criada também a Imprensa Régia no Brasil (MAGNANI, 1989). Considera-se esse marco importante porque, apesar de não ter autonomia para as publicações, livros começaram a ser publicados no Brasil.

No século 19, no Brasil surgem obras nacionais traduzidas ou adaptadas destinadas ao público infantil. Eram livros produzidos para leitura escolar ou para premiar os melhores alunos (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993). Alguns autores dedicaram-se a escrever livros para crianças, são eles: Bilac, Viriato Correa, dentre outros. Escreviam, principalmente, poesias, ainda pautados no pensamento burguês, uma vez que confiavam que esse gênero textual seria eficaz de transmitir os valores morais e religiosos, na escola, pois eram apontados como importantes para a boa formação da pessoa.

Em 1894, Figueiredo Pimentel, um jornalista carioca, publica dez títulos. Com isso configura-se a formação da Literatura Infantil brasileira. Sua coletânea vem da tradição oral.

Publicou primeiro os contos da Carochinha e traduziu Contos de fadas de Perrault, Grimm, dentre outros. Ele seguiu a via popular e não fez obras no modelo pedagógico, mas para a infância do país. As Edições Melhoramentos preocuparam com o projeto gráfico do livro infantil e não com o conteúdo, com isso, o autor lançou cem títulos que comporiam a Biblioteca infantil (OLIVEIRA, 2012). Apesar de pouco estudado, sua obra teve muita aceitação à época do seu lançamento (FORMIGA, 2009).

Nesse momento, a Literatura Infantil surge no Brasil no intuito de difundir normas de comportamento e como um “excelente meio para induzir o leitor à obediência das normas consagradas” (ZILBERMAN, 2012, p. 57). Hansen (2004, p. 14) confirma essa função do livro como “cívico-pedagógica”. Nessa época também as livrarias trouxeram para o Brasil as fábulas de Fedro, fábulas de La Fontaine, Robison Crusoe.

No Brasil, Monteiro Lobato foi primeiro a escrever livros para criança. Em 1937, lançou *Reinações de Narizinho*. Uma obra pensada para o público infantil que teve grande repercussão, pois “Fazer literatura infantil após Monteiro Lobato significa começar quase tudo outra vez, pois a experiência do escritor foi levada por ele próprio às suas últimas consequências” (ZILBERMAN, 2012, p. 158). As obras anteriores não tinham o intuito de formar leitores, pois eram “Histórias populares, fábulas, lendas, contos de fadas, narrativas bíblicas e outros recontos” (ALMEIDA, SILVA; NAKAGOME, 2018, p. 22) compartilhadas em família ou lidas na escola. Os textos tinham objetivo de educar, trabalhar religião ou a moral. As histórias eram um exemplo a ser seguido pelo leitor, porém esse autor, ao criar uma literatura infantil, não aceitava a literatura engajada, aquela utilizada para colocar a criança “no trilho” porque não acreditava que a literatura tinha essa função, pois servia para ensinar e divertir. Uma postura inovadora para época.

Outro marco importante para o ensino a leitura no país foi a criação da lei 5692/70, pois trouxe mudanças no Ensino Fundamental e no 2º Grau, hoje Ensino Médio. Dentre elas, destaca-se a ênfase na Literatura Infantil na escola. Há um aumento no número de leitores e isso deveu-se à escola assumir a função de promover a leitura. O fato de todas as camadas sociais terem acesso à escola também contribuiu para o acentuado acréscimo de leitores. O cenário colaborou para a literatura de massa avançar devido a tecnologia de edição. Com isso, surgem novos textos, com temáticas que antes não eram abordadas como mulher, raça, criança (AGUIAR, 2011). Passa-se também a exigir que as obras estimulassem a imaginação, dessa forma o autor deveria ter “linguagem clara e objetiva, que comunicassem o fantástico, o maravilhoso e o poético” e a fantasia (OLIVEIRA, 2006, p. 122).

Os anos iniciais da década de 1980 foram revolucionários quanto aos estudos sobre leitura na escola. Vários professores das universidades começaram a pesquisar e escrever sobre o tema, entre eles Zilberman, Ezequiel, Wanderlei Geraldi, Lajolo, dentre outros. Surge também o Congresso de Leitura da Unicamp, um evento para pensar a leitura no Brasil, além disso, as editoras começaram a investir massivamente em livros, produzidos para o público infantil e para formação leitora (FERREIRA, 2001). As escolas começaram a fazer projetos de leitura, visto que a leitura passa a compor o currículo de forma interdisciplinar, pois essa instituição constituiu-se como principal lugar para fomentar o consumo do livro literário infantil e juvenil (ALMEIDA, SILVA; NAKAGOME, 2018).

Os programas de governo foram fundamentais para expansão de livros nas escolas. Vão desde a Fundação do Livro Escolar criada nos anos sessenta, até os mais atuais como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse programa tem várias ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, por isso contribuem para divulgação dos livros e aquece o mercado editorial de livros para crianças. Essa nova realidade demonstra que “O principal leitor da literatura infantil contemporânea, portanto, não é simplesmente a criança, mas a criança escolarizada” (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 26).

Isso desenha uma nova visão sobre Literatura Infantil, pois a produção literária endereçada à criança se transformou após a década de 90. São obras trabalhadas para o universo infantil sem a obrigatoriedade de moralismo ou de passar informações, pois os autores primavam pelo lúdico, trabalham temas variados, usam ilustrações, “Além disso, questões densas e existenciais como a morte e a velhice, entre outras, também são apresentadas na perspectiva infantil, evitando-se respostas fáceis e enredos óbvios” (KIRCHOF; BONIN, 2016, p. 25). Em vista disso, percebe-se que houve uma ruptura com a proposta moralizante do passado.

Em 2017, Lajolo e Zilberman retomam a discussão sobre a Literatura Infantil na obra intitulada *Literatura infantil brasileira: uma nova outra história*, bem como demonstram o crescimento exponencial do mercado editorial com livros para o público infantojuvenil. A área cresceu, em grande parte, impulsionada pelas políticas públicas de aquisição de obras para atender aos programas de leitura do governo, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PBNE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA). As autoras analisam temas

da contemporaneidade, como: livro impresso e digital, além de citar autores que já publicam nesse ambiente (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

A Editora Globo, em 2007, lançou *A menina do narizinho arrebitado* de Monteiro Lobato no formato digital. A obra foi a primeira escrita para criança e inaugura também a versão eletrônica, com inserção de música, interatividade, bem como os recursos que esse meio permite (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017). Isso ressalta o suporte digital para o livro, o qual permite mais interação com o leitor. Esse formato eletrônico atende à demanda contemporânea das Novas Tecnologias e não cabe julgar sua eficácia para formar leitores por dois motivos: pela recente inserção em plataformas digitais e por falta de pesquisa na área.

As autoras trazem também dados das pesquisas do Retrato de Leitura do Brasil, a partir dos resultados obtidos, o governo federal cria programas e ações de fomento da leitura, bem como para avaliar os livros didáticos que serão utilizados na educação básica (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

Diante desse panorama histórico, constata-se que a Literatura Infantil se constituiu nesse contexto atravessado por imposições políticas, sociais, religiosas no decorrer da sua história. Lobato foi o primeiro escritor a conseguir romper com esse modelo, mas só na década de 1970 houve um crescimento no mercado literário para o público infantil. Dessa forma, cabe ainda refletir sobre o processo de aquisição da leitura e leitura literária na escola.

1.2 A leitura literária na Educação Infantil

Há um consenso que a leitura seja a ponte para uma trajetória escolar eficiente, bem como o que propicia a formação integral do sujeito, evidencia Martins (1994). Essa visão está absorvida na escola, mas também o discernimento de seu poder de conscientização, a possibilidade de aproximar a pessoa da produção cultural, além de possibilitar o acesso ao conhecimento, premissas introduzidas por Silva e Zilberman (1993). Diante disso, torna-se necessário compreender como ocorre o processo de aquisição da leitura e pensar sobre a leitura literária.

Muitas vezes, a pessoa convive com determinado objeto por um período, porém sem conferir atenção a ele. Depois de um tempo, por acaso, descobre naquele artefato detalhes que não tinha visto. Isso também pode acontecer com a leitura de um livro, quando o leitor consegue ler além do ato mecânico da decifração (MARTINS, 1994). Para Martins (1994), o aprendizado da leitura tem início em casa desde de o momento em que a pessoa começa a

perceber o mundo ao seu redor, descobre a luz da casa, ouve os sons e as canções de ninar da mãe. São conhecimentos naturais, importantes, pois aprende-se a ler “a partir do nosso contexto pessoal” (p. 15). Nessa vertente, constata-se que a leitura de mundo antecede, antecipa os passos da criança antes de seu convívio na escola (FREIRE, 1989).

Apesar dessa constatação, ainda, por muito tempo, o foco da leitura estava no domínio das letras. Na escola houve um posicionamento mecanicista de educação, predominante a partir do momento em que a criança se insere no mundo da escrita alfabética e passa a decodificar as letras. Esse processo de alfabetização, geralmente, ocorre na instituição escolar por um método alicerçado em uma concepção. Diante disso, no primeiro momento, a preocupação se volta para o processo de decifrar e a compreensão da leitura nem sempre é o mais importante. Mesmo com esse discernimento, espera-se que, em cada avanço desse processo, independente da metodologia, a criança comece a entender o que lê.

Com a evolução histórica da humanidade, a concepção de leitura também progrediu, dessa forma, sai do olhar fixo nos códigos convencionais e alcança a percepção da leitura de mundo. Amplia-se a visão para a necessidade de a criança adquirir não somente um treino mecânico de combinações alfabéticas, mas para entender o que está escondido no bojo de tais combinações. Em contínua reflexão em torno do momento da alfabetização, há o reconhecimento indispensável que há um leitor. De modo geral, entende-se que ele constitui habilidades e competências suficientes que trarão desempenho satisfatório da leitura codificada.

Nessa seara, Paulo Freire (1989) ressalta que no ato de ler não deve ser considerado apenas o processo de decodificação, mas o leitor precisa realizar uma leitura crítica em que se estabeleça relações entre texto e contexto. Quando isso ocorre há um processo ativo do leitor. Nessa linha de pensamento, Bordini e Aguiar (1993, p. 11) afirmam que o sujeito é leitor em formação, pois atribuem sentidos “as mais diversas manifestações da natureza e da cultura”.

Esse pensamento está congruente com a visão de Solé (2012), pois apresenta níveis para se efetivar a alfabetização completa. São eles: “decodificação, compreensão do significado, uso dos textos, leitura crítica” (p. 44). O primeiro consiste no contato com a língua escrita e o aprendizado das letras, ou seja, a fase inicial da escrita alfabética. A compreensão ocorre quando o leitor traz para o texto seu conhecimento anterior e faz relações com as ideias do texto, além de conseguir retirar ideias principais, secundárias e a fazer inferências. A autora argumenta ainda sobre a necessidade de o leitor conviver com uma diversidade textual, pois o uso dos textos “exige o conhecimento dos diferentes tipos e

gêneros de textos e de seus usos para diferentes propósitos e em diferentes contextos sociais e culturais” (p. 44).

No nível da leitura crítica exige-se que o leitor entenda que não há neutralidade nos textos, em decorrência da inserção de pontos de vistas pessoais e um processo de percepção de várias visões no texto. Em geral, a escola prioriza os dois primeiros níveis: a decodificação e a compreensão do significado. Isso ocorre devido ao professor trazer para sala de aula uma variedade de textos, porém a autora pondera que “é muito discutível que a formação proporcione critérios necessários para saber escolher e propô-los com a finalidade de aprender, comunicar ou desfrutar (muito menos para saber elaborá-los) (SOLÉ, 2012, p. 44). Diante disso, entende-se ainda que a competência leitora não é uma técnica aprendida de forma rápida, deve se partir de uma variedade de textos e ser um trabalho realizado em todas as disciplinas.

As ponderações realizadas demonstraram a alfabetização como o processo de aquisição da habilidade para ler. Diante disso, busca-se ampliar essa discussão ao refletir sobre leitura literária. Essa ocorre “quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação” (FRADE; VAL; BREGUNCI, 2014, p. 1). Além disso, é uma leitura pactuada entre leitor e texto em que a imaginação se faz presente e tem como foco a linguagem, “pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções”. O diálogo esperado com o texto permite ao leitor até mesmo fazer intertextualizações.

Os livros possibilitam essa construção de sentido, porém os literários propiciam maior abrangência, uma vez que, “a linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 14). Nesse sentido, o mais importante não é o fato que o autor escreveu, mas como o ser humano pensa, sente esse fato que permite a identificação desse com outros indivíduos de tempos e lugares diferentes.

Diante dessas incursões teóricas, Bordini e Aguiar (1993, p. 14) esclarecem que, a obra literária “pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor”. Ela não surge de um reflexo da mente, mas de uma interação receptiva a qual é processada pelas linguagens: verbal, escrita ou falada. Diante disso, compreende-se a literatura como um instrumento de

comunicação que participa da cultura com características diferentes dos objetos culturais. Dentre elas, cita-se o fato de não usar a linguagem de forma utilitária.

Na análise desse intento científico, evidencia-se a leitura literária, porém, ela exige a presença de um sujeito e seu engajamento com ela. Diante disso, Bordini e Aguiar (1993) ressaltam o pacto construído pelo leitor ao ler um romance, pois ele deixa a realidade para participar desse jogo e vivenciar “todas as vicissitudes das personagens da ficção” (p. 14), bem como absorve o mundo ficcional como seu. Esse jogo existe, porém nem todo leitor participa da mesma forma, por razões diversas, como: níveis de conhecimento diferentes, interesse, hábitos, técnicas (CHARTIER, 2001).

Julga-se pertinente ampliar a discussão em torno do sujeito leitor crítico para uma compreensão sólida da necessidade de empoderamento reflexivo do indivíduo envolto no processo pedagógico. Nessa direção, destaca-se a indispensável ruptura com as formas limitantes que a multiplicidade textual se apresenta, de modo especial, a fábula.

Nessa vertente, verifica-se que o trabalho pedagógico corrobora para a construção de leitores, por isso, ao professor cabe oferecer livro infantil na expectativa de que se que crie o hábito de ouvir e alargue “a capacidade imaginativa e simbólica da criança, alimenta o seu intelecto, favorece a apreensão das estruturas narrativas e das convenções literárias” (MENDES, 2016, p. 40). Acrescenta-se a isso, a possibilidade de ampliar seu vocabulário, desenvolver o gosto pela leitura e despertar a sensibilidade artística.

Neste capítulo refletiu-se sobre a história da leitura, a formação do leitor, a leitura como processo de aquisição da língua escrita e leitura crítica. Aventou-se também sobre a consolidação da Literatura Infantil como gênero literário, o crescimento do mercado editorial nesse segmento e o fato de a escola introduzir o livro, produzido para a criança, em suas práticas educativas. Diante disso, coube pensar também sobre o convívio com a diversidade textual para ampliar o olhar da criança. Dentre as possibilidades de texto, destaca-se a fábula porque está presente no cotidiano da Educação Infantil, por isso, discute-se no item seguinte se os documentos, que orientam a ação educativa nessa fase, instruem o trabalho com esse gênero.

Essa visão pressupõe que a leitura faça parte do dia a dia da escola, pois essa experiência suscita a particularidade de o leitor construir um mundo coerente e compreensível, conforme reflete Zilberman (2008). Para a autora, a literatura aciona a fantasia do leitor, provoca um posicionamento intelectual e um estímulo ao diálogo. Diante disso, sustenta-se a importância da mediação pedagógica com a literatura em sala de aula.

Com o intuito de aprofundar esse assunto, pretende-se buscar em Kátia Curado a percepção de uma prática pedagógica aportada na epistemologia da práxis e não na experiência professoral na Educação Infantil. Nesse viés defendido pela autora citada e outros teóricos que refletem sob essa égide, tenciona-se dissertar sobre o percurso do ato educativo, orientado pelo fazer, observado por outras práticas ou por modelos pré-estabelecidos em livro didático ou ainda alicerçado em teóricos discutidos na formação inicial e continuada.

CAPÍTULO 2 - A MEDIAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.”

Lygia Bojunga Nunes. Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 1988. p. 78.

Neste capítulo serão objetos de análise os documentos que regulamentam a Educação Infantil e suas orientações para a inserção da fábula no cotidiano escolar. Busca-se em Cecília Meireles e sua obra a discussão sobre o material de leitura infantil na alfabetização. A poeta critica que essas obras trazem recomendações pedagógicas, mas pouco de literário.

Este capítulo tratará sobre a mediação pedagógica como fundamental para uma prática de leitura. Para tanto, busca-se compreender os conceitos de epistemologia da práxis e da prática nos estudos de Kátia Curado, a tríade proposta por Roldão: professor, conteúdo e aluno, a intervenção educativa discutida por Lenoir no esforço para entender como acontece a mediação pedagógica.

2.1 A fábula no currículo da Educação Infantil

A Educação Infantil (E. I.) é importante na vida da criança porque contribui para sua socialização, ajuda no desenvolvimento da ludicidade, permite o convívio com outras crianças. Ela tinha caráter assistencialista no passado e virou um dever do Estado, a partir da Constituição Federal de 1988, além disso, passa a integrar a Educação Básica com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases - 9394/96. Com essa Lei, artigo 29, a E. I. torna-se a primeira etapa da educação básica, com atendimento de criança até 3 anos e para crianças de quatro e 5 anos em pré-escolas e garante o desenvolvimento integral desse público. Essas mudanças forçam o surgimento de políticas que determinem diretrizes para o atendimento das crianças na escola. O objetivo da Educação Infantil não é cuidar da criança enquanto os pais trabalham tampouco ser um tempo reservado para o brincar para passar o tempo, visto que há normas que estruturam o fazer pedagógico dessa fase.

Diante desse panorama, o então Ministério da Educação e Cultura organizou alguns documentos que norteiam o trabalho pedagógico da Educação Infantil, são eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); em 2010, as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante disso, busca-se em uma breve explanação desses guias orientações para o ensino da leitura.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi o primeiro manual elaborado para essa fase. Foi desenvolvido, segundo o ministro Paulo Renato, na introdução do volume 1, para orientar o professor no trabalho educativo diário (BRASIL, 1998, p. 11). Tenciona também direcionar metas para melhorar a qualidade da E. I. e ajudar no “desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos”. Esse documento emerge do debate, em nível nacional, de professores e profissionais que trabalham com crianças. Diante disso, o guia surge para nortear as ações pedagógicas referentes aos objetivos e conteúdos dessa etapa.

O documento orienta sobre o ensino da leitura e da escrita, na Educação Infantil, ainda em um modelo tradicional, pois propõe que se faça cópia do alfabeto, no intuito de a criança relacionar “sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas” (BRASIL, 1998, p. 120), discorre sobre outras formas de trabalhar segmentação e sequenciação de ideias, dentre outros conteúdos relacionados ao aprendizado da leitura, enquanto processo de decodificação e escrita. Há um incentivo para trabalhar a oralidade; também aborda sobre o processo de letramento, para tanto cita pesquisas que corroboram com a premissa apresentada por esse guia.

O RCNEI estipula objetivos, direcionados para faixa etária de 0 a 3 anos, para instituições e professores da Educação Infantil organizarem as ações educativas no intuito de desenvolver a capacidade oral, bem como despertar interesse por histórias, ter contato com livros. Dentre várias, há uma indicação de atividades permanentes, que precisam de uma constância, o documento cita a roda de história. Isso demonstra a recomendação para o convívio diário com leitura e literatura desde cedo. Para crianças maiores, o documento orienta a escuta, apreciação de textos mediados pelo professor, além de escolher livros “para ler e apreciar” (BRASIL, 1998, p. 152). A leitura faz parte do eixo linguagem oral e escrita.

A especificação de gêneros textuais, inclusive a fábula, para o ensino da leitura está inserida na parte destinada aos projetos e à alfabetização. O documento cita textos apropriados “para o trabalho com a linguagem escrita nessa faixa etária, como, por exemplo, receitas culinárias; [...] mitos, lendas, ‘causos’ populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc.” (BRASIL, 1998, p. 152). Nessa mesma seção, o guia traz o exemplo de um projeto de ciências como ponto de partida para um debate com a finalidade de confrontar

ideias, para tanto o professor deverá trabalhar lendas e fábulas que tenham animais. Apesar de mencionar esses gêneros textuais, não apresenta um trabalho estruturado para formação de leitores.

O brincar tem centralidade na Educação Infantil, por isso o RCNEI considera essa atividade como essencial “para o desenvolvimento da identidade e da autonomia” (BRASIL, 1998, p. 22) e o desenvolvimento da imaginação, pois oportuniza a criança a imitar a vida e transformá-la. Na brincadeira do faz de conta, “as crianças enriquecem sua identidade, porque podem experimentar outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas ao desempenhar vários papéis sociais ou personagens” (p. 23). Diante disso, a ludicidade do brinquedo pode ser inserida no trabalho com o livro literário, na contação de histórias por meio da voz, expressão corporal, teatro, mímicas, com fantoches, na leitura de fábulas, dentre outros meios. Dessa forma, por intermédio da mediação pode-se conduzir o debate sem caráter didático e uma aceitação passiva das ideias, dessa maneira, o aluno poderá libertar da moralização e escolher seus caminhos, outra recomendação do documento, pois orienta a criação de espaços para ele fazer escolher e desenvolver sua autonomia.

O RCNEI veio para direcionar as ações do professor da Educação Infantil, porém novas demandas florescem na sociedade, com isso surge também a necessidade de introduzir orientações para supri-las. Diante disso, em 2010, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esse documento centraliza a criança no processo ensino-aprendizagem, bem como ela é vista como sujeito histórico, com direitos que constroem sua identidade pessoal e coletiva nas interações. Destaca também questões sobre o contato com a natureza, conhecimento científico e tecnológico, além de outros. Dentre os princípios instituídos por esse documento, cita-se o estético, pois prevê a “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas” (BRASIL, 2010, p. 16), por sua importância nas reflexões desse estudo. A obra literária pode ser um instrumento para trabalhar essas questões, por isso, o guia solicita que a leitura seja trabalhada diariamente, mas não detalha como deve ser, tampouco prioriza um gênero, ao contrário, sugere atividades com a diversidade textual. Essa recomendação favorece o desenvolvimento do senso crítico.

Com o propósito de ampliar o olhar e organizar o ato educativo nos espaços coletivos, fortalecer as ações pedagógicas da Educação Infantil, são criadas as Diretrizes Curriculares. Esse documento não apresenta um programa sistematizado para o ensino da leitura, apesar disso, institui duas orientações para mediação pedagógica voltada para a formação leitora e

desenvolvimento da criança: o professor deve propiciar “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25). Em seguida, solicita que a criança interaja com vários tipos de manifestações, dentre várias, cita a poesia e literatura.

O último documento criado para a educação básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, a qual estipula as aprendizagens principais que devem nortear o currículo escolar. Esse guia estava previsto na Lei de Diretrizes de Base (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No Art. 26 da LDB estabelece que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum” (BRASIL, 1996, s/p), a ser complementada, em cada escola pública ou privada do país.

O currículo da Educação Infantil, na BNCC, se organiza em campos de experiências. O documento preconiza experiências com livro literário infantil mediadas pelo professor, pois, dessa forma, pode-se desenvolver o gosto pela leitura, bem como, vislumbra a convivência com histórias e contos desde a Educação Infantil, por meio da escuta de contos, conforme consta nos objetivos de aprendizagem dessa faixa etária. Isso conduz a refletir que o contato com leitura literária deve iniciar quando a criança ainda é pequena.

O campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação, da Educação Infantil discorre sobre as ações nas quais as crianças pequenas se comunicam e interagem. A BNCC (BRASIL, 2017) explana que elas começam interagir desde bebê, quando movimentam o corpo, com sua postura, choro e esses gestos são interpretados pelas pessoas a sua volta. Aos poucos, elas adquirem vocabulário, compreendem a língua, se apropriam dela e passam a se interagir. Diante disso, o aluno da Educação Infantil precisa vivenciar situações de fala e escuta, como ouvir histórias, participar de rodas de conversa etc.

O documento reforça também a importância de o professor da Educação Infantil promover experiências nas quais os pequenos possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas “nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BRASIL, 2017, p. 42). Diante disso, cabe ao professor contar histórias para elas, pois essa escuta, além de propiciar um convívio com a escrita, desperta o gosto pela leitura, desenvolve a imaginação e o conhecimento de mundo delas. Vale clarificar ainda que a linguagem literária e seu jogo lúdico são atrativos para a

criança porque a infância é o tempo da brincadeira, pois “É pelo jogo que a criança tem a oportunidade de exercitar as funções que futuramente exercerá, seja correr, falar, administrar”, explica Amarilha (1997, p. 50). Apesar dessa realidade, a Base orienta também a leitura de outros gêneros textuais, como: “contos, fábulas, poemas, cordéis etc.” (p. 42).

A Base Nacional Comum Curricular estipula os conhecimentos fundamentais que deverão ser ensinados na educação básica. Esse texto inova ao trazer explícitos os direitos de aprendizagem da criança, além disso, estabelece dez competências da educação, habilidades e competências por ano escolar, bem como organiza os conteúdos por cinco áreas: das Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso e Matemática (BRASIL, 2017). Ele tem caráter obrigatório e surge para tornar uníssono os conteúdos em todo território brasileiro. Dessa forma, as redes municipais, estaduais, escolas privadas podem estruturar seus Projetos Políticos Pedagógicos e currículos.

No intuito de direcionar a organização pedagógica dessa fase escolar, a BNCC propõe 6 (seis) direitos de aprendizagem, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Diante disso, toda ação educativa deve estar de acordo com os eixos estruturantes dessa etapa da educação: interações e brincadeiras (BRASIL, 2017).

A criança inicia seu processo educacional na Educação Infantil, por ser assim, o professor precisa proporcionar experiências nas quais a criança desenvolva a oralidade, dentre elas, o documento cita a contação de histórias. É nesse momento de interação individual ou coletivo “e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BRASIL, 2017, p. 42). A BNCC sinaliza também a importância do convívio com histórias, contos, fábulas e com gêneros literários, bem como que a criança conheça “diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (p. 55). Esse guia recomenda também o manuseio dos livros, reconto oral de histórias ouvidas, seleção de livros e de textos variados para um adulto ler. Como direcionamento para a formação do leitor há essas indicações para essa fase.

Essas orientações demonstram a importância de um trabalho consistente e estruturado com gêneros textuais diversificados e, principalmente, com o livro literário na Educação Infantil. A criança precisa vivenciar experiências literárias porque ela pode se identificar com os personagens, assim experienciar o jogo da ficção, para então se projetar na narração. Soma-se a essa vivência a catarse, a purificação das emoções, um momento sublime, o que Amarilha (1997, p. 18) chama de *elação*, nesse instante encerra "de forma libertadora todo o processo de

envolvimento” na leitura. Essa deve ser a expectativa após um trabalho produtivo com a obra literária que não sirva para doutrinação, apontamentos de erros, lição para obediência, mas o ouvinte só se manifestará caso se sinta impelido a falar, pois poderá exercer o direito de calar, após a leitura, direito instituído por Daniel Penac (1993) em sua obra *Como um romance* (1993).

O olhar investigativo nos documentos oficiais que organizam o fazer pedagógico na Educação Infantil demonstra uma incoerência porque ao mesmo tempo que há uma determinação para inserir a leitura literária diariamente, não apresenta orientações de como fazê-lo. Na pesquisa sobre o uso de fábulas, nessa etapa da educação, aponta uma indicação para a inserção desse gênero como material de leitura na escola, além disso, buscou-se compreender se ele é indicado para ser utilizado como instrumento para trabalhar a moral, porém averiguou-se que os guias pesquisados não trazem essa instrução. Com esses apontamentos, a seguir busca-se o entendimento de como a mediação da leitura deve acontecer no ensino infantil.

2.2 Mediação da leitura literária

Visualiza-se que a escola não só introduziu, mas também incorporou o livro em seu cotidiano como prática social. Uma conquista, segundo Silva (1998), entretanto questiona-se que esse fenômeno não seja suficiente, pois a postura pedagógica do professor mediante o material didático, calcada em um paradigma, definirá a sua rotina e afetará diretamente a formação dos seus alunos. Por isso, Evangelista, Brandão e Machado (2001, p. 2) asseveram que para diminuir a distância entre o leitor e o livro, a obra literária infantil deve se libertar do seu caráter pedagógico, “em favor de novas possibilidades de vida, através de jogos criativos de linguagem”.

A leitura tem lugar de destaque no ambiente escolar, entretanto, observa-se a dificuldade em discutir as condições nas quais ela ocorre nesse contexto (SILVA, 1998). Interessante que em sua abordagem, Silva (1988) sublinha a necessidade de ler não só dos alunos, mas também dos professores. Ele justifica seu argumento pelo fato de a leitura ser “um componente da educação e essa, sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes de conhecimento” (p. 20). O autor enfatiza também que trabalhar leitura depende de livros e de situações significativas no ambiente escolar para o alcance da formação de leitores. E, principalmente, com a inquietação que: “[...] imaginar que quem não lê pode fazer

ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo” (MACHADO, 2001, p. 20).

Com essas reflexões, aponta-se a necessidade do professor ser um leitor, gostar de ler, ser preparado para fazer um trabalho com a mediação de texto com seus alunos para existir a possibilidade de transformação e avanço (SILVA, 1998), mas, sobretudo, ele deve ter o discernimento que, quando lê com eficiência, amplia o seu repertório de conhecimentos. Esse ganho traz incremento no seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, poderá efetivar o ensino da leitura, com isso trará luz a outras pessoas (BLOOM, 2001).

Com essa possibilidade, o professor precisa criar estratégias para atrair o aluno para o mundo da leitura, pois a partir do momento que o aprendiz compreende o texto, interage com esse material, ele será atraído para conhecer outros textos. Diante disso, Barbosa e Barbosa (2013) reforçam a importância da mediação da leitura, para tanto, destacam o acolhimento, uma disponibilidade, um trabalho dialógico que considera o outro. Abordam também sobre o livro ser apresentado por outra voz, pela entonação do ensinante, para apontar o caminho de como ir ao texto, olhá-lo como pretexto para o diálogo. Essa deve ser a postura para o ensino da leitura, além disso, as autoras pontuam outras questões sobre esse processo.

A mediação se materializa como um acolhimento e permite que aqueles que buscam adentrar o mundo da leitura, façam uso dessa hospitalidade para apoiar-se e dar materialidade a suas buscas e desejos de compreensão da palavra, da vida (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 11).

A partir dessa possível hospitalidade, entende-se que a ação do professor se pauta em ensinar, assegura Roldão (2014, p. 95), pois, apesar da envergadura de tal ato e de compreender esse como uma construção social, o seu conceito não é consenso entre os pensadores da educação.

Vislumbra-se que ensinar consiste em uma operação que ocorre na tríade: professor, conteúdo e aluno (ROLDÃO, 2014, p. 95). Nesse triângulo, o ensinante ocupa o papel de mediador e não possui modelo único para executá-la. Nem sempre foi estruturada assim, pois a mediação teve papéis diferentes a cada época, por muito tempo foi centrada na figura do professor. Esse tinha a função de apresentar os conteúdos que eram apontados como relevantes para o aluno apoderar-se desse saber, porém, quando há alteração nesse cenário, ocorre a distância entre aluno e conhecimento, dessa forma, o professor precisa intervir com mais intensidade e estratégias, uma vez que quando ocorre apenas a transmissão do conhecimento, o ensino não se torna eficiente.

Há um consenso, dentre os teóricos da educação, apesar de utilizarem termos diferentes, de que há três grupos de elementos que devem ser abordados na formação do professor: conhecimento dos conteúdos a ensinar, conhecimentos ligados ao conhecimento ao como ensinar e o conhecimento prático oferecido em formatos de estágios (ROLDÃO, 2014, p. 96). Além disso, amplia-se esse diálogo ao verificar, que as tendências pedagógicas, ao tratar do currículo, ressaltam a investigação científica, essa, por sua vez, destaca o desempenho do pedagogo em formação. Roldão (2014, p. 97) apresenta a dualidade: ora há uma relevância no aspecto científico ora no conhecimento pedagógico, tão importantes para o agir com qualidade do professor. Diante disso, a autora considera que “o saber profissional se traduz na mobilização de vários saberes que se consubstanciam numa prática [...] para qual se requer o saber agir”. Tal premissa conduz a perceber uma incoerência da academia na formação de professores, por um lado existe uma preocupação, o desempenho do professor, por outro lado, as universidades investem pouco tempo no ensino da leitura literária.

Alguns teóricos desdobraram essas ações, resalta Lenoir (2011), no intuito de o educador considerá-las quando for planejar uma atividade pedagógica. São elas:

- Quais são as finalidades socioeducativas perseguidas pelo professor e, assim, quais são as aprendizagens pretendidas (“por que ensinar”)?
- Quais são os objetos do ensino, ou seja, quais são os conteúdos enunciados no currículo que devem ser objeto de ensino (“o que ensinar”)?
- A que alunos se dirige o ensino nos planos psicológico, social e cultural (“a quem ensinar”)?
- Quais são as modalidades de ensino adotadas (“como ensinar”)?
- Que recursos ele usa para assegurar este ensino (“com que ensinar”)? (LENOIR, 2011, p. 10).

Dentre as finalidades mencionadas, destaca-se “como ensinar”. Para Lenoir (2011), esse desafio comunga com a proposta deste estudo, principalmente, porque o professor-mediador precisa dominar estratégias para o ensino da leitura. Por isso, amplia-se essa discussão com o conceito de intervenção para Lenoir (2011), pois essa tem como cerne a ação do professor em uma postura interativa. Isso pressupõe uma tensão entre professor e aluno, além disso, esses intervêm no processo mediador.

Lenoir (2011) não concebe o ato de ensino e o de aprendizagem de forma desvinculada, bem como compreende o ato de ensinar como “um ‘fazer’ singular, próprio de cada interventor” (p.12). Esse autor, esclarece a função do professor a partir do conceito de intervenção, dentre várias citadas, resalta-se algumas “introduzir, envolver-se com executar uma ação para mudar alguma coisa em alguém, para resolver um problema (identificado, ou melhor, construído) no outro” (p.13). Diante disso, verifica-se que o termo contempla uma

ação ampla e prevê modificações profundas no outro. Tal afirmação é reforçada quando o teórico considera a intervenção como uma invasão na vida de uma pessoa. Devido a abstração do vocábulo, infere-se que nem sempre será positiva.

Busca-se sobre intervenção educativa na teoria de Lenoir (2011) porque o autor elenca uma série de particularidades importantes. Cita-se algumas, como o fato de ele aportar em procedimentos que interferem na prática educativa; ser dialética, pois propõe um diálogo no qual pode-se estabelecer confrontos dos pontos de vistas dos sujeitos envolvidos, alunos e professor; por pautar-se na visão socioconstrutivista e essa integrar ensino-aprendizagem. Além disso, nessa concepção, o professor atua para melhorar uma circunstância problemática; pela sua interatividade entre professor e aluno; pela sua característica acolhedora.

Vygotski em sua teoria já destacava a relevância da ajuda para auxiliar o aprendiz. Para tanto aborda o conceito de zona proximal de desenvolvimento. Segundo esse teórico, o professor precisa compreender o que o sujeito aprendente é capaz de realizar sozinho e o que ele precisa da interferência de um adulto (VIGOTSKI, 1998). Se o processo pedagógico requer a competência de alguém para ensinar, pressupõe-se que seja um sujeito preparado para assumir tal papel.

Barbosa e Barbosa (2013) analogamente, concebem a figura do mediador como aquele que contempla o texto da mesma forma em que se admira um monumento com postura de explorador, além disso, o autor enfatiza a disponibilidade ao ler o livro para crianças ou para outras faixas etárias. As autoras relatam que a voz do mediador, com orientações de ir ao encontro do livro, a “olhá-lo como espaço de interlocução, de diálogos com outros textos. A mediação começa com uma disponibilidade para a hospitalidade” (p. 11), permite acolher o outro e propiciar condições para ele prosseguir em sua caminhada. Ela se concretiza no acolhimento para os leitores que buscam entrar na leitura e “façam uso dessa hospitalidade para apoiar-se e dar materialidade a suas buscas e desejos de compreensão da palavra, da vida” (p. 11), dessa forma, eles podem ser capazes de construir sua caminhada de leitor. Uma vez que a leitura se constitui pela palavra de uma outra pessoa, o professor mediador opera como uma ponte entre o aluno e a palavra.

Nesse sentido ainda, destaca-se a importância da leitura de um livro na Educação Infantil, pois a criança desenvolve a criticidade, aumenta seu potencial para perguntar, duvidar, ser inquietada ou até mesmo modificar sua opinião. Abranmovich (2009) discute que, para isso acontecer, o trabalho para a formação leitora não pode ser isolado ou acontecer uma vez por ano, mas entrar no cotidiano escolar de forma sistematizada. Provocar um debate

com questões, como: se gostou, se concorda ou não com as ideias da obra e o professor estar atento para as respostas do aluno. Esse exercício frequente contribui para a criança formar sua opinião, estabelecer seus critérios, conhecer os autores e se identificar com eles, familiarizar com gêneros, discutir sobre assunto, ritmo, os elementos da narrativa, dentre outros aspectos.

A exploração do livro literário, recomenda Abranmovich (2009), deve começar na leitura da capa, a encadernação, diagramação, tamanho da letra, o formato, a ilustração. A partir disso, o professor fará a mediação da forma que considerar mais apropriada ou que seja do seu gosto. A autora alerta: “literatura é arte, literatura é prazer... Que a escola escampe esse lado. É apreciar - e isso inclui criticar” (p. 148).

Diante dessas reflexões, nota-se que o professor torna-se essencial para efetivar a mediação entre aluno e a literatura, pois ele tem a incumbência de estudar, refletir, pesquisar e possuir um acervo de livros, além de ter leituras para realizar uma boa curadoria. A Base Comum Curricular Nacional preconiza que o professor deve fomentar práticas de leitura na escola que desenvolvam o senso estético para fruição e reconhecer “o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura” (BRASIL, 2017, p. 83). Essa orientação reforça a necessidade de o aluno vivenciar a leitura literária na sua formação. Para tanto, o mediador precisa gostar de ler e realizar a mediação de forma lúdica, além disso, essa orientação conduz a pensar a rotina como “instrumento de dinamização da aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 73), por isso, é importante a existência de momentos de convívio com a Literatura Infantil na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a leitura, quando mediada pelo professor, não pode ser reduzida a atividades que exploram o sentido do texto em ponderações consideradas corretas. Ele precisa apresentar as diversas visões suscitadas pelo livro, destacar as várias interpretações que surgem e proporcionar uma experiência literária de qualidade. Se a leitura fluir de forma inversa a isso, ou seja, ler um texto de forma unilateral, impõe ao leitor aceitar a ideologia impregnada com os valores moralizantes; modelá-lo conforme os princípios morais pré-estabelecidos. Para ocorrer essa ruptura, requer que o professor também seja constituído de postura crítica. O exercício com o livro literário é uma atividade que Zilberman (2012) chamou de hermenêutica, de compreensão, não para construção de um sentido único, mas no empenho em entender “as relações que existem entre essa significação e a situação atual e histórica do leitor” (p. 23). Nessa direção, ao professor cabe não só ensinar a criança a ler, mas também a expandir a alfabetização ao ensinar “o domínio dos códigos que permitem a

mecânica da leitura” (p. 23), ir além do deciframento e entrar no nível de compreensão do texto.

Algumas obras atuais trazem temáticas que, aparentemente, poderiam ser utilizados como instrumentos de doutrinação, porém são abordados sem esse viés. Cita-se o livro *Pedro vira porco espinho* de Janína Tokitaka (2017), visto que a narrativa apresenta situações variadas do cotidiano nas quais deixam Pedro nervoso. O garoto fica bravo quando o cachorro late, a mãe se atrasa para buscá-lo na escola, quando não quer ir a uma festa, o menino vira porco espinho, expressão utilizada para falar que ele está irritado. Nos momentos em que acontecem coisas boas na vida dele, o protagonista desvira porco espinho. Essa poesia narrativa utiliza um vocabulário ao alcance da criança, dessa forma, traz mais ludicidade ao texto. Ressalta-se que o problema foi demonstrado desde o início, as situações apresentadas, porém ao final não há um direcionamento para melhorar o comportamento do menino, apenas o relato das situações que trazem felicidade para ele.

Esse livro de Tokitaka rompe com o padrão de escrita que perdurou por muito tempo, o texto utilitário. A autora poderia ter inserido ações em que a mãe ou outro personagem ensinasse os bons costumes ao filho, mas em um processo de desconstrução do esperado pelo imaginário coletivo, ela, por meio de um texto leve, suscita questões sobre o comportamento infantil, sem resolvê-lo. O mediador pode trazer esse texto para refletir com os alunos e permitir que debatam e que eles verbalizem como construíram sentido ao texto, sem delimitar sua opinião ou apenas optar por contar a história para a sala.

Diante dessa proposta, enfoca-se a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento do pensamento crítico da criança, pois quando ela é privada de interagir na sala de aula da Educação Infantil ou em casa, dificilmente, conquistará uma postura reflexiva, entretanto, se a obra literária propiciar possibilidades para esse entendimento “do seu mundo interior transcendendo o âmbito familiar” (ZILBERMAN, 2012, p. 24), ela terá uma postura autônoma e crítica do mundo exterior. Dessa forma, a Literatura Infantil cumpre sua função formadora, pois fornece base para uma emancipação do sujeito, “o que é a finalidade implícita do próprio saber” (p. 24).

Nessa perspectiva, a escola consegue romper com as limitações construídas desde seu início, bem como a Literatura Infantil oferece à educação a probabilidade de superação dessas limitações. Se trabalhada no cotidiano escolar, como ficção não como doutrinação do comportamento, ela se torna o componente que propicia “à ruptura com a educação contraditória e tradicional” (ZILBERMAN, 2012, p. 24). Esse desvelamento permite afirmar

ainda que, a utilização do livro literário na escola se justifica também pela relação existente entre ele, o leitor e sua capacidade de torná-lo crítico. Nesse sentido, embora haja a percepção do uso da leitura literária com o pensamento educacional mecanicista, em outro momento histórico com o foco na atualidade, defende-se que o contato contínuo da leitura literária pode ser o instrumento de desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo, uma vez que pode ser pretexto para debates com a finalidade de desvendar os mistérios ocultos do jogo das palavras.

Ainda nessa direção, Manguel (2017) compara o ato de ler a uma viagem, essa analogia permite pensar o papel do mediador como aquele que conduz o viajante. Diante disso, será fecundo dialogar no próximo tópico como deve ser esse fazer pedagógico para refletir se ele será ancorado nas experiências práticas do professor ou no conhecimento teórico.

2.3 A formação de professores e a epistemologia da práxis

Epistemologia vem de duas palavras gregas: *episteme* que significa conhecimento e *logos* estudo. O termo é também conhecido como a teoria do conhecimento. Essa área da filosofia torna-se muito relevante nesse trabalho, pois estuda a “origem e as possibilidades do conhecimento humano buscando respostas para questões que, neste atual momento histórico, se colocam como importantes problemas para a educação escolar” (CURADO, 2017, p. 124). Além de questionar a possibilidade do sujeito adquirir um conhecimento, sua origem e veracidade. Dessa forma, instiga verificar se há na formação docente um trabalho com teoria/prática que auxilie para que uma pessoa se torne autônoma, emancipada e que não seja votada para atender ao tecnicismo pragmático.

Recorre-se a Vasquez (1968, p. 108) para compreender que “práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis”. Curado (2017) refere-se a práxis como um ato do ser humano, ancorado na teoria com poder transformador. Dessa forma, a formação para o magistério será emancipadora, como orienta essa autora. Na epistemologia da práxis vislumbra-se um deslocamento do pensamento baseado no senso comum para um pensamento crítico.

É corrente o discurso que o professor aprende a ação pedagógica na prática, ressalta Souza (2005), geralmente essas pessoas não são da área da educação. A autora afirma que essa percepção do senso comum suscita “desespero e desesperança na academia” (p. 157). Isso demonstra um desconhecimento da importância da teoria pautar a prática, mas, sobretudo, leva a refletir sobre qual o lugar esse par ocupa na formação.

Ainda nesta direção, ressalta-se a afirmação de Gauthier (2013), acerca do saber ser baseado na experiência. Isso conduz a pensar sobre a epistemologia da prática. Tardif (2014) define essa modalidade como os saberes usados nas atividades do dia a dia do profissional na realização de suas ações profissionais. Esse saber engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes” (p. 255). O autor orienta que os saberes da prática deveriam ter centralidade na formação de professores, além disso, sugere que ocorra uma reforma nas matrizes curriculares para não haver mais a preponderância da pesquisa nas disciplinas acadêmicas e mais destaque aos saberes da profissão docente durante sua formação. O teórico denominou esse conhecimento de tácito. Aquele pautado e construído na prática do cotidiano docente, “a partir da ação-reflexão-ação”, segundo Curado (2019, p. 25).

Duarte (2003) compreende que a proposta de Tardif seja para uma mudança da estrutura nos cursos de formação e na carreira universitária, bem como os conhecimentos científicos, teóricos sejam secundários na formação docente. Gauthier (2006, p. 28) visualiza um movimento no ensino que o caracteriza “como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Em sua obra *“O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”*, Tardif (2008), orientado por pesquisas, compara a docência a um artesanato, “uma arte apreendida no tato” (p. 46). Infere-se então, que seja aprendida na prática. Em outro momento, esse autor explana que parte do conhecimento do professor oriunda da sua experiência de vida e de sua vida escolar. Para alguns, o aprendizado do trabalho docente vem da prática, no ideário “aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2014, p. 271). Esse autor apresenta um posicionamento singular sobre a importância da prática na formação inicial para o magistério.

Ora, os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciências da educação, em particular os da pedagogia e da didática que são ministradas nos cursos de formação para o ensino, não concedem ou concedem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados por meio de seu trabalho (TARDIF, 2000, p. 18).

Duarte (2003, p. 603) contesta as ideias de Tardif, pois esse prioriza a prática em detrimento da teoria. Em seu texto, Tardif (2000) aventa alterações na estrutura dos cursos de formação e na carreira universitária. Para ele, ficariam em “segundo plano os conhecimentos acadêmicos, científicos, teóricos” (p. 7), além disso, as pesquisas na área da educação

deveriam ser voltadas para a prática docente no cotidiano escolar. Duarte (2003) considera que aceitar tal premissa seria desmerecer esses conhecimentos na ação docente. Para Curado (2019), a formação para o magistério reforça a dicotomia teoria e prática. Essa autora apregoa que deve haver uma superação entre esses pares.

Nessa vertente ainda, na epistemologia da práxis, a teoria/prática como unidade deve ocupar a formação de professores. Isso ocorre quando o professor tem autonomia sobre o seu fazer pedagógico. Verifica-se a dificuldade que se tem para pensar uma formação de professores para emancipação, pois às vezes há uma prevalência em se priorizar a técnica ou o saber docente e outras vezes não se encontra nada na formação que corrobore para a emancipação do sujeito a “educação seria um campo de alienação” (CURADO, 2017, p. 333).

Isso também revela a necessidade do professor, em sua formação, ter aporte teórico para exercer sua profissão de maneira crítica, autônoma e, assim, conseguir intervir na realidade. Para tanto, urge que ele tenha uma “fundamentação consistente tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática (CURADO, 2017, p. 333). Além disso, salienta-se a importância de superar o modelo que prima pela racionalidade técnica, a epistemologia da prática.

Na racionalidade técnica, há hegemonia das disciplinas científicas sobre as pedagógicas. Curado (2017) critica as formações que ocorreram nos anos 60 até a década de 80 por serem limitantes e se aproximarem da racionalidade técnica. Elas atendiam à demanda do ensinar a fazer, além disso, não conduziam os professores à reflexão sobre a prática nem para a resolução dos problemas que ocorrem no cotidiano deles (CURADO, 2017). Nesse sentido, questiona-se a valorização da prática em detrimento do conteúdo, pois isso reforça a dicotomia teoria/prática. Diante disso, torna-se difícil pensar em uma abordagem para a formação de um leitor crítico se a própria formação do professor era mera racionalidade técnica. Esse esclarecimento conduz a refletir sobre a leitura moralizante na escola, que ratifica padrões sociais, sem a possibilidade de novas configurações de mundo, é fruto de um profissional que também foi condicionado a ser meramente técnico e não reflexivo.

Na formação norteadada pela epistemologia da prática, toda atividade do professor centra-se pela experiência docente (CURADO, 2017). Nesse modelo há um recuo da teoria (MORAES, 2003), por esse motivo essa ação torna-se condenada por alguns teóricos porque quando não existe a reflexão sobre a prática, repete-se modelos já estabelecidos, sem refletir o motivo de fazer daquela maneira. Esse pensamento comunga com as ideias de Gauthier (2013,

p. 35) quando esse anuncia que há uma “distância incessantemente proclamada entre a teoria e a prática”. Verifica-se também uma possível aproximação com o entendimento de Curado (2019) sobre a necessidade de lutar contra esse recuo da teoria. Diante dessa realidade, infere-se que a falta de conhecimento teórico do professor sobre literatura, leva-o a perpetuar o modelo de texto moralizante que está há muitos anos enraizado no ensino de leitura literária na escola, como consta no primeiro capítulo.

Gauthier (2013) aponta uma solução para corrigir essa distância entre teoria e prática. Esse autor propõe evidenciar um saber da ação pedagógica que seja ancorado na relação teoria e prática na pesquisa, na ação docente, bem como incorporado na sua formação. Esse movimento permitiria uma reflexão sobre a prática na escola e o conhecimento do professor seria propagado na academia, além de justificar a sua pertinência.

Para Roldão (2005, p. 115), na função de ensinar há duas leituras: “ensinar como professar um saber (...) e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender”. A autora demonstra uma superação do aprender a aprender, cunhado pela Escola Nova e que atende ao tecnicismo. O processo esperado é aprender a assimilar. Ela demonstra também que a visão do professor transmissor do conhecimento, denominado pela autora de “distribuidor do saber restrito”, já foi superada.

A questão levantada por Roldão (2005, p. 117) interessa a essa investigação: “como fazer aprender alguma coisa a alguém?”. A autora aborda sobre o equilíbrio que o professor deve ter sobre o conteúdo a ser ministrado e o que está implícito na sua ação. Defende ainda sobre a necessidade da teoria na formação de professores, o que ela denominou de exigência científica.

A formação docente trata-se da formação inicial em que o “aprendiz de professor” começa a compreender o ofício de ser professor. Curado (2019) apresenta algumas lacunas que surgem nesse contexto, dentre elas, cita a falta de uma formação teórica sólida que conduz o aprendente a pautar a ação docente em experiências que repetem modelo, fragmentação da teoria quando, por exemplo, usa como referência de estudo uma apostila, pois compreende que, conseqüentemente, haverá uma fragilização do trabalho docente. Além disso, a formação fica presa às teorias que não explicam a realidade escolar, “isolando-se do movimento da práxis” (CURADO, 2019, p. 11).

Diante disso, constata-se que há uma divergência entre os teóricos sobre o que é mais importante na prática docente. Gauthier (2013, p. 17) traz à tona esse ponto nevrálgico: “o que é preciso saber para ensinar?”, uma dúvida recorrente na área da educação. Ressalta também

que várias pesquisas foram feitas no intuito de clarificar qual repertório de conhecimentos são necessários para ação docente. Diante disso, há dois obstáculos considerados essenciais pelo autor e que aparecem como embates em várias reflexões na Pedagogia:

primeiro, o da própria atividade docente por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhe são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas para o exercício do magistério (GAUTHIER, 2013, p. 19).

Esse autor aponta algumas ideias preconcebidas sobre o ato de ensinar, cita primeiro: “basta conhecer o conteúdo”. Um pensamento errôneo porque considera que isso traz a ideia de transmissão do conteúdo. “Basta ter talento”. Tal premissa surge da afirmação: “Ou você sabe ensinar ou não sabe” (GAUTHIER, 2013, p. 21). Para ele, ter talento não assegura a capacidade de ensinar, mas prevê que a ação pedagógica deve ser sustentada pelo trabalho e reflexão. Cita-se outra tese sem fundamento teórico: “basta ter bom senso”. Ele refuta essa afirmativa devido à área da educação ser lugar de conflitos e que a prática docente se limitaria a aqueles dotados de bom senso.

A afirmativa: “basta seguir a sua intuição” foi também criticada por Gauthier (2013) porque nega o saber. Esse autor apresenta ainda outro discurso difundido: “basta ter cultura”, isso significa que a pessoa ensina bem apenas porque conhece os clássicos. E o que o senso comum apregoa “Ensinar se aprende na prática, errando e acertando” (p. 23). Esse teórico assinala a importância que esse tipo de saber recebe na prática docente, mas destaca também que não pode ser todo o saber do professor, pois seria um saber ancorado na epistemologia da prática.

Esse diálogo sobre a ação docente ser baseado na epistemologia da prática ou da práxis conduz a pensar sobre o problema da leitura moralizante e maniqueísta, ainda muito presente na escola, ser uma das consequências de uma formação profissional que historicamente desconsiderou uma cognição crítica. Dessa maneira, reflete-se sobre o professor, que teve sua formação pautada na prática, conseguir trabalhar o texto literário para uma finalidade que não seja para a moral.

Nessa perspectiva, Hooks (2020) elucida que a pedagogia engajada cria pessoas autônomas, aquelas que conseguem “participar inteiramente da produção de ideias” (p. 74). A autora atribui ao professor a missão de guiar o aluno “na aventura do pensamento crítico” (p. 74), além disso, considera o exercício do diálogo uma possibilidade de ruptura, como também a aquisição de conhecimento uma experiência particular. Rompe-se com um ensino para o adestramento, pois considera o pensamento do outro. Esse dialogismo favorece também a

troca de entendimentos e tem caráter inclusivo, “ela incentiva e alimenta a voz individual enquanto se esforça para desenvolver uma visão de comunidade” (p. 74). Permite também a romper com o aprendizado passivo, ainda presente nas salas de aulas. A partir dessa visão compreende-se a importância de uma mediação para a formação de um sujeito autônomo.

Este capítulo sublinhou sobre a presença do livro na ação educativa, além disso, realçou a necessidade de o professor ser leitor para então formar leitores, bem como de criar estratégias para trabalhar leitura. Nesse contexto, o papel do mediador deve ser para efetivar esse trabalho. Para o debate, buscou-se apoio teórico em Lenoir (2011), em seu conceito de intervenção, resposta para como ensinar em uma concepção interativa.

Barbosa e Barbosa (2013) estão presentes na discussão para verificar o mediador com o olhar contemplativo de quem admira, explora um monumento, bem como a voz do contador conduzir o ouvinte para um espaço de interlocução, pois traz hospitalidade e acolhimento. Por fim, recorreu-se à reflexão de Curado (2017) para ajudar a compreender como deve ocorrer a prática pedagógica para a epistemologia da práxis e não da prática, uma vez que a autora se dedica a destacar a importância da teoria para ação docente.

No próximo capítulo pretende-se versar sobre contos, contos de fadas e fábulas. O destaque será para o último gênero citado e sua organização textual: a narrativa e a inserção de uma moral após a conclusão. Será discutido o caráter didático e moralizante dessas histórias, além disso, como ela está presente na Educação Infantil.

Busca-se em Rousseau averiguar seu pensamento sobre a introdução da fábula na escola e suas justificativas para não permitir que seu aluno aprendesse por meio desse gênero textual. Alguns aspectos da obra de Lobato também servirão de análise para verificar como esse intelectual conseguiu trabalhar fábula em sua obra sem acrescentar, em algumas, o ensinamento de conduta ao final. Talvez ele tenha conseguido essa ruptura por considerá-la a sabedoria da vida (LOBATO, 1964). O fabulista consegue inseri-la no enredo da sua obra, por meio da narração da Dona Benta. Essa, ao exercer o papel de mediadora, torna-se uma voz que acolhe os ouvintes, promove debates entre os demais personagens e produz conhecimento fora da escola.

Por último, recorre-se a Foucault para entender o poder disciplinar que permeia várias instituições até os dias atuais, com recorte nesse estudo para a escola. Importa o seguinte entendimento: se o gênero textual fábula e seu caráter moralizador corrobora para a conformação de corpos dóceis ao doutrinar comportamentos, atitudes e ações da criança da Educação Infantil.

CAPÍTULO 3 – DOCILIZAÇÃO DE CORPOS NA FÁBULA

“Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação”.

Lygia Bojunga Nunes. Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 1988. p. 78.

Compreende-se que o livro literário precisa despertar o interesse da criança, estimular sua imaginação, contribuir para o desenvolvimento do seu intelecto e clarear suas emoções. Tudo deve ser conduzido para que o trabalho com a leitura seja para criticidade, reflexão e não ter o propósito de reforçar estereótipos, preconceitos e ditar normas de comportamentos. Nessa vertente, recorre-se a Meireles (1984) com sua postura crítica que rompe com esse pensamento e elucida que não há compromisso da obra literária com a pedagogia.

Neste capítulo busca-se também conceituar fábula e seu preceito moral. A partir desse entendimento, pretende-se discutir sobre uma possível “desmoralização” com o pensamento lobatiano, uma vez que esse intelectual, ao pensar na criança, apresenta um texto inovador. Intenta-se ainda compreender como Monteiro Lobato trabalhou a fábula em uma perspectiva reflexiva e libertadora, em sua obra.

Reflete-se também sobre o problema da moralização da literatura, para tanto, parte-se das considerações que Rousseau fez sobre o ensino de fábulas na escola. O filósofo não recomenda que Emílio aprenda com elas por motivos variados que serão explanados a seguir. Por fim, aportado nas reflexões tecidas por Foucault sobre corpos dóceis, aqueles que são maleáveis e moldáveis para atender às ideologias da sociedade/escola, busca-se analisar como esse gênero pode servir para “docilizar” corpos na Educação Infantil.

3.1 Moralização

Em capítulo anterior, demonstrou-se, por meio do histórico da leitura, como essa foi instrumento para propagar os dogmas religiosos por muito tempo. Ora, isso ocorria por falta de material apropriado para ler ora para doutrinar. Constatou-se que havia essa intenção, quando surgiram livros escritos, especialmente, para crianças, segundo Zilberman (2012), no final do século XVII, com a função de ensinar a moral. Esse pensamento perdurou até a década de 1970 quando alguns autores conseguiram romper com esse objetivo.

A produção tardia de livros escrito para crianças ocorreu porque não havia a compreensão de infância como se tem hoje. Rousseau foi o precursor em pensar a criança

como criança e não como um adulto em tamanho reduzido (ROUSSEAU, 1999). Dessa forma, sua educação era pautada de acordo com os propósitos definidos pelo adulto e não havia a preocupação com interesse pessoal dela, tampouco a sua faixa etária era respeitada. Outro fator forçou essa mudança, a nova concepção de família burguesa. Essa era constituída por um núcleo unicelular que primava pela privacidade e “estimulava o afeto entre seus membros” (p. 7).

Zilberman (2012) alega que os pedagogos e professores escreveram os primeiros textos para o público infantil e tinham caráter educativo moralizante. Atualmente, isso ainda pode acontecer, devido ao mercado editorial lançar obras por encomenda, a autora considera que a Literatura Infantil, permanece como “uma colônia da pedagogia” (p. 7), inclusive suscetível à moralização. Sublinha também a dualidade entre a literatura e o ensino: de um lado a criança tem resistência com a instrução por intermédio da obra literária, bem como a não aceitação da crítica da Literatura Infantil devido ao propósito didático. Por outro lado, compreende a sala de aula como o lugar privilegiado para desenvolver o gosto pela leitura, bem como um espaço para fomentar a cultura literária, diante disso, propõe ainda que “transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim” (p. 8).

Apesar dessa possibilidade, Zilberman (2012) assegura que a Literatura Infantil se torna um meio para propagar as normas da sociedade. Ela, geralmente, traz um ensinamento de acordo com a visão do adulto. Esse preceito é incompatível com os interesses do leitor mirim, entretanto, a autora garante que quando essa leitura acontece fora do ambiente escolar ou quando o leitor está longe do adulto e esse não pode interferir “os meninos apelam à fantasia e ao lazer” (p. 16).

O livro literário pode reproduzir ações do mundo do adulto na propagação de padrões de comportamentos consoantes aos valores estabelecidos pela sociedade. Por ser assim, Zilberman (2012) assegura que, se ele for escrito em um padrão da língua desconhecido pelo leitor, por sua pouca experiência com a linguagem mais culta, até mesmo a estrutura do texto ficcional pode ser utilizada para inculcar a ideologia do adulto.

A literatura e a escola atuam sobre a criança de forma ativa e com dinamismo, dessa forma, ela não se mantém indiferente a seus efeitos. Zilberman (2012) reconhece a finalidade dessa instituição em perpetuar os padrões e ideologias vigentes. Todavia, a literatura age de forma diferente, pois estabelece pontos de conexões com a realidade vivida pelo leitor em seu

cotidiano, bem como comunica com ele porque retrata as adversidades do mundo dele, apresenta soluções, com isso contribui para conhecê-lo mais.

Nesse ponto, torna-se significativo buscar no texto *Vários escritos* de Cândido reflexões sobre a literatura como direito a todos, por ser uma necessidade universal. O autor afirma que não há como o homem viver sem estar em contato com algum tipo de fabulação, como “anedota, caso, história em quadrinhos, moda de viola”, dentre outras (CÂNDIDO, 1995, p. 177), além de ser “fator indispensável de humanização” (p.177). Esse professor vislumbra também que a literatura entrou no currículo escolar como um instrumento para instruir e educar. O seu lado dual em que pode negar e afirmar, propicia ao homem viver de forma dialética as suas dificuldades. Ele não a vê como inofensiva, ao contrário ela pode até trazer “problemas psíquicos e morais (p. 178), bem como a sociedade pode condená-la quando não segue as convenções.

Cândido (1995, p. 178) reflete também que “no âmbito da instrução escolar que o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas”. O autor sinaliza uma incoerência do professor, pois ele recomenda o livro, porém receia qual será o efeito do objeto estético na vida dos leitores. Compreende também que a literatura “não corrompe nem edifica [...], mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p. 178). Nessa perspectiva, o texto literário ajuda a pessoa a se organizar e a organizar o mundo, por meio até de histórias de bichos, por exemplo.

Por fim, considera que o livro auxilia na superação do caos. Pensamento convergente com as premissas de Todorov (2009, p. 23), quando afirma que ama a literatura porque ela ajuda a viver, a resolver conflitos e entender melhor as pessoas. Além disso, ela “amplia o nosso horizonte, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”, mas também permite a interação com os outros. Diante disso, vale lembrar que a sociedade e, conseqüentemente, a escola é um terreno de conflitos, devido a pluralidade de subjetividades, de interesses em constantes direções, além de movimentos. Esses conflitos contribuem para a dinâmica social à medida que suscita novos problemas e novas necessidades para o bem-estar social.

Em outra obra, *A literatura e a formação do homem*, Cândido destaca a função psicológica da literatura. Essa satisfaz a necessidade universal à fantasia que o homem apresenta. Tal satisfação pode vir por meio da leitura de lendas, mitos, dentre outros gêneros textuais. O autor cita também a função formativa do tipo escolar, mas esclarece que não é aquela apregoada pela Pedagogia, cujo objetivo é o ensino da moral. Em sua reflexão, ainda

traz que “a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta” (CÂNDIDO, 2002, p. 84).

Nesta esteira, o professor pode ser agente de mudança na relação entre leitor e texto. Ele precisa saber selecionar a obra e adaptá-la ao leitor. Isso permite que “as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura (ZIBERMAN, 2012, p. 20). A seleta de texto na escola deve obedecer a critérios, pois não deve ser um pretexto para trabalhar regras da gramática ou de comportamento, mas primar pelo desenvolvimento humano. A autora explicita que a Literatura Infantil é considerada obra literária quando o texto não tem comprometimento com a pedagogia e leva texto de valor estético para o leitor. Diante disso, Meireles (1984) disserta sobre a dificuldade do processo criativo de uma obra literária, pois não consiste em uma ação simples de juntar palavras, como alguns autores fazem.

Entretanto, assegura Frantz (2011) que a Literatura Infantil emerge ao lado da pedagogia e que estabelecem uma relação tão imbricada, “de mãos dadas” (p. 54), que torna-se difícil a ruptura das duas. Como já foi discutido, as primeiras obras destinadas para o público infantil foram produzidas por pedagogos, dessa forma, eles utilizaram seus textos com fins pragmáticos, com a finalidade de ensinar algo. Essa função utilitária perdura até hoje, diante disso, expressam também sobre Palo e Oliveira (2006) essa “ação educativa do livro” e seu pragmatismo. Esse pensamento foi refutado pelos jovens leitores, segundo Zilberman (1985, p. 16), eles não desejam “ser ensinado por meio da arte literária”. Um posicionamento importante porque não se deve confundir a “função formadora da arte com a missão pedagógica” (FRANTZ, 2011, p. 54).

A leitura na escola é usada para fins didático-pedagógicos, de acordo com Frantz (2011), sua utilização para moralização ainda é frequente. As histórias de Literatura Infantil estão recheadas de narrativas que objetivam tão somente ensinar normas de comportamento para modelar os pequenos conforme o desejo do adulto. Dessa forma, a criança se torna obediente, agrada aos pais, além disso, as atitudes erradas de outra criança são apontadas para servir de exemplo do que não pode ser feito. Esse posicionamento sobre comportamentos errôneos, devem desencorajá-la de segui-los, pois tudo deve convergir para a formação de um bom menino. Nesse sentido, identifica-se uma imposição de valores sem permitir questionamentos, caso alguém transgrida as leis de condutas estabelecidas, esse será castigado. Procedimentos condenados por esse autor, pois não compreende a literatura nessa

concepção, “a literatura não é catecismo, não é livro de boas maneiras, nem o manual de escoteiros” (p. 55). Cabe à família ensinar tais lições e não a escola.

O livro infantil não pode ser um espaço em que permeie o mundo adulto, visto que “preconceitos e valores se sobrepõem aos valores do mundo infantil, sufocando-os” (FRANTZ, 2011, p. 56). Esse autor denominou esse fenômeno de adultocentrismo/paternalismo. A visão adulta torna-se central e o mundo não é visto a partir da realidade da criança, dessa forma, essa não se reconhece naquele universo, sua maneira de pensar e agir também não são respeitadas, além disso, seu olhar é conduzido pelos pais e professores. A identificação com os personagens, bem como os fatos da narração ficam comprometidos, uma vez que não há identificação com esses elementos. Isso gera uma frustração “na sua busca de prazer e de compreensão de si mesmo através do mundo da leitura” (p. 56).

Destaca-se outro problema, há obras que demonstram um mundo pronto e acabado, com valores absolutos, não passíveis de questionamentos. Essas objetivam apresentá-lo às crianças para conhecê-lo sem interpelações, além disso, os autores desses livros não visualizam a necessidade de mudanças na sociedade (FRANTZ, 2011), pois, almejam que tudo permaneça da mesma forma.

Esse pensamento opressor subestima a capacidade de reflexão dos pequenos leitores, ou seja, um ser dotado de criticidade, quando permitido. O mundo e sua complexidade devem ser explorados, diante disso, a Literatura Infantil precisa permitir isso, bem como “deve ser uma abertura, um estímulo a indagações e à busca de respostas para seus infinitos questionamentos” (FRANTZ, 2011, p. 57).

Em uma tentativa de alcançar o mundo da criança, alguns autores recorrem ao recurso da infantilização. Isso consiste em acrescentar o “inho” ao final das palavras nos textos. Tal postura considera o leitor como imbecil, pois entende que esse só compreenderá o texto se tiver nessa linguagem. Uma ação condenada, visto que, em geral, são textos “repetitivos, simplistas ao extremo e que não acrescentam nada ao leitor” (FRANTZ, 2011, p. 57).

Além de subestimar a inteligência infantil, o escritor visualiza-o como inferior, por isso, entrega uma literatura sem qualidade estética. Para transgredir esse pensamento, Frantz (2010) propõe como quesito primordial para romper com essa visão ultrapassada, primar pela qualidade estética, pelo “seu caráter lúdico-estético (p. 39), quesitos que definem a obra como literatura, isto é, “a arte da palavra” (p. 57). Além disso, a arte é gratuita não se sujeita a “uma necessidade de prática, material, útil à vida do sujeito” (p. 39). A comunicação entre a obra de

arte e o contemplador se realiza por meio do espanto, afirma Coli (1984) citado por (FRANTZ, 2011), nesse ato ocorre a fruição estética.

As reflexões levantadas por Frantz (2011) realçam a dificuldade dos escritores em encontrar um caminho de escrita diferente da herança deixada desde a colonização. Considerar a criança um ser pensante e a literatura com a função humanizadora seriam um começo para elaborar um projeto de escrita mais desejável.

Cecília Meireles dedicou uma obra para discutir questões referentes à Literatura Infantil. Em sua discussão, ao abordar sobre o material de leitura destinado à criança, a poeta alega que os livros que ensinam a ler e outros utilizados para a fase seguinte, a alfabetização, pouco tem de literário, pois seguem “recomendações pedagógicas” (MEIRELES, 1984, p. 26). O texto é produzido para atender, em maior ou menor medida, esse apelo, dessa forma, não possibilita a imaginação infantil. Ela ainda disserta sobre a dificuldade em encontrar livros que não sejam “obras didáticas”, as quais apresentam “redação literária de uma comunicação instrutiva, dentro de um programa determinado” (p. 26). Esses livros são de fáceis compreensão para a criança.

Outro aspecto criticado por Meireles (1984) é sobre o conteúdo dos livros infantis. São ensinamentos escolhidos pelo adulto, por considerá-lo relevante para a criança, isso significa que, o livro “é de invenção e intenção do adulto” (p. 29). O critério de seleção se baseia apenas na utilidade para a formação do leitor, porém na formação moral. Uma visão deturpada do objetivo da literatura infantil, pois segundo a autora, a “Literatura [...] é uma nutrição” (p. 34), por isso ela precisa acionar a imaginação da criança.

Atualmente, professores da Educação Infantil desenvolvem a leitura de várias formas, dentre elas, talvez a mais comum seja a inserção de fragmentos de obras no livro didático. A seleção de textos extras é realizada por um professor, de acordo com suas vivências, gosto e estilo, sempre com o intuito de realizar alguma atividade. Segundo Soares (1996, p. 24), diante dessa realidade, a leitura nunca atenderá o objetivo de “ler para ler”, aquela esvaziada de uma utilidade que caracteriza “a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola, se se quer fazer e quando se quer fazer”. Essa conduta conduz à reflexão que o volume grande de didatismo ainda presente na escola, mata a literatura, pois o ensino ainda é pautado em “regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, leva a sua subordinação ao jugo escolar” (p. 51).

Essas reflexões conduzem a pensar o processo multifacetado de formação de leitor crítico e não apenas com um texto limitante de sentido, por exemplo, o modo insistente e predominante do uso pedagógico da fábula no contexto brasileiro. Mediante a essa prática, questiona-se as intenções educativas na exploração das fábulas na Educação Infantil.

Verifica-se que, dependendo da mediação, pode, na narrativa fábula prevalecer um poder imensurável de modelagem moral nos sujeitos. Portanto, ressalta-se que algumas escapam dessa intencionalidade social, como é o caso da fábula Flora Hen, de Sun Mi. A escritora nasceu em 1963 no interior da Coreia do Sul. A Flora Hen é uma galinha que tinha dois sonhos, voar e ser mãe. Um livro da contemporaneidade que vendeu milhões de cópias. Uma obra com aventuras, ensinamentos e com reflexões morais sem ser limitante. Em uma entrevista à Geração Editorial, questionou-se a opinião da autora sobre a importância da fábula para compartilhar ideias. Sua resposta suscita uma importante reflexão para este estudo: “Fábulas podem retratar a humanidade e a vida com profundidade e poder. [...] A fábula é uma opção atraente para escritores, pois não é apenas um gênero com muito charme, mas também aquele que pode realmente envolver os leitores [...]” (GERAÇÃO EDITORA, 2014, p. 1). A fabulista revela que o problema não é a constituição do gênero, mas o uso que se faz dele.

Amplia-se essa discussão ao constatar que não se deve priorizar um gênero textual na Educação Infantil, mas o mediador precisa oferecer a variedade existente. Nessa direção, Zilberman (2012) recomenda que o leitor examine os problemas sob a ótica do escritor e os resultados expostos por ele. Isso deve acontecer independente de ser conto de fadas, fábulas ou qualquer outro gênero, visto que “o leitor compartilha lucros e perdas” (p. 21). Essa experiência também faz com que o horizonte dele seja alargado.

Nesse tópico refletiu-se sobre a presença da moralização no livro infantil. Diante dessa perspectiva, o pensamento de Cândido contribuiu para pensar uma literatura para a fantasia. Nesse viés, busca-se compreender fábula no intuito de verificar a constituição desse gênero e se a moral é um apoio para um ensinamento de cunho pedagógico.

3.2 Fábula

O vocábulo fábula significa dizer, contar algo. O termo origina do latim, assim, “É de *fabulare* que, em português, deriva o verbo falar. Deste pressuposto podemos dizer que, de fato, a fábula é um gênero literário e foi a primeira espécie de narrativa”, explica Fernandes

(2008, p. 06). Consiste em uma história pequena, em geral, os personagens são animais personificados, ou seja, possuem ações humanas. Entretanto isso não se constitui regra, uma vez que algumas usam pessoas como personagens, por exemplo: “O velho, o menino e o burro”, de Monteiro Lobato (LOBATO, 1994). Era um texto produzido para o público adulto, sem atender às necessidades da criança. Os formalistas compreendiam a fábula como um fato ocorrido, geralmente, com pessoas importantes, mas sem identificação para não evitar perseguição (PIRES, 1985), além disso, as verdades eram inseridas, muitas vezes, de forma velada.

Há registros de fábula a partir do Século VI, antes de Cristo. A moralização era um fator imprescindível para a época, tanto que os copistas da Idade Média escreviam a moral em vermelho ou dourado e de cor preta a história (SOMLKA, 1994). Esse tipo de narrativa constitui-se em um texto de pequena extensão sobre a moral de uma pessoa comum, popular. Esse gênero, como narrativa, origina-se do conto, contém estrutura semelhante, entretanto apresenta como diferencial a introdução de uma moral relacionada à narrativa. Na realidade a história era criada com o pretexto de atender uma função didático-educativa.

Esopo foi um grande fabulista. Ele reuniu histórias populares, de vários lugares do mundo e passou a narrá-las a sua maneira. Outro escritor desse gênero textual é La Fontaine. Meireles (1984) alude que para compor seu acervo de fábulas, ele visualizava nessas narrativas “ensinamentos morais dignos de um príncipe” (p. 70). No intento de desconstruir essa visão, urge ressignificar essa visão, na escola pública brasileira laica, sobretudo pensando em um projeto de decolonização do país.

Fontaine (2012) explicita em sua obra que se servia dos animais com o objetivo de instruir os homens. Seu intenso contato com a natureza trouxe sensibilidade para ver em gestos nos animais e nas folhas verdades importantes. Por esse motivo, apropria-se disso como “um acessório vantajoso” (p. 70) para servir como exemplo, com intuito também de ensinar e divertir os pequenos. Isso aponta que esse gênero textual surgiu como instrumento pedagógico.

Compreende-se que a fábula se torna um importante gênero textual utilizado pela escola, devido sua pequena extensão e os personagens animais, todavia só algumas são adequadas para o público infantil. Salienta-se outro problema, pois ao acrescentar ao texto a lição de moral, designa-se a função pragmática e pedagógica à literatura. Segundo Palo e Oliveira (2006), tal postura torna-se pernicioso, pois pode afetar o leitor principiante.

Há, na estrutura da fábula uma visão maniqueísta, uma vez que os personagens são classificados por suas atitudes ou rotulados por sua beleza ou força física. Toda história é tecida para que esses juízos de valores sejam absorvidos pelo leitor como se fossem verdades. Não há um espaço para o questionamento, diálogo ou até mesmo para analisar como a diversidade é representada. A aparente inocência do texto é retratada por bichinhos muito apreciados pelas crianças, porém esse encobre questões importantes que devem ser debatidas na escola e não escondida por enredos bem articulados. O próprio La Fontaine reconhece as mazelas da essência do ser humano quando afirma que “somos a síntese do que há de bom e de ruim nas criaturas irracionais. As fábulas, portanto, são um quadro onde cada um de nós se acha descrito” (FONTAINE, 1989, p. 39).

Esse item demonstrou a constituição da fábula na origem do gênero. Ainda nessa direção, o posicionamento de Rousseau sobre esse gênero textual e sua utilização na escola, será analisado no próximo tópico.

3.3 Problematização da fábula com Rousseau

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) nasceu em Genebra, era um filósofo e escritor iluminista. O Iluminismo foi um movimento que trouxe muitas contribuições na área da educação. Dentre elas, cita-se o empenho para a escola ser função do estado e ser laica, apesar de não ser educador, trouxe contribuições importantes para o setor. Rompe com o modelo pedagógico em que a ação educativa era centrada no professor e coloca os interesses do aluno em posição central. O pensamento educacional de sua época era voltado para formar o indivíduo para Deus ou para viver em sociedade, entretanto, enseja que “o homem integral seja educado para si mesmo” (PILETTI; PILETTI, 1997, p. 121).

Rousseau levanta importantes reflexões sobre a escola que têm impactos nos dias de hoje. Refuta algumas ações escolares, também considera que o professor precisa conhecer seu aluno, diante disso, estipula idades, divide-as em fases e instrui como deve ser realizado o trabalho em cada uma (ROUSSEAU, 1992). Em sua obra *Emílio ou da educação* (1999), cria Emílio, um aluno imaginário e um tutor para conduzir o processo educativo dele. Dentre as orientações, ele não permitiu que o personagem decorasse os conteúdos escolares, ou seja, a memorização, uma prática comum na época, proibiu também a leitura de fábulas.

Rousseau, no Século XVIII, reflete sobre a necessidade de os atores envolvidos na educação estabelecerem uma boa interação durante o processo ensino-aprendizagem. O

filósofo já compreendia que o elo pedagógico entre esses, sela essa interação (ROUSSEAU, 1992). O filósofo problematiza também sobre a prática da leitura na escola, pois considerava o livro, ou talvez seria a mediação desse na escola, a miséria e o flagelo para a criança. O filósofo não acreditava na metodologia para o exercício da leitura, porque era a única atividade requerida pelo professor/preceptor, por isso considerava uma falta de criatividade, além de ser uma atividade imposta, algo obrigatório na vida da criança (PAULO, 2021)¹.

O pensamento rousseauriano recomenda que a alfabetização ocorresse a partir do momento que a leitura tivesse utilidade para Emílio, em situações como: quando recebia convites para participar de festas de aniversário ou recebesse algum bilhete de familiar para passear, jantar, dentre outros eventos. Uma concepção de alfabetização próxima ao de letramento em que considera as práticas sociais da leitura. Ele reconhece que o livro enriquece a memória da criança, por isso o processo de seleção de obras pelo professor passa por critérios permitidos para ela conhecer ou que precisam ser ignorados (ROUSSEAU, 1992). Segundo o filósofo, tal prática contribui para a formação de um depósito de conhecimento que corrobora com sua educação na sua mocidade, bem como para orientação em todo o tempo. Isso não objetivava formar prodígios, nem faz o professor brilhar, porém faz com que as pessoas sejam robustas, “sãos de corpo e de entendimento” (p. 121).

Dentre os materiais de leitura, utilizados na escola, Rousseau cita a fábula. O filósofo inicia sua argumentação com a crítica sobre a afabulação.

Como podemos ser tão cegos a ponto de chamar as fábulas de a moral das crianças, sem imaginar que o apólogo, ao diverti-las, engana-as, que, seduzidas pela mentira, elas deixam escapar a verdade e que o que fazemos para tornar agradável a instrução impede-as de tirar proveito dela? (ROUSSEAU, 1999, p. 121).

Rousseau promete que será instruído com as fábulas de La Fontaine, bem como que fará uma leitura com discernimento dessas. Apesar disso, não permite que Emílio, seu filho imaginário, leia suas narrativas até que ele comprove a utilidade de aprender o que não entende em sua totalidade, bem como para não imitar o comportamento do malandro (ROUSSEAU, 1999). Reconhece que esse gênero textual tem a capacidade de instruir as pessoas, porém sublinha a necessidade de falar a verdade para a criança de forma direta, pois ao cobri-la com véu, ela não consegue retirá-lo (ROUSSEAU, 1999), por sua linguagem

¹ SOUZA, Rosemeire Soares de. **Rousseau e a leitura da fábula na escola**. Revista Científica de Educação. 2021. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/82>. Acesso em: 01 jun. 2021.

difícil. Considera ainda que, apesar de ser rotina a criança estudá-la, garante que ela não aprende. Além disso, mesmo que se isso acontecer, tal aprendizado seria pior, devido a impureza da sua moral, o aprendiz seria conduzido ao vício e não à virtude. Em sua obra, faz análises de fragmentos de algumas. Ele demonstra momentos de concordância e de divergência com o fabulista.

Rousseau julgava viciosa a leitura da fábula pelas crianças, suas ressalvas eram quanto à mediação conformada no gênero. Considerava um duplo malefício: ler coisas inúteis, prejudiciais; e obrigar a criança a ler qualquer coisa. Além disso, como era material utilizado para leitura na escola, o filósofo tece críticas severas a ele (MARQUES, 2017). Dentre elas, a que o aluno aproveitava pouco dessa leitura, pois justificava que ela não objetivava difundir a literatura, mas pretendia-se explorar a moral. Tal comportamento não deveria estar presente na escola porque privilegia uma situação apenas (PAULO, 2021). Esse gênero textual traz o pensamento do adulto atravessado pelas normas ditadas pela sociedade, bem como a naturalização delas pela instituição escolar por anos, sem refletir sobre sua pertinência. Sobre isso o autor questiona: “Como nós podemos cegar a ponto de encarar as fábulas como a moral das crianças” (ROUSSEAU, 1999, p. 121).

Diante disso, Rousseau cita algumas fábulas e explana porque aprova ou não o seu uso em sala de aula. Considera a fábula “O corvo e o raposo” uma obra-prima, escrita para o público infantil. Ele tece esse julgamento por ser um texto ingênuo e conter uma moral indicada para todas as idades. Nos versos “Ora! bom dia, Senhor Corvo! / Que encantador que sois! / Bela aparência tendes! / Sem mentir, se vosso chilreio/ Corresponde a vossa plumagem, / Dos cavalheiros deste bosque sois a Fênix (ROUSSEAU, 1999, p. 122), o fabulista faz uma declaração incoerente, uma vez que a mentira é condenada, mas na história o personagem mente. Atitude reprovada por Rousseau, visto que ele levanta o questionamento sobre a pertinência de uma criança pequena ser ensinada sobre atitudes humanas, como: mentira e adulação para se beneficiar.

É consenso no campo educacional, principalmente, nos pesquisadores sobre leitura, que ler traz vários benefícios ao leitor infantil, dentre eles cita-se o aumento do vocabulário. Apesar disso, Rousseau condena a inserção de uma palavra difícil na fábula: “Aprendeis que todo bajulador?”. Se o professor parar de ler o texto para explicar o vocábulo bajulador, ele perderá tempo, e a progressão de ideias será interrompida, em contrapartida sem a explanação, a compreensão da criança ficará comprometida. Elias (2006, p. 35) sublinha sobre a necessidade de o professor exercer seu papel de mediador do conhecimento para

estabelecer uma aproximação do aluno com o texto, porém a fábula não favorecia esse encontro.

A fábula da cigarra e da formiga narra a história de uma cigarra preguiçosa que teve sucesso. Desconstrói a estrutura esperada desse tipo de narrativa em que o bem prevalece, dessa forma, traz um efeito oposto (ROUSSEAU, 1999). Desse modo considera-se um desserviço, pois a função primeira desse gênero era edificação moral. Marques (2004, p. 221) nomeia esse efeito de “lição de imoralidade”, posto que há uma tendência da criança se identificar rapidamente com a pessoa/personagem bem-sucedida.

A criança tende a imitar o leão quando ele é personagem das fábulas, porém quando o mosquito controla o Rei da floresta, ela se identifica com o mosquito. Diante disso, a lição será “Aprende a um dia matar a golpes de ferrão aqueles que não ousaria atacar de pé firme” (ROUSSEAU, 1999, p. 126).

Rousseau ainda reflete sobre o uso da fábula na formação da criança, pois indaga se ela consegue “aplicá-las elas fazem quase sempre uma aplicação contrária à intenção do autor” (ROUSSEAU, 1999, p. 123), uma vez que, ao invés do esperado, que ela melhore seu comportamento, sua tendência é “amar o vício com o qual se tira partido dos defeitos dos outros”. (ROUSSEAU, 1999, p. 123). Dessa forma, esse gênero textual não cumpriu sua função utilitária, tão apreciada no campo educacional pelo filósofo.

Em suas reflexões, Rousseau (1999, p. 55) afirma que, “a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro”. Se o filósofo previa proteger a criança desses maus, diante disso, a fábula não seria um instrumento adequado de ensino na escola, até reconhecia que era um gênero textual que instruía, mas não considerava que ele elucidasse a verdade.

Na arquitetura dos seus estudos, Rousseau (1999) ressaltou como única e mais importante lição de moral permitida para criança de qualquer faixa etária, deve ser “a de não fazer mal a ninguém” (109). O ensinamento presente ao final do texto constitui-se em um componente principal da fábula. Essa inserção moral, se não houver uma mediação que estimule à reflexão, pode vetar a possibilidade de a criança refletir sobre o texto. Rousseau explicita sua indignação sobre essa atitude quando afirma que não estimulá-la a pensar durante sua infância priva-a desse ato por toda vida. Diante disso, reflete-se ainda que, além desse gênero não contribuir para a formação do leitor crítico, as elites educacionais não colaboram para isso acontecer, pois direcionam para formar o trabalhador flexível (MELO,

2009), aquele sujeito que aceita tudo.

Rousseau trouxe contribuições sobre a criança e o processo educativo dela, mas a Literatura Infantil pensada para esse público e suas necessidades é recente. Antes foi produzida e considerada literatura menor, além disso, tinha função utilitário-pedagógica (PALO; OLIVEIRA, 2006), uso constante da fábula em sala de aula, questão já discutida neste estudo. Zilberman (2012) disserta que esse tipo de literatura terá valor literário quando abandonar a tradição normativa, isso significa deixar o ponto de vista adulto, adquirir uma linguagem que seja renovadora e acompanhar “a evolução da arte literária, que se dá sempre como ruptura e não como obediência” (p. 67). Destaca-se também que a fantasia suscita a imaginação do leitor, ela é o “setor privilegiado pela vivência do livro infantil” (p. 135). Se a fábula atende apenas ao propósito didatizante, o imaginário da criança não será acionado.

A Literatura Infantil foi classificada por Lypp (apud ZILBERMAN, 2012) como “adultocêntrica” porque é um texto para o público infantil produzida por um adulto e considerada com estética menor. Zilberman (2012) destaca a função social dessa literatura, o papel formador, de duas formas: imprime no leitor valores de caráter social ou ético sem analisar a conveniência desses para a sociedade ou para o desenvolvimento do intelecto na criança. Proporciona a formação de hábitos de consumo ao incentivar a compra de livros e a leitura, como também a adoção de comportamento modelar ou questionador “das bases de organização da sociedade” (p. 63).

Diante disso, considera-se também que a Literatura Infantil se constitui pela possibilidade de configurar muitas expectativas na criança. Diferente de outras manifestações artísticas, que apresentam apenas um “horizonte solidificado” (ZILBERMAN, 2012, p. 137). Por esse motivo, sua natureza é formadora e não educativa no sentido atribuído pela escola. Por ser assim, ela possui o intuito de ruptura e renovação. Essas características evitam que a leitura transforme o leitor “num observador passivo dos produtos triviais da indústria cultural” (p. 137).

Nessa seção prestou-se a investigar a posição rousseriana sobre o ensino de fábulas na escola. O filósofo não recomenda o ensino desse gênero porque, muitas vezes, a criança não entende a história ou porque, às vezes, ela compreende o oposto do que o texto pretendia ensinar, como apreciar o lado negativo da moral. A seguir, apresenta-se o pensamento lobatiano sobre fábula e como esse autor conseguiu produzir uma obra sem destacar a moral. Em Foucault, busca-se a compreensão da formação de um corpo dócil na instituição escolar, por fim, pretende-se refletir se a fábula pode ser um instrumento para tal finalidade.

3.4 Proposta de “desmoralização” de Monteiro Lobato²

José Bento Renato Monteiro Lobato (1882 - 1948) nasceu em Taubaté, foi um escritor e editor. Ele teve a preocupação de escrever texto claro, acessível para as crianças, próximo da linguagem coloquial, que deveria ser “gostosa como curau” (ALMEIDA, SILVA; NAKAGOME, 2018, p. 24). Algo inédito para a época e diferencial em suas obras. Esse autor escreveu vários livros para criança, inova ao trazer o humor em suas obras. Essa era uma característica marcante da Emília e, dessa forma, o autor usava a boca da boneca para discutir assuntos polêmicos e até mesmo proibidos em sua época.

Escreveu uma obra feita para criança, o Sítio do Picapau Amarelo. Nesse lugar se estabelece uma sociedade perfeita, na qual todos viviam em paz, havia liberdade e democracia, além disso, no sítio tudo era visto de acordo com a visão da criança (ALMEIDA, SILVA; NAKAGOME, 2018) e o universo adulto ficava em segundo plano. Não só isso, no mundo lobatiano é o adulto quem adentra o jogo do mundo infantil para discutir assuntos variados e analisar fábulas (ABRANMOVICH, 2009). Essa perspectiva rompia com o pensamento da época. Apesar disso, Almeida, Silva; Nakagome (2018) reconhecem que há didatismo em suas obras, porém sem ensinar a moral e o civismo.

Lobato trabalhou temas variados, abordou sobre folclore, mitologia, guerra no intuito de despertar a criticidade do leitor mirim. Ele usa uma metáfora do barro para explicar que poderia no presente modelar a criança. Esclarece que essa seria uma cera mole, para o futuro (LOBATO, 1959), entretanto não previa uma modelagem para uma edificação moral, mas para o desenvolvimento da criticidade.

² Faz-se necessário esclarecer neste estudo sobre o projeto eugenista, o qual Monteiro Lobato integrou. Francis Galton cria o vocábulo Eugenia no século XIX. Esse termo surge como um conjunto de ideias para melhorar ou aprimorar a raça humana. Tal pensamento chegou ao Brasil na década de 1930 e foi propagado por Renato Kehl. Vem no intuito de encontrar base científica para o atraso do brasileiro. Nesse sentido, intelectuais se juntam para buscar soluções para um país considerado doente, inclusive Lobato se engaja nesse projeto. Todo ideário eugenista era pautado na ciência e “estava assentado em duas sólidas bases: a hereditariedade e a estatística, cruzadas na construção de estudos de séries, verdadeiros inventários das melhores matrizes para a geração das raças futuras” (SILVEIRA, 2005, p. 187). Essa investigação não adentra na questão de preconceito racial vivenciada pelos brasileiros, porém, ao trazer Lobato para discussão, pretende-se demonstrar as tentativas desse intelectual utilizar a fábula sob um olhar diferente da sua época.

Nessa vertente ainda, Lobato considerava a fábula um alimento para o espírito infantil que penetrava em sua alma pela imaginação (LOBATO, 2008). Adjetiva esse gênero como boa fada, além de acrescentar os elementos constitutivos dela. O autor disserta sobre a moralidade presente e explícita que é lição de vida “O maravilhoso é o açúcar que disfarça o medicamento amargo e torna agradável a sua ingestão” (LOBATO, 2008, 121). Segundo Lajolo (2011, p. 58), nessa metáfora lobatiana percebe-se o “caráter pedagógico das fábulas” e sua permanência nos materiais pedagógicos para criança.

Lajolo (2011, p. 58) investiga e discute sobre o posicionamento crítico de Lobato e como ele “lida com a vocação pedagógica, educativa e moralizante do gênero fábula”. A autora destaca que ele minimiza a questão da moral. Na obra *Fábulas de Narizinho*, Dona Benta faz a leitura das fábulas, logo após, os personagens realizam um debate sobre a temática de cada uma, por exemplo: no trecho da fábula “O lobo e a raposa”, considerada a mais famosa pela narradora, “O forte tem sempre razão. Contra a força não há argumentos” (LOBATO, 2008, p. 43). Nesse debate a personagem Emília acrescentou “mas há a esperteza”. A seguir, a boneca argumenta sobre ela não ser forte e mesmo assim não ser derrotada por ninguém. Insiste que tinha como arma a esperteza, uma força advinda não do seu físico. Em seguida, emite sua opinião, caso ela fosse o cordeirinho o que faria.

Busca-se na ficção lobatiana um modelo de mediação de leitura de fábula na Educação Infantil. Constata-se nessa referência que não há um processo mecânico de contação de história: narrador – texto – ouvinte – moral, mas houve uma interação com intervenção crítica da boneca. Dessa forma, verifica-se uma dialogicidade com o texto, além disso, esse processo não encerrou no movimento opressor do ensinamento, ao contrário, suscitou um debate no qual a opinião do debatedor foi respeitada. Essa é uma postura de um mediador crítico.

Nesse mundo ficcional, Emília torna-se porta-voz de Lobato que visualizava a liberdade como uma possibilidade. Esse anseio aparece no debate sobre a fábula o lobo e a raposa. O autor usa a boneca para protestar “Fez muito bem! – berrou Emília. Isso de coleira o diabo queira... (...) continuou Emília. Eu sou como esse lobo. Ninguém me segura. Ninguém me bota coleira. Ninguém me governa. Ninguém me...” (LOBATO, 1994, p. 30). Em seguida, Pedrinho diz que a avó quer falar sobre liberdade. Diante disso, Dona Benta responde que só há um segredo, a liberdade e acrescenta que “Aqui não há coleiras. A grande desgraça do mundo é a coleira. E como há coleiras espalhadas pelo mundo!” (p. 30). Esse debate pode levar à reflexão que o discurso doutrinário da fábula se constitui também em uma espécie de coleira, em que há uma condução do pensamento infantil restrita a uma visão de mundo

apenas, bem como a produção da história ser encomendada para culminar no ensinamento moral ou cívico.

O exemplo citado, aponta como Monteiro Lobato trabalha com fábulas, de forma desconstruída, em sua obra *Sítio do Picapau Amarelo*. Esse autor demonstra desconforto com as traduções de fábulas editadas no país em uma carta destinada a Rangel em 1919. Ele disserta sobre sua ideia de “vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades” (LOBATO, 1994, p. 104), em seguida, afirma que serão textos destinados à criança. Expressa também seu anseio em escrever um livro “que vai para experiência do público infantil escolar, que em matéria fabulística anda a nenhuma” (p. 193), além de criticar algumas fábulas escritas em verso que são difíceis para os pequenos compreenderem. Explica também que buscou em Fontaine o enredo e o adaptou de acordo com o capricho dele, pois o “capricho é o melhor dos figurinos” (p. 193). Todo esse esmero e cuidado fazem emergir obras que as crianças desejem morar.

No intuito de emblematizar o estilo lobatiano, recorre-se à fábula da Cigarra e as Formigas a partir da versão esópica. Algumas formigas prevenidas guardavam comida no verão para alimentar no inverno, porém a cigarra não armazenou suprimentos para o futuro, apenas cantou no verão. Ela pede comida para as formigas quando chega o frio. Essas aconselham que se ela cantou no verão, devia dançar na estação fria. La Fontaine também publica essa história. Esse fabulista respeita a sequência de ações, mantém o enredo do texto e não acrescenta uma lição de moral, a diferença é que escreveu em verso. Em sua conclusão irônica traz um tom de moralidade “Tu cantavas? Que beleza! Muito bem: pois dança, agora...” (LA FONTAINE, 1989, p. 75).

Lobato revisita o universo fabular e publica essa fábula. Ele inicia a desconstrução do texto ao colocar o mesmo título e cria duas histórias: I. A Formiga boa e II A Formiga má, como se fossem subtítulos. Na primeira, a cigarra chega à casa da Formiga com tosse e pede abrigo. A dona da casa elogia a boa cantoria durante o verão, pois distraía, aliviava o trabalho e destacou a importância de tê-la como vizinha. Convidou-a para entrar. A visitante curou a tosse e voltou a ser alegre (LOBATO, 2008). A outra narrativa inicia como se desse sequência à história anterior, com um juízo de valor “houve um tempo, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta” (p. 15). Nessa versão, a cantora pede uns miseráveis restos de comida e garante que pagaria com juros altos. A Formiga foi qualificada como usurária, invejosa, além disso, ela fala que sentia ódio da cigarra porque era querida por todos.

Lobato não apresenta moral, mas acrescenta na conclusão um resultado: a Cigarra morreu “entaguidinha”. Ao final, Dona Benta fala: “os artistas - poetas, pintores, músicos – são cigarras da humanidade” (LOBATO, 2008, p. 15). Demonstra uma necessidade de deixar explícito o papel da cigarra na fábula. O fabulista apresenta dois comportamentos da formiga, desde o título, da mesma situação: boa e má. Narizinho, após a leitura da história pela avó, confronta a narrativa com um livro que leu sobre a vida da formiga. A obra trouxe o inseto como caridoso. A avó explica que a fábula não era de “História natural, mas de moral” (p. 15). Ao final, não há explicação sobre moral ou questionamentos sobre as atitudes das duas formigas na visão lobatiana, apesar disso, a narradora atribui à fábula a função, em sua gênese, de moral.

As versões da Cigarra e as Formigas apresentadas pelos fabulistas demonstram visões da sociedade, de épocas diferentes, sobre o artista. Esopo adverte sobre não negligenciar o trabalho. Lobato fala, por meio de Dona Benta, que a Fábula é a moral, sem sublinhar o ensinamento. Busca-se nas fábulas apresentadas, possibilidades de utilizar esse gênero em sala de aula, sobre temas variados, mas para além da moral.

Além do novo olhar para as fábulas, o Sítio do Picapau Amarelo se abre também para o mundo da literatura visto que Lobato traz para morar ali, personagens de contos de fadas, histórias infantis de outros países, clássicos da literatura e das fábulas de La Fontaine. O autor não separa os gêneros textuais e isso não se constituiu um problema, uma vez que seu objetivo era inserir o Mundo da Fábula naquele espaço. Dessa forma, o Pequeno Polegar, a Branca de Neve e os sete anões, Aladim, Xarazada, os gênios, Peter Pan, personagens da mitologia grega e “o Senhor de La Fontaine em companhia de Êxodo, acompanhados de todas as suas fábulas” (LOBATO, 2008, p. 12) são convidados para morar no sítio. Não havia lugar para receber tantos convidados, por isso Dona Benta teve de adquirir mais terras no intuito de acomodá-los. O convite para habitar esse espaço físico também era uma forma de eles ocuparem o imaginário das pessoas. A avó cerca o terreno destinado aos ilustres moradores, mas explica que eles são bem-vindos em sua residência, desde que não seja para morar.

Lobato tece sua narrativa com o recurso da intertextualidade e insere em sua obra conteúdos escolares, como a guerra, democracia, História, dentre outros. A diferença de outros escritores é que produz um texto sem a pretensão de ensinar normas. O texto é escrito com fluidez e em linguagem coloquial, como: “cismenta”; utiliza gíria “vão na onda” ou até mesmo “hospício” na fala popular da tia Nastácia (LOBATO, 1981). O autor permite uma transição do mundo real para o mundo da imaginação no qual tudo era possível, bastava o

personagem acionar o passaporte para o fantástico: pirlimpimpim.

Compreende-se então que Lobato não se compromete em seguir os padrões vigentes de escrita, mas em respeitar a criança. Apesar disso, traduz fábulas de La Fontaine, Fedro, La Fontaine e criou algumas, reunidas na coletânea *Fábulas* (1922). Não traz explicações sobre elas, mas preserva a estrutura original e a moral, em algumas. Usa linguagem menos rebuscada, bem como animais da fauna brasileira. Infere-se que essa publicação seja porque esse gênero textual era muito utilizado nas contações orais e material pedagógico. Sente necessidade de abrigar os textos desses fabulistas porque considerava que eram impenetráveis e via nesse gênero textual a possibilidade de preencher a lacuna existente na época, histórias escritas para crianças, por ser assim, ele afirma “Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta” (LOBATO, 1964, p. 104). Isso aponta que ele tinha convicção que não há como viver sem ficção.

Em 1943, o autor reedita essa obra, colocando Dona Benta como narradora. Em uma sessão de leitura da fábula “O rato e a rã”, os netos da Dona Benta e a Emília intervêm com o seguinte questionamento: “Está fábula não me parece fábula, vovó, mas historinha que não tem moralidade” (LOBATO, 2008, s/p). A avó não proferiu comentários e iniciou a leitura de outra fábula. O comentário das crianças demonstra que o processo de desconstrução da estrutura desse gênero está perceptível para elas, pois souberam diferenciar o conto “historinha” de uma fábula. Infere-se que, esse aprendizado se deu pela convivência com material de leitura diversificado.

Monteiro Lobato não escreveu para ensinar os padrões morais da época, tais como: moralismo religioso, construção de caráter reto, pureza de alma, dentre outros conteúdos das produções literárias existentes. Evangelista, Brandão e Machado (2001, p. 51) também condenam essa prática, pois “o discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial [...] usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais”.

Outro diferencial do pensamento lobatiano está no trabalho com a imaginação em seus textos. Essa seria uma estratégia para criança se interessar pelo texto, bem como a possibilidade de ela sair do seu mundo “para, aos poucos, ir penetrando nas duras e cruas realidades, quando com o natural desenvolvimento do cérebro, a intensidade da imaginativa vai-se apagando” (LOBATO, 1964, p. 250). Constata-se essa premissa no seguinte episódio, após a leitura da fábula “O lobo e a raposa”, realizada por Dona Benta, Emília fala que vai criar a fábula da “raposa que levou na cabeça” (LOBATO, 2008, s/p). Lobato demonstra, na proposta inventiva da boneca, que a leitura estimula a imaginação. A postura da irreverente

personagem mostra também que ela exerce o papel de vilã, ao desejar o mal para a ovelha, adjetivada por ela de “burrinha”. A fábula se emaranha na narrativa lobatiana e faz o efeito inverso ao seu propósito inicial, pois suscitou um pensamento não educativo, ao desejar o mal para o outro.

O estilo lobatiano era conciso, com linguagem clara e objetividade, além disso, um pouco de ironia. Com isso, sua obra atraía leitores. Lobato quebra os paradigmas estabelecidos para a produção do livro infantil da sua época, pois “sua irreverência e agudez de pensamento rompem com uma estrutura moralista de fazer literatura” (OLIVEIRA, 2012, 75). Usava seus personagens para transgredir leis da época. Tudo isso com inteligência e criticidade. Sua literatura transmitia a tradição folclórica com textos parecidos com a narrativa oral, por isso torna-se importante para formação de leitores (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011). Sua clareza textual e linguagem coloquial podem ser confirmadas neste trecho “os animais do ‘naipe’ dos ratos” (2008, sp).

Há um momento que os ouvintes da Dona Benta pedem para linchar a fábula indecente, porque era o único meio de acabar com o matador do filhote de Bambi. Monteiro Lobato inicia o processo de ruptura com o modelo literário da Europa, principalmente, sobre o folclore. Com espírito nacionalista, esse autor foi o primeiro a valorizar o ambiente local da sua época, uma vez que suas narrativas eram ambientadas em uma fazenda, com os personagens brasileiros: Pedrinho, Narizinho, Dona Benta, Visconde, Tia Nastácia. Seus mitos aparecem em quase todas as histórias (ZILBERMAN, 2012). Sua obra não tem compromisso em perpetuar a cultura da sociedade vigente, ao contrário, desconstrói o modelo composto pelo núcleo familiar patriarcal: pai, mãe e filhos. Sua narrativa é tecida a partir de uma avó, Dona Benta, uma pessoa democrática que toma decisões em conjunto. Tia Nastácia, a empregada negra, sem estudo e muito ingênua. E seus dois netos: Pedrinho e Narizinho. O primeiro não mora na fazenda, apenas passa as férias e não há referência de seus pais. A outra mora com a avó, entra na história sem explicação de sua origem.

Há dois personagens fantásticos, criados a partir da técnica da bricolagem (ZILBERMAN, 2012): Visconde feito de um sabuco de milho e Emília com retalhos, ambos têm ações humanas. O boneco se destaca pela inteligência adquirida a partir da leitura de livros, conquista tal feito porque foi esquecido na biblioteca. Lobato, caso seguisse o modelo literário escolar de sua época teria uma oportunidade para doutrinar as crianças com um ensinamento: criança, leia para ficar inteligente, porém ele rompe com essa linha doutrinária,

respeita a inteligência e a imaginação da criança, ao permitir que ela entre em seu texto, deixando seu censo estético ser desenvolvido.

O fantástico aparece muitas vezes na fabulação lobatiana. A todo momento há intercalação entre realidade e fantasia. Não há rigidez, pois ele pode ser um local, por exemplo: quando as crianças vão ao Reino das Águas Claras, mas personagem também como a Emília e o Visconde (ZILBERMAN, 2012). Promove casamento absurdo como o da Emília com um porco. Tudo é visto, como também vivido pela ótica da criança. A boneca fala o que quer, bem como seu comportamento não é exemplar, mas não há repreensão. Uma desconstrução do que se esperava do comportamento de uma menina na década de trinta, pois o modelo feminino desenhado pela sociedade era de uma criança quieta, passiva, obediente. O sucesso literário e estético de Lobato até os dias atuais, segundo Zilberman (2012), se deve ao fato da criança ser heroína, por isso ocorre a identificação rápida com o leitor.

Lobato rompe também com o modelo literário de sua época ao trabalhar lendas e personagens do folclore brasileiro. Traz traços de brasilidade para seu texto, por exemplo: o Saci convive com a família de Dona Benta fazendo parte dela. O autor também insere lendas da Onça e do Jabuti. Toda a tessitura de sua obra criativa respeita o universo infantil com suas particularidades (ZILBERMAN, 2012). A postura lobatiana se contrapõe ao ensino com fábula e seu caráter moralizador, doutrinador em que não se prioriza a obra literária, mas serve de pretexto pedagógico didatizante. Além disso, ele conhecia o mundo da criança e fomentava a imaginação dela com histórias fantásticas, sem inserir em seu texto ensinamentos.

Há pontos de convergências entre a obra de Lobato e o romance pedagógico Rousseuriano, Emílio. Emília pode ser uma referência a Emílio de Rousseau. A primeira foi uma boneca feita por Tia Nastácia, a empregada da casa. Ela tomou pílulas falantes e nunca mais parou de falar. Lobato usa a boca da boneca para falar as verdades que não podiam ser ditas à época devido a ditadura. Seu comportamento também não era exemplar, pois fazia o que queria. Ela também demonstrava inconformismo, uma característica da visão emancipadora do seu universo textual. O personagem de Rousseau era um aluno/filho criado com orientações para não obedecer aos padrões vigentes de sua época (ZILBERMAN, 2012). Isso aponta semelhança na escolha dos nomes e no comportamento dos dois.

O empoderamento, que Lobato dá a criança, também se aproxima do pensamento de Rousseau, quando esse filósofo não a considera um mini adulto e que a educação deve partir do seu interesse natural. Na visão lobatiana, a criança não era alguém sem voz, que

necessitava se amoldar as normas, ser submissa e passiva. As atitudes dos personagens do Sítio demonstram o oposto desses comportamentos, pois podiam discordar, debater, emitir opiniões sem receber castigo ou tais atitudes serem vistas como desrespeito. Para ele, “criança que pensa não aceita cabresto” (ALMEIDA, SILVA; NAKAGOME, 2018, p. 23). Essa postura de formação leitora ainda persiste no século atual.

Lobato tinha consciência da importância de formar uma mente infantil sem cabresto. Hoje a escola também deveria investir mais em formar uma criança crítica por meio da literatura, mas essa realidade, muitas vezes, ainda está distante, pois a seleção de livros infantis nem sempre é uma escolha voluntária da criança. Essa mediação pode ser realizada pelo professor, a partir de propostas didáticas que são tão pedagógicas “quanto patriotismo e obediência” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017).

Diante disso, espera-se que ocorra uma mediação para a formação de um leitor crítico, porém a escolha das obras pelo governo para os programas de leitura também, muitas vezes, não colabora para essa formação, pois atende a um conteúdo, dessa forma, “transformam a literatura infantil em discurso pedagógico e paradidático” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 19), além disso, esse critério exclui a estética textual. Isso demonstra um processo recorrente ao propósito inicial da Literatura Infantil no Brasil, só que na contemporaneidade não consiste mais em um instrumento para edificação dos padrões morais, mas utilizado para reforçar uma ideologia e uma forma de imposição de uma doutrinação da sociedade, ou seja, modifica-se o gênero textual, mas não a sua funcionalidade. O pensamento de Zilberman fortalece essa discussão quando avança que, “a máscara cai quando se percebe a intenção moralizante; e o texto se revela um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico (ZILBERMAN, 2012, p. 16).

Diante disso, na ânsia de romper com esse ideal pedagogizante, busca-se aporte em *Cândido* (2011, p. 175), pois, para ele, a literatura tem uma importante função social, pelo seu poder de humanização, bem como fator indispensável para uma pessoa. Se a literatura exercer esse papel libertador, sem mediação questionadora, a fábula não contribuirá com essa função destacada por esse autor, mas, sobretudo, ressalta-se que a criança precisa experimentar situações de leitura para fruição e não para atender um propósito pedagógico.

Coelho (1981) apresenta o aspecto dicotômico da Literatura Infantil quando questiona se ela é arte ou pedagógica. Nessa questão, há divergência de opiniões entre os teóricos, além disso, as editoras solicitam que prevaleça o aspecto didático de forma radical, para atender seu maior mercado, a escola. Para a autora, “as grandes obras que através dos tempos se

impuseram como ‘Literatura Infantil’, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas [...]: a da Arte e da Pedagogia” (p. 24). Argumenta ainda que, como objeto que suscita emoções, fruição, diversão e pode alterar a “consciência-de-mundo de seu leitor” (p. 24), considera-se essa literatura como Arte. Em contrapartida, ela é da Pedagogia quando se torna objeto manipulado por uma intenção didática, o que a autora chamou de educativa. Nos dois polos há uma variedade de literatura, em que se encontra o divertir e o ensinar, trabalhados em quantidades diferentes. A autora reconhece que, com o rótulo de Literatura Infantil, encontram-se textos com modalidades diferentes e cita alguns: “contos de fadas, fábulas, contos maravilhosos, lendas, estórias do cotidiano... até biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa” (p. 24).

A discussão suscitada por Coelho (1981) demonstra a dificuldade em separar o que era texto didático do literário, bem como fomentar a leitura na escola para fruição. Tal fato reforça o poder da mediação que move para um lado ou outro o pêndulo artístico e didático do trabalho com o texto. Além disso, a autora entende que os aspectos polares: literário e pedagógico “não são gratuitos. Resultam da indissolubilidade que existe entre a intenção artística e a intenção educativa incorporadas nas próprias raízes da Literatura Infantil” (p. 25). Afirma ainda que há uma confusão e nas obras sempre uma intenção prevalece. Diante dessa realidade, pode-se compreender o motivo da insistência em trabalhar fábulas de maneira acrítica e conformista na escola até hoje, visto que a instituição escolar não conseguiu romper com o modelo impregnado desde o surgimento dessa literatura.

A Literatura Contemporânea não visa trabalhar “a exemplaridade ou transmissão de valores” (COELHO, 1981, p. 26), mas incentiva a criatividade. Diante disso, cabe reafirmar a importância da leitura da obra literária, pois “através do literário, dá-se o conhecimento da consciência-de-mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito [...]” (p. 28), entretanto, para isso acontecer, é necessário ocorrer a relação entre o leitor e a obra literária, para que dessa forma, o conhecimento do livro se transforme na aventura espiritual. A autora ainda reforça que a especificidade da Literatura Infantil é a união do divertir com o ensinar.

Posto isto, ressalta-se também a proposta de Perrotti (1986). Esse autor sublinha sobre qual deve ser a finalidade da literatura, libertar o leitor da alienação. Trabalha também a metáfora do jogo “como elemento diferenciador da atividade literária” (p. 35), entre os elementos do jogo, destaca-se a gratuidade. Petit (2008, p. 110) também visualiza um jogo literário no tabuleiro social “para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas

vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros”. Diante disso, compreende-se que para exercer o protagonismo, o leitor precisa conviver com material de leitura diversificado.

A literatura feita para criança, segundo Perrotti (1986), consiste em um discurso em busca da verdade e não da realidade. Nessa procura, o produtor do texto se sente na obrigação de escrever para tal intento, todavia essa utilidade do discurso inferioriza o leitor, pois demonstra um escritor possuidor da verdade. Em contrapartida, ao utilizar o discurso artístico, poderia incitar conteúdos que não interessavam a burguesia, por ser assim, o autor ainda elucida: “a força desintegradora que todo discurso estético contém um germe” (p. 39). O discurso utilitário é condenado por esse autor, por não ser estético, mas institui que seja engajada, ou seja, ela não tem compromisso em escrever medidas ou atos legislativos.

A título de ilustração, recorre-se ao conto *A cobra e o grilo* (1997) de Graziela Bozano, uma obra infantil com o mesmo estilo da fábula, porém que não apresenta um ensinamento ao final. O enredo se desenvolve entre dois personagens: a cobra e o grilo. A narrativa começa com a cobra gritando sua filha Cristina. O Grilo não suportava o chiado que a cobra fazia ao chamar por sua primogênita. Um dia, após um berro da peçonhenta, sua língua deu um nó. O Grilo se propôs a ajudá-la desde que ela mudasse o nome da sua filha para Cristina. A cobra concordou. O grilo retirou o nó e a serpente engoliu o grilo.

Os personagens do conto são animais, o texto é enxuto, claro e sua linguagem acessível à criança, similar a uma fábula. Eles representam dilemas morais do ser humano em que o forte precisa do fraco, entretanto o forte aproveitou a oportunidade para aniquilar o outro. Diante disso, depara-se com uma obra literária que pode ser utilizada para proporcionar uma experiência estética e não para doutrinação. O leitor tem o direito ou não de preencher as lacunas deixadas pelo texto. Se irá tirar ensinamento, isso dependerá dele e não do professor mediador. A ele cabe oferecer a hospitalidade necessária para sua voz alcançar o recebedor. Atividades poderão ser feitas, como também pode-se oferecer a literatura pela gratuidade, só pelo encantamento que ela propicia.

3.5 Mediação da fábula e "docilização" de corpos

Michel Foucault (1926-1984) aborda em sua obra *Vigiar e punir* (2013), a questão do poder, mas não no sentido jurídico (FOUCAULT, 2013). Para o filósofo, o poder se estabelece nas relações sociais. Ele pode ser exercido por meio da soberania, da disciplina e

do biopoder. A soberania estava presente no governo em que o sistema era a monarquia. Nessa modalidade a figura central era um rei. Hobbes argumenta que cabe ao soberano “estabelecer e promulgar as leis civis que estabelecem o que é justo ou injusto. Essas leis promulgadas pelo soberano são os únicos critérios para os súditos sobre o que é justo ou injusto” (BREIER, 2008, p. 47).

A forma de tratar o criminoso, até o século XIX, era por meio do suplício. A pena aplicada dependia do delito praticado, bem como exercia um poder sobre o corpo do malfeitor, uma vez que ele poderia ser esquartejado, mutilado. Para a execução, preparava-se um espetáculo no qual o apenado andava pela rua segurando uma carta e dizia seu crime, até o local do seu fim. Esse rito punitivo foi substituído porque esse cerimonial passou a ser apontado “como uma fornalha que acende a violência” (FOUCAULT, 2013, p. 13), pois suscitava o contrário do pretendido, o carrasco ficava semelhante ao condenado e os juízes homicidas. Isso gerava dó e admiração do réu, um sentimento contrário ao pretendido no espectador. Devido a visão negativa da sociedade sobre essa encenação da dor, o castigo físico deixa de fazer parte da sentença e esse tipo de condenação foi substituída pelo cerceamento da liberdade. A forma da justiça atingir o corpo, nessa compreensão, será por meio de instituição de normas rígidas.

Diante disso, o sistema penal deixa de utilizar o suplício, passa a retirar do condenado não só a liberdade, mas também um bem ou um direito. A prisão traz trabalho forçado e correções que atingem o corpo como: pouca comida, masmorra, castigo físico. Surgem novas estruturas e maneiras para punir, as quais alteram também a concepção de poder, alcunhada por Foucault por sociedades disciplinares. Nessa organização social, vários profissionais, inclusive os educadores exercem “o poder legal de punir” (FOUCAULT, 2013, p. 26).

Ainda na perspectiva foucaultiana, as punições violentas e sangrentas foram extintas e metodologias menos agressivas passam a ser utilizadas para corrigir ou aprisionar, elas são direcionadas ao corpo “e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. É certamente legítimo fazer uma história dos castigos com base nas ideias morais” (FOUCAULT, 2013, p. 29), uma vez que almejam atingir a alma do culpado. A aproximação ao pensamento de Foucault neste estudo permite relacionar que o ensino da moral, presente no contexto escolar por influência da religião, era uma forma de impor ao corpo, a visão do comportamento considerado certo. À época, o corpo era castigado, com o passar do tempo, a imposição começa a atingir o âmbito das ideias.

O autor também revela que o corpo está imerso na esfera política, por isso, as relações de poder o afetam, o comandam. Por ele ser uma força com serventia, necessita ser concomitantemente produtiva e submissa. Essa sujeição pode ser conquistada sem usar de violência, mas pela microfísica do poder colocada “em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças” (FOUCAULT, 2013, p. 30). A submissão na esfera escolar é uma ferramenta para fazer com que a disciplina funcione, principalmente, se a sala de aula tiver muitos alunos.

No século XVII a disciplina considerada como correta era a arte do bom adestramento. Nesse contexto, o poder disciplinar atuava em várias instâncias da sociedade, com o objetivo de adestrar. Sua atuação não devia atingir o coletivo, mas agir no indivíduo de forma calculada, meticulosa. O aparelho disciplinar classificado como eficiente, nessa época, era aquele capaz de direcionar um único olhar (FOUCAULT, 2013).

A vigilância, nessa compreensão, passa a ser a engrenagem do poder disciplinar, inclusive na escola. Nesse momento as escolas paroquiais se expandem, muitos alunos são matriculados, porém faltavam métodos capazes de conduzir as tarefas de toda a sala de forma simultânea. Todas essas adversidades impulsionaram a necessidade de organização dos controles, por isso, estratégias foram criadas para tal intento. Alunos foram selecionados para ajudar na condução pedagógica e distribuição de material escolar durante a execução das atividades. Outros cuidavam da fiscalização para manter a ordem, controlar a presença, ensinar a postura para o ato da escrita, tomar lições. Nesse modelo educacional aparecem três procedimentos: ensino, conhecimento e processo de aquisição desse, observação. Nessa tríade está imbricada a fiscalização, como um elemento intrínseco capaz de aumentar a eficiência do processo (FOUCAULT, 2013).

A vigilância hierarquizada não surgiu no século XVIII, mas ganhou relevância pela nova forma de exercer o poder, o qual funciona como uma máquina de observância. Nesse mecanismo, as regras são determinadas em detalhes e a pessoa punida se não cumpri-las. Além disso, o poder moderno atua na internalização dessas normas, pois “nós modificamos o nosso comportamento em uma tentativa interminável de nos aproximarmos do normal, e neste processo nos tornamos certos tipos de sujeitos” (FOUCAULT, 2018, p. 119). Na escola há maneiras variadas de internalizar regras, dentre elas, o professor pode utilizar a leitura, de forma utilitária, para atender a esse objetivo. Para tanto, livro, contos, fábulas ou outros gêneros textuais podem servir como suporte para esse fim.

O poder disciplinar, na visão foucaultiana, relaciona-se aos papéis exercidos pelos sujeitos na sociedade, os quais permitem, em diferentes momentos, exercer o poder, por exemplo, ser pai. Para o filósofo, não há rigidez, pois essa dinâmica pode ser alterada diariamente, uma vez que o sujeito pai pode ser aluno ou funcionário de uma empresa durante o mesmo dia. Interessa compreender também que o poder não limita a liberdade de uma pessoa, ele cria certo tipo de sujeito, pois o treina para ter determinado comportamento. Esse treinamento tem a capacidade de reconstruir o corpo, pois “os indivíduos literalmente incorporam os objetivos do poder, os quais se tornam parte do seu próprio ser: ações, objetivos e hábitos” (FOUCAULT, 2018, p. 118), além disso, as técnicas disciplinares objetivam introduzir as regras sociais no corpo da pessoa, dessa forma, essas serão sujeitas aos padrões de comportamento dele.

Foucault trabalha a ideia de poder disciplinar e descreve como ocorre o adestramento do corpo do indivíduo “uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (FOUCAULT, 2013, p. 163). Para ele, a pessoa tem um corpo dócil, passível de ser manipulado, modelado, treinado, obediente, aperfeiçoado e transformado, dessa forma, “pode exercer sobre ele uma coerção sem folga” (p. 183), por isso se adapta bem às regras disciplinares. Esse filósofo demonstra técnicas utilizadas nas instituições que definem uma nova microfísica do poder, porém para entendê-las, torna-se necessário como o processo penal foi alterado na sociedade.

Veiga-Neto (2011) explica que a pena direcionada aos sujeitos pelas suas virtualidades não é aplicada pela justiça, mas pela polícia e outros lugares que exercem vigilância e correção, como a polícia, instituições escolares, etc., usadas para a correção. No século XIX, surgem instituições de sequestro, para corrigir as virtualidades dos sujeitos, bem como para controlá-los devido sua periculosidade, dentre elas cita a “instituição pedagógica como a escola” (p. 86). Há um abandono dos castigos corporais para um disciplinar que gera um corpo dócil. O autor demonstra também que a docilização do corpo se forma de modo mais econômico do que o terror. Esse leva à aniquilação do corpo e a ação docilizadora dele mobiliza, dessa forma, concede-lhe a força para o trabalho. Nesse sentido, o terror possui a capacidade de destruir, entretanto, a disciplina de produzir, por isso, a alteração na conduta de punir ocorreu.

Diante disso, para exemplificar como o controle disciplinar era instituído a partir dos detalhes nos estabelecimentos em seus regulamentos com regras muito explicitadas, Foucault (2013) recorre à metáfora da “arte de talhar pedras” e explica sobre disciplinas. Essas são

técnicas que consentem controlar de forma detalhada as operações do corpo. Tal ação garante a sujeição dele, além de estabelecer a relação de docilidade-utilidade por imposição. Ela atinge de forma direta, o corpo do sujeito, pois pode manipular seu comportamento, bem como adestrá-lo e exercer coerção sobre ele, fato que pode ser observado quando Foucault (2013, p. 162) compara o soldado a uma máquina que se fabrica.

Tal feito se consegue ao corrigir sua postura, com diretrizes sobre a posição da cabeça, das costas e para onde os olhos deverão estar fixos. As ações também eram adestradas, pois ele deveria ficar imóvel enquanto aguardava as ordens. Todo esse projeto corporal era “uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos” e servia para tornar o corpo dócil. Apesar da analogia realizada por Foucault ser em como se “fabrica” um soldado, o princípio é o mesmo na formação do corpo dócil de um aluno: manipulação de comportamento, adestramento e coerção sobre ele.

Foucault (2013) cita algumas instituições nas quais a disciplina é instaurada, são elas: quartel, escola, indústria, hospital. A disciplina organiza os espaços, as celas, as filas. Na escola, a organização da sala de aula era muito rígida, os alunos tinham os lugares pré-estabelecidos e só poderiam ser trocados com a autorização do inspetor. Os acentos dos alunos mais adiantados eram à frente da sala, além disso, as atividades seguiam um controle. Uma realidade não tão distante mesmo nos dias atuais.

O controle do horário surge primeiro nas comunidades de monges. Servia para “estabelecer censura, obrigar as ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição – muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais” (FOUCAULT, 2013, p. 175). As turmas eram organizadas em séries. A escola se transforma em uma máquina de ensinar com muita vigilância, recompensas e hierarquia.

Para o filósofo, o controle disciplinar não estava apenas em ensinar ou em estabelecer alguns gestos, mas em instituir a “melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez” (FOUCAULT, 2013, p. 178). Segundo o filósofo, as técnicas de poder são concentradas no corpo, por isso empregá-las bem garante um bom uso dele, tudo deve ser considerado, nada pode ficar ocioso ou inútil, até o mínimo gesto. Isso pode ser ilustrado pela exigência da caligrafia, pois exigia-se uma precisão de detalhes para escrever. Foucault afirma que para uma boa escrita necessita-se de uma ginástica que abarca o corpo todo (FOUCAULT, 2013), para tanto, há um exacerbado cuidado com a postura corporal. Nessa época havia uma primazia da forma pelo conteúdo. Além disso, o mais

importante não era o aprendizado da leitura, mas a perfeição da letra, também não havia preocupação se o aluno compreendeu ou não o texto. Além disso, em geral, o material de leitura era para reforçar o discurso religioso, isso atendia, no mínimo, a dois projetos pedagógicos: a prática da leitura e a doutrinação.

Organiza-se uma pedagogia analítica, com isso há uma decomposição dos conteúdos. No século XVIII, os alunos eram encaminhados para um dos sete níveis, a divisão era feita de acordo com seu conhecimento. A seriação das turmas garantia a “duração do poder” (FOUCAULT, 2013, p. 185) e maior controle. O treinamento dos alunos consistia em uso de poucas palavras, muito silêncio e nada de explicação.

Diante desse panorama, o vigiar torna-se o recurso para o exercício do poder disciplinar, para tanto, o Panóptico, planejado no século XIX, por Jeremy Bentham, o modelo para tal intento. Um local que produzia a individualidade, porque era um prédio em forma de círculo, com celas individuais (FOUCAULT, 2013), bem como o preso era vigiado sem ter certeza que tinha alguém vigiando. O efeito principal desse local é levar o preso a pensar que está sendo vigiado constantemente, mesmo sem ter certeza que estava, isso garantia o “funcionamento automático do poder” (p. 166). Essa vigilância exerce o papel de fabricar corpos dóceis (VEIGA-NETO, 2011). A estrutura dessa prisão era inversa a do espetáculo quer seja uma missa ou uma apresentação musical, pois em vez dos espectadores assistirem ao evento, alguns assistem o que acontece com muitos. Essa visão invertida possibilitou o surgimento do poder disciplinar para os sujeitos.

Nessa perspectiva ainda, Foucault (2013) descreve como eram as celas do Panóptico e como o panoptismo efetivou-se sempre nas instituições, como escola, asilo, prisão, dentre outras. Elas não permitiam o contato entre os presos, tal projeto arquitetônico assegurava a ordem, evitava complô ou tentativa de fuga; no caso de doença evitava o contágio; se fosse louco a violência era contida; impedia que as crianças colassem no ambiente escolar, fizessem desordem ou conversassem. A escola, da mesma maneira que esse modelo prisional, funcionava como uma máquina de vigilância e de controle. Veiga-Neto (2011) compara essa instituição a uma dobradiça a qual pode articular os poderes que circundam aquele espaço “com os saberes que enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (p. 15). Uma visão construída a partir das teorizações de Foucault.

O Panóptico pode ser empregado como máquina de fazer experimentos; mudar comportamento; treinar os sujeitos, além de ser possível testar punições nos presos, no intuito de encontrar as mais eficientes; realizar experiências pedagógicas nas escolas; bem como

“criar diversas crianças em diversos sistemas de pensamento, fazer alguns acreditarem que dois e dois não são quatro” (FOUCAULT, 2013, 167) para depois propor debates. Esse tipo de prisão consiste em um lugar para experienciar, investigar o indivíduo e analisar suas transformações. Da torre de vigilância torna-se possível o diretor vigiar os seus empregados, enfermeiros, professores, além disso, pode emitir julgamentos sobre os seus subordinados, escolher métodos que acreditar ser melhor para impor.

Essa ideia panóptica ainda prevalece no ato de ler em algumas escolas quando a leitura ocorre de maneira supervisionada, controlada pelo professor por meio de atividades para conferência se o aluno leu. Petit (2008, p. 113) contesta essa conduta, pois considera a entrega do leitor, sem ser vigiado, “pode ser uma máquina de guerra contra os totalitarismos e, mais ainda, contra os sistemas rígidos de compreensão do mundo, contra os conservadorismos identitários, contra todos aqueles que querem nos imobilizar”. Diante disso, espera-se que o trabalho cotidiano com a leitura em sala de aula tenha o poder transformador na vida do leitor, dessa forma, ele não permitirá a “docilização” do seu corpo e mente.

Diante dessas características e especificações, destaca-se nessa investigação a escola como a instituição de sequestro a qual foi criada “e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (VEIGA-NETO, 2011, p. 70). Nesse lugar, as pessoas passam a maior parte de suas vidas, conseqüentemente, os efeitos são perceptíveis. Veiga-Neto (2011) afirma que o poder da disciplina em fabricar corpos dóceis não significa que esses serão maleáveis e moldáveis, ou seja, moldados pela força, mas o sujeito percebe como necessária e natural a disciplinaridade, além disso, para ele essa disciplina propicia sua convivência na sociedade.

Algumas experiências educativas atuais ainda mantêm esse projeto de docilização do corpo, por exemplo no controle do tempo. A escola ainda funciona como uma máquina de controle, outro ponto coincidente com a concepção de Foucault. Nesse sentido, cita-se, por exemplo, o controle do horário, na Educação Infantil. Nessa etapa, cumpre-se uma rotina para todos com a divisão do tempo para comer, dormir, brincar, entre outras atividades. A ordenação em fila, o fato de a criança permanecer sentada ereta durante grande parte do período escolar, a organização do conteúdo são imposições que contribuem para uma conformação dos corpos sem respeitar a individualidade da criança.

A organização da rotina escolar também corrobora para docilizar corpos desde o toque do sino para autorizar a entrada e saída dos alunos, a divisão do tempo em hora/aula, os

regulamentos elaborados com muitos detalhes e a não obediência de alguns com possibilidade de sanções para a criança. A vigilância de alguns profissionais para inspeção de salas e corredores, ou seja, “o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo” (FOUCAULT, 2013, p. 121), além disso, o filósofo afirma que a disciplina é aplicada ao corpo pela sua utilidade.

Outra herança desse modelo de vigilância, na Educação Infantil, está no projeto arquitetônico da escola, o qual permite ver tudo que o aluno faz durante o período de aula. Essa característica possibilita também observar e registrar o que acontece nesse lugar. A criança dessa etapa da educação é avaliada por fichas com apontamentos sobre seu desenvolvimento durante o ano. São utilizados também portfólios para arquivar uma variedade de atividades expressivas dela com registro de suas impressões. Essa prática avaliativa objetiva mensurar seus avanços, retrocessos e necessidades.

Na arte de distribuição, seara de análise de Foucault para a formação do corpo disciplinado, há o princípio de cerca, como a instituição colégio. Um lugar fechado, preparado para oferecer educação ao aluno. Pode-se inferir que hoje o cercamento pode estar presente na sala de aula por meio do material didático oferecido ao estudante. Ele é organizado por uma editora, que atende ordenamento das leis vigentes, programas do governo, bem como para servir como aparelho de controle desse. Por exemplo, essa cerca do aluno pode vir por meio de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular. Na Competência 10 (dez), Responsabilidade e Cidadania, o documento orienta “agir pessoal e coletivamente com autonomia” (BRASIL, 2017, p. 10), mas nem sempre o material de leitura oferecido contribui para a efetivação desse saber, tampouco a didática utilizada na mediação pedagógica. O saber fica limitado ou, de acordo com Foucault, “cercado”.

Diante disso, cabe ainda a reflexão de como a instituição escolar contribui para a formação de um sujeito autônomo, crítico, uma vez que para Foucault a docilidade do corpo cria um assujeitamento ideológico, conforme aponta também Uyeno (2006). Esse fenômeno faz um indivíduo realizar suas ações, ocupar um espaço sem ter consciência ou ter “a ilusão de que é o dono de suas vontades”, ou seja, a disciplina, para Foucault (2013) cria corpos submissos.

Nessa perspectiva ainda, o corpo dócil será disciplinado, manipulado. Técnica conquistada por meio também do quadricularmente. Desse modo, cada pessoa tem um lugar demarcado, assim facilita, encontrar o aluno, controlar presença, ou seja, uma vigilância constante. Infere-se nesse estudo a possibilidade desse projeto ocorrer também no âmbito das

ideias, a partir da ação educativa ser direcionada para atender ao objetivo de ensinar normas no contexto escolar, seria também uma forma de vigiar. Esse princípio pode ser utilizado também para controlar os atos de leitura: silenciosa ou oralizada, mas, sobretudo, no intuito de avaliá-la, conferir se o aluno leu, compreendeu, pois, em geral, não há permissão para ele ler sem ser por obrigação.

Outro ponto importante para este estudo está ancorado em Carvalho (2014, p. 107). Esse autor reflete sobre a escola estar associada às estratégias do governo. Na instituição escolar está entrelaçado o saber ensinado como verdade e as estratégias de governamentalidade, como “obediência, utilidade, normalização [...] possibilidades de certos aprendizados”. Neste lugar, o professor governa, além disso, nesse sujeito concentra o poder de direcionar o que pode ou não fazer, bem como cabe a esse profissional fazer o repertório entre o poder em exercício e a verdade manifesta.

Busca-se aporte em Hoolks (2020) como possibilidade de contraposição a um ideário de educação para conformar e normalizar corpos. Nesse sentido, a autora considera o pensar como uma ação, pois no pensamento se organiza as perguntas e busca-se as respostas, além disso, é o “lugar onde se unem visões de teoria e prática” (p. 28). Assegura também que a criança possui uma predisposição em seu organismo para o pensamento crítico e um desejo para adquirir conhecimento, por isso ela faz muitas perguntas. No afã em entender o porquê, ela aprende a pensar, porém esse anseio natural pode ser interrompido no momento que entra em contato com um mundo que educa para conformidade e obediência.

Nessa perspectiva, a autora contribui para desconstruir a visão de uma educação para o adestramento, uma vez que ela considera que a escola deveria ser um espaço para abrir mente do aluno e para ele pensar de forma crítica (Hoolks, 2020). Hoolks (2020) tece uma crítica à educação da criança, pois essa é educada desde pequena em casa, com a família e na escola “que pensar é perigoso” (p. 28). Com isso ela não tem o prazer em pensar, além de temer fazê-lo, aprende também que “é melhor escolher obediência em vez de consciência de si mesmo e autodeterminação, seja em escolas onde o pensamento independente não é um comportamento aceitável” (p. 28). A autora acrescenta ainda que ela aprende a eliminar de sua memória o pensamento como algo que traz prazer. Diante disso, verifica-se que o comodismo não consiste em uma atitude natural, mas trabalhada.

Hoolks (2020) cita o exemplo de aluno universitário, pois esse ao iniciar seu curso apresenta um pavor de pensar, bem como destaca que aquele espaço, com algumas exceções, não fomenta o pensamento independente. Isso conduz a inferir que não há um incentivo ao

pensar livre na infância e isso perdura até idade adulta. Um paradoxo, pois a autora considera que “Ensinar-nos que a educação era a via certa para a liberdade” (p. 27) e quem aponta a direção até ela é o professor.

O exercício do pensamento crítico deve ser contínuo. Hoolks (2020, p. 30) recomenda que primeiro a pessoa precisa “aprender a aceitar a alegria e o poder do pensar propriamente dito”. Aponta também a pedagogia engajada como estratégia para resgatar “a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização” (p. 30). Concebe ainda como objetivo principal dessa pedagogia “capacitar estudantes para pensar criticamente” (p. 30). Apoiada em Daniel Willingham, a autora traduz pensamento crítico em algumas ações, como: ver uma questão sob dois prismas, apresentar imparcialidade na conclusão, considerar evidências que anulam pensamentos imaturos, dentre outros. Esse exercício de reflexão requer do aluno posições diferentes sobre um problema e não uma resposta pronta ou copiada. Além disso, admite que a formação do pensamento crítico requer “descobrir o ‘quem’, o ‘o quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas” (p. 30).

Para Hoolks (2020), desenvolver o pensamento crítico requer encontrar respostas para várias perguntas da criança curiosa, dessa forma, o professor poderá usar o conhecimento e estabelecer o mais importante. A autora cita a definição desse pensamento suscitada por Richard Paul e Linda Elder como a possibilidade de análise e avaliação do pensamento com o intuito de aprimorá-lo e designam como “autônomo, autodisciplinado, automonitorado e autocorretivo”. Por fim, destaca-se ainda o “pensar conscientemente sobre ideias” (p. 30).

Isso comunga com a proposta de Freire (1967) que preconiza uma educação a qual conduza o homem a uma nova postura diante dos problemas da sua sociedade e de ter uma intimidade com eles. Além disso, vislumbra uma educação que estimule o debate, analise os problemas, como também que crie possibilidades de participação, mas, sobretudo, “intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a” (p. 93). Isso só se torna possível a partir do desenvolvimento de um pensamento crítico sobre os problemas sociais.

Diante disso, Hoolks (2020) ainda percebe o pensamento crítico como um processo que exige interação, participação de professor e alunos para compreender as verdades implícitas e explícitas. Conforme essa premissa, a educação para liberdade está na mediação consciente, com essa postura aquele que ensina não fará seu fazer pedagógico para docilização, ou seja, pode-se romper com modelo de trabalho com o texto fábula para conformação de corpos.

Destaca-se também que, o conhecimento gera poder, dessa forma, cabe ao professor, propagá-lo e, a partir disso, refletir como realizar a mediação, uma vez que, na esteira de Foucault (2013), o ato educativo está carregado de estratégias para garantir a docilidade do corpo por meio de normas propagadas pelo ensinante. Em contraponto, a BNCC traz que se consolida na Educação Infantil o vínculo entre educar e cuidar, nessa concepção, o cuidado é um ato amalgamado na ação educativa (BRASIL, 2017). Nesse sentido, não deveria entrar nessa etapa da educação esse projeto de docilização do corpo, mas aparatos pedagógicos que conduzissem o educar para ações no intuito de gerar autonomia e o protagonismo do aluno.

Em suas observações, Foucault (2013) analisa outro dispositivo da disciplina, a sanção normalizadora. Essa servia para normalizar as práticas, comportamentos, excluir. Podia ser usada para punir com castigos leves, humilhações ou até mesmo para recompensar. Diante disso, as instituições disciplinares se valem da punição para normalizar os atos, os desempenhos, os comportamentos, para assim, comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir. É dessa maneira que o poder da norma aparece no século XVIII por meio das disciplinas. Uma das punições que o aluno recebia era a obrigação da leitura silenciosa ou de textos que não eram significativos para ele. Em geral, o castigo trazia revolta, enfado e pouco proveito.

Essas ponderações demonstraram como as técnicas de poder foram alteradas com o passar do tempo. O espetáculo público da morte que causava sofrimento e servia como modelo a não ser seguido, foram extintos, com isso o poder passou a ser exercido sobre o corpo do condenado de forma meticulosa. O poder, para Foucault (2018), não limita a liberdade da pessoa, ele cria certo tipo de sujeito, pois a treina para determinado comportamento. Esse treinamento reconstrói o corpo, com isso, suas ações, hábitos são incorporados por ele, constituindo o seu ser. Uma moldagem inconsciente que garantia a sua submissão, bem como a formação de um corpo dócil.

Nesse sentido, reflete-se nesta investigação um ponto congruente da visão foucautiana com o primeiro objetivo da criação da fábula, a correção de uma conduta. Se a internalização da norma ocorre a partir da doutrinação do corpo, infere-se que esse gênero textual também pode ser usado para docilização. Considera-se a possibilidade de o uso da fábula, na Educação Infantil, ser uma possível estratégia para promover uma punição, pois a escola pode usar esse gênero como recurso moralizador e, dessa forma, alinhar o comportamento do aluno às regras de convívio. Diante da concepção foucautiana, infere-se também que a leitura desse gênero e

seu preceito de conduta, como conteúdo previsto para ser ensinado na Educação Infantil, também pode ser um recurso para conformar corpos.

Fabricar corpo dócil com a fábula atende ao projeto de produzir essa docilidade desde a Educação Infantil, construir um sujeito que aceita normas e preceitos sem questionamento, uma vez que esse gênero textual é construído, desde sua origem, com a finalidade de modelar comportamento. Como já discutido, a pessoa aceita a disciplina como natural e necessária, ou seja, ela não faz questionamentos, tampouco reflete sobre seus atos. Pode-se refletir também que a problemática não reside no gênero textual, mas nas estratégias de mediações realizadas pelas professoras nessa etapa da educação.

Essa investigação apresenta uma pesquisa para emblematizar essa utilidade da leitura com intenção pedagógica moralizadora. Ela foi realizada por Amarilha (1997) e teve como público-alvo os professores. Dentre os respondentes, 25% afirmaram que trabalham com a literatura de forma não sistemática porque não consideram uma tarefa significativa. Apesar disso, todos participantes asseguraram que sempre que trabalharam o texto narrativo em sala, as crianças gostaram, demonstraram interesse. Essa resposta aponta “uma função catalisadora de interesse prazer” (AMARILHA, 1997, p. 18) da narrativa, entretanto, os participantes destacaram o uso da história também para acalmar os pequenos nos momentos de agitação, para conseguir silêncio e ordem quando estavam indisciplinadas na sala de aula. Diante disso, a autora sublinha que há um significado para leitura, uma utilidade, pois, apesar de a criança gostar de ouvir história, ela, muitas vezes, “serve de controle sobre a criança” (p. 18).

Esse resultado aponta que o problema não se centra no gênero textual, mas na mediação pedagógica, apesar de a pesquisa não citar o uso de fábula, infere-se que ocorre o mesmo com textos de gêneros variados. Em uma mediação pedagógica não instrumentalizada, a relação entre leitores e texto se torna objetificada, passiva, ingênua e, portanto, suscetível aos naturais docilizações já institucionalizadas. No caso também do natural resistência dos ouvintes e futuros leitores, a relação texto, mediador e leitor não estabelecendo laços dialógicos, compromete uma possível ressignificação da escola como espaço de afirmação do sujeito e formação crítica.

Esse capítulo discutiu o pensamento de Rousseau e sua visão sobre ensinar por meio de fábulas. Lobato com sua produção a qual respeita a criança e sua capacidade inventiva, sua imaginação, além disso, permite que ela tenha voz, discuta, seja respeitada em suas posições. Para compor seu fabulário, faz um trabalho de adaptações dos textos para a realidade

brasileira, sem se preocupar em apresentar a moral ao final de todas as fábulas. Com isso, sua produção inova em vários aspectos.

Para discutir a tensão presente no fazer pedagógico voltado para o ensino da moral, buscou-se em Foucault a visão de formação de corpos dóceis como um projeto disciplinar. Diante disso, este estudo trouxe a ideia de que a mediação, por meio da fábula, pode ser um instrumento para conquistar tal feito, bem como que já está cristalizado a possibilidade de conseguir a disciplina ao utilizar esse gênero textual na escola. Ao contrário disso, pode-se trabalhar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando essa explica que o educando deve desenvolver “a autonomia intelectual do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Um trabalho pedagógico guiado por essa orientação é capaz de criar um corpo sem adestramento, capaz de fazer escolhas e de ser crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a leitura propiciou vivenciar emoções importantes durante a vida pessoal e como pesquisadora. Por isso, a escrita dessa pesquisa foi alicerçada na perspectiva, criada por Bojunga (1988), do livro como casa/abrigo. Dessa forma, em cada capítulo foi introduzido um elemento para efetivar essa construção: a ideia de lar, alimentação e a possibilidade de habitar o mundo e compreendê-lo a partir da imaginação. Essa metáfora contribui para pensar o trabalho com a formação leitora na Educação Infantil como um processo e não como fim, ou seja, a construção detalhada e cuidadosa de um lar.

Este estudo investigou a fábula porque é uma narrativa apreciada pelas crianças. Esse gênero pode ser um material de leitura ainda utilizado na Educação Infantil por ter uma aproximação com o universo lúdico infantil. Diante disso, parte da obra de Lobato foi analisada, porque esse autor rompeu com as estruturas tradicionais da fábula e com o modelo europeu de produções para crianças, que objetivava divulgar preceitos religiosos, a moral e o civismo.

Lobato faz essa ruptura ao revisitar e abasileirar o gênero, caracterizado como um texto curto que trabalha o comportamento universal das pessoas, tais como a inveja, o ciúme, a avareza e a mentira. Além disso, as fábulas atendem a um projeto moralizador ao acrescentar um trecho explicitando a lição de moral, fato que demonstra a importância do leitor ser esclarecido sobre o objetivo do texto. Em sua obra, também altera, de maneira democrática e inventiva, a forma de trabalhar a fábula. Esse intelectual consegue imprimir nesse gênero a realidade brasileira e alterar o modelo de contá-la, além disso, não seguiu a estrutura da organização do livro utilizada pelos fabulistas, pois esses organizavam seus textos em forma de lista.

Diferentemente, Lobato, introduziu a fábula no cotidiano do Sítio do Picapau Amarelo. Ele criou uma narradora, Dona Benta, que com sua voz conduzia as histórias e seus ouvintes a participarem desse momento, não em uma condição passiva, mas interagindo com debates. Dessa forma, a avó assume o papel de uma mediadora democrática da leitura, uma postura incomum para a época. Nesse sentido, cumpre sua função com êxito, pois os ouvintes solicitavam que ela contasse outras histórias. Esse encantamento sentido pelos personagens do mundo lobatiano ainda está presente nas crianças da Educação Infantil quando se deparam com o universo fabular, nos momentos de leitura, contação de história, teatro e atividades pedagógicas.

O pensamento foucaultiano contribui também para refletir sobre a fábula na Educação Infantil, bem como para responder a pergunta-problema: *em que circunstâncias a moralização do gênero fábula contribui para a formação de corpos dóceis?* Diante dessa inquietação, atesta-se que, no caso de práticas leitoras sem mediação guiada para a criticidade diante da moralização presente na fábula, ela pode ser usada nessa etapa da educação para automatizar a norma e influenciar o comportamento da criança, bem como para atender o projeto moralizador da escola/sociedade com intuito de modelar o sujeito e docilizar corpos.

O corpo “docilizado” pode ser moldado, adestrado para a obediência, submissão, ou seja, ele recebe um treinamento que altera seu comportamento e hábitos, dessa forma, atende a um projeto disciplinar. Nesse processo de modelagem, o sujeito permite que isso aconteça sem refletir sobre as consequências ou influências que terão sobre ele. Diante dessas reflexões, este estudo refletiu sobre a moralização e a mediação em fábulas na Educação Infantil. Essa função, na instituição escolar, contribui para controlar o comportamento da criança, trazer obediência, bem como para favorecer a relação com o outro e, quando precisa, corrigir desvio de comportamento na Educação Infantil. A possibilidade de desconstruir esse projeto de formação de corpos dóceis parte de uma Escola Pública laica em que o aluno poderá desenvolver seu senso crítico por meio da leitura sem adestramentos, bem como por meio da formação de docentes aptos a serem mediadores de leitura e promotores da leitura crítica.

A fábula ainda é objeto de estudo, leitura, recontextualizações em outros gêneros textuais da contemporaneidade como a propaganda, a música, as histórias, as charges, os filmes, dentre outros. Ela não perde seu caráter de universalidade e de aceitação pelo leitor.

Infere-se ainda que os temas presentes nas fábulas também sejam universais, por isso ainda seduzem as pessoas. Tal perspectiva se fundamenta nas reflexões com os teóricos, bem como na compreensão de que o gênero textual não é um problema, mas a mediação para lição de conduta, isto é, para uma utilidade. Isso significaria uma não aceitação passiva do texto, mas um trabalho capaz de romper com essa tensão inerente ao ato educativo voltado para o ensino da moral. Além disso, cabe ressaltar que designar um texto para uma finalidade não ocorre pelo fato de eleger um gênero, pois qualquer texto pode ser destinado a ser utilitário, vai depender do objetivo do professor ao escolhê-lo.

Diante dessa perspectiva, o professor mediador pode buscar na postura lobatiana fazer rupturas com os moldes vigentes, que trazem acomodação a modelos prontos e acríticos. Isso pode ser realizado a partir de um trabalho voltado para a formação de leitores conscientes, o

que significa romper com as coleiras citadas pela Emília, além de propiciar o diálogo em sala de aula. O intento investigativo aponta a necessidade de futuras pesquisas para verificar *in loco* como o professor utiliza a fábula e outros gêneros textuais na sala de aula, para tanto será necessária uma pesquisa de campo, pois a pandemia do Covid-19 impossibilitou essa realização.

Despertou-se também o interesse em verificar como ocorre a mediação do livro literário em sala de aula, se houve amadurecimento do professor em trabalhar esse artefato para a criticidade ou se seu uso é pedagógico-utilitário.

REFERÊNCIAS

ABRANMOVICH, Fany. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

AGUIAR, Vera. **Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.

ALMEIDA, Dalva Martins de; SILVA, Gislene Maria Barral Lima Felipe da; NAKAGOME, Patrícia Trindade (org). **Literatura e infância: travessias**. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/literatura-e-infancia-travessias-letraria%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/literatura-e-infancia-travessias-letraria%20(1).pdf). Acesso em 13 mai. 2021.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** – literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA Marinalva Vieira. **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 abr. 2021.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BREIER, V. M. **A função do Estado em Hobbes**. Disponível em: Acesso em 17 jan. 2013. Disponível em:

<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/moniquealmeida.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BOZANO, Graziela. **A cobra e o grilo**. São Paulo: Ediouro, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. In _____. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades, ed. 34, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo**. Pro-Posições | v. 25, n. 2 (74) | p. 103-120 | maio/ago. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/h3xVVHY7SzcLyTc34pJyJKF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 jul. 2021.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1997.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: história, teoria, análise**. São Paulo: Quíron, 1981.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

CURADO, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Silva. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora**. Revista Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação vol. 36, n. 1 – p. 330 – 350, jan/mar. 2017, Florianópolis. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/46350-190416-1-PB.pdf>. Acesso em 10 jul. 2020.

CURADO, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Silva. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva Crítico-Emancipadora**. Campinas: Mercado de letras, 2019.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003 Disponível em www.cades.unicamp.br. Acesso em: 05 jul. 2020.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.

EVANGELISTA, Araci Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERNANDES, Ana Malfada de Almeida. **Da fábula ao imaginário infantil: recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional.** UdeMIEP. 2008. Disponível em < www.knoow.net/monografia/.../dafabulaaoinfantil.htm >. Acesso em: 25 mai. 2021.

FERREIRA, Liliana Soares. **Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais.** Ijuí: Unijuí, 2001.

FORMIGA, Girlene. Marques. **Adaptação de clássicos literários: uma história de leitura no Brasil.** Tese de Doutorado em Letras, Programa de Pós-graduação em Letras da UFPB, João Pessoa, 2009.

FONTAINE, Jean de La. **Fábulas de La Fontaine.** Tradução de Milton Amado e Eugênio Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989. 2 v.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTAINE, La. **Fábulas de La Fontaine.** São Paulo: Escala, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Conceitos fundamentais.** Petrópolis: Vozes, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões.** 41. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais.** São Paulo: Vozes, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro I (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores /** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em: 01 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, 1967.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República.** 2004. 253 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

HÉBRARD, J. **A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita.** Educação Santa Maria, v. 32 - n. 01, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/657>. Acesso em: 04 mar. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana. **Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea**. V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00021.pdf>.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas de La Fontaine**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba: PUCPress, FTD, 2017.

LAJOLO, Marisa. **No tempo em que os animais falavam**. 2011 - set.-dez. - n. 3 - v. 21 - A LETRIA. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/2264-6948-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/2264-6948-1-SM%20(2).pdf). Acesso em: 19 mai. 2021.

LENOIR, Yves. **A intervenção educativa, um construto teórico para analisar as práticas de ensino**. Revista educativa, Goiânia, v. 14, n. 1, p 9-38, jan/jun. 2001. Traduzido por Joana Peixoto e Claudia Helena dos Santos Araújo.

LOBATO, Monteiro. **Cartas escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1959.

LOBATO, Monteiro. **O Picapau Amarelo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas de Narizinho**. São Paulo: Global, 2008.

LOBATO, M. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Brasiliense, 1964.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. 50.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leitura e escritos**. R. Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MARQUES, José Oscar de Almeida. **Rousseau e os perigos da leitura, ou por que Emílio não deve ler as fábulas**. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2792/2532>. Acesso em: 24 fev. 2019.

MELO, Alessandro. **Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a1330108.pdf>. Acesso 5 mai. 2021.

MENDES, Teresa; Velosa, Marta. **Literatura para infantil no jardim de infância**. Revista Pro. posições, v. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306270383_Literatura_para_a_infancia_no_jardim_de_infancia_contributos_para_o_desenvolvimento_da_crianca_em_idade_pre-escolar. Acesso em 12 abr. 2021.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MI, Hwang Sun. **Entrevista com Hwang Sun-mi, autora de “Flora Hen”**. Geração Editora. 2014. Disponível em: <http://geracaoeditorial.com.br/flora-hen/#:~:text=A%20moderna%20fábula%20coreana%20com,Flora%20Hen%20é%20carismática.&text=Criança%20ou%20adulto%2C%20pode%20ler,Hen%20vai%20tocar%20seu%20coração>. Acesso em 12 jun. 2021.

MI, Hwang Sun. **Flora Hen**. São Paulo: Geração Editora, 2014.

NUNES, Lygia Bojunga. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes**. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. São Paulo: Paulinas, 2012.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. Oliveira. **Literatura Infantil: Voz de Criança**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PAULO, Rosemeire Soares de Souza. **Rousseau e a leitura da fábula na escola**. Revista Científica de Educação. 2021. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/82>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PENAC, Daniel. **Como um romance**. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação**. 7. ed. São Paulo, Ática, 1997.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PETIT, M. **Os jovens e a Leitura – uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIRES, Orlando. **Manual de teoria e técnica literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 19

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente e análise – especificidades dos Ensinos Superior e não superior**. Rev. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 12, jan/dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 07 jul. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Professor: formação saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 1992.

SEVERINO. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marco Antônio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: /www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em 01 jun. 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVEIRA, Éder. **Sanear para integrar: a cruzada higienista de Monteiro Lobato** Estudos Ibero-Americanos. PUCRS, v. XXXI, n. 1, p. 181-200, junho 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1346/134618603011.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOARES, Magda Becker. **Um Olhar sobre o Livro Didático**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte; editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOLÉ, Isabel. **Competência leitora e aprendizagem**. Revista Ibero-Americana de Educação, nº 59, 2012. Disponível em: <http://www.rieoei.org/RIE59.pdf> Acesso em: 28. abr. 2021.

SOMLKA, Neide. **Esopo: fábulas completas**. São Paulo: Moderna, 1994.

TADIÉ, Jean-Yves. **A crítica literária no Século XX**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em 15 jul. 2020.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

UYENO, Elzira Yoko. **Jogos Imaginários: uma análise de cursos de atualização do professor de LE**. São Paulo: 2006.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Situando Foucault**. In: _____ VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças** – para conhecer a Literatura Infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global Editora, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global Editora, 2012.