

## QUEM ESCOLHE O QUE LER NA ESCOLA? REFLETINDO SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. WHO CHOOSE WHAT TO READ IN SCHOOL? REFLECTING ON ETHNIC-RACIAL DIVERSITY IN CHILDREN AND YOUTH LITERATURE.



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i1.2267>

*Débora Cristina de Araujo*

Professora Adjunta I da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Doutora em Educação – UFPR

Licenciada em Letras – UNESPAR

[debbora.a@hotmail.com](mailto:debbora.a@hotmail.com)



<https://orcid.org/0000-0001-8442-3366>

*Ivone Andrusievicz*

Professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba – PR

Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais – UFPR

Graduada em Letras Português/Espanhol – PUC/PR

[ivoneandru@hotmail.com](mailto:ivoneandru@hotmail.com)



Recebido em: 04/07/2017 – Aceito em: 22/08/2017

**Resumo:** Sob a égide da escolarização da literatura é que este artigo discute os limites envolvendo o acesso, leitura e variedade temática dos livros disponibilizados às crianças, seja em sala de aula ou nas bibliotecas das escolas. A variedade temática que aqui se reivindica relaciona-se diretamente com a diversidade étnico-racial que compõe ou deveria compor os acervos literários das escolas. O que as crianças leem? Ou, reformulando a pergunta: o que são oferecidos para as crianças lerem nas escolas? Para responder a essas e outras questões, neste texto serão apresentados resultados de dois estudos desenvolvidos nas bibliotecas de escolas municipais do município de Curitiba e especificamente em três turmas de 4º e 5º ano. Articulando referências teóricas da área da literatura infantil relações raciais, foi possível identificar um processo inadequado de escolarização da literatura e a presença marcante do adultocentrismo estabelecendo o acesso restrito a livros com qualidade literária e também fortalecendo modelos cristalizados de cultura, estética e história da humanidade, pautados em valores eurocêntricos.

**Palavras-chave:** Escolarização da literatura, bibliotecas escolares, diversidade étnico-racial.

**Abstract:** Under the aegis of literature schooling, this article discusses the limits of access, reading and thematic variety of books available to children, whether in the classroom or in school libraries. The thematic variety that is claimed here is directly related to the ethnic-racial diversity that compose or should compose the literary collections of the schools. What do children read? Or, reformulating the question: what are they offered for children to read in schools? To answer these and other questions, in this text will be presented results of two studies developed in the municipal school libraries of the city of Curitiba and specifically in three classes of 3rd and 4th grade. Articulated to theoretical references in the area of Children's Literature and racial relations, it was possible to identify an inadequate process of schooling of literature and the marked presence of the adultcentrism, establishing restricted access to books with literary quality and also strengthening crystallized models of culture, aesthetics and history Humanity, based on Eurocentric values.

**Keywords:** Schooling of literature, school libraries, ethnic-racial diversity.

## Introdução

Quando refletirmos sobre a literatura endereçada ao público infantil e juvenil partiremos de dois importantes pressupostos: o primeiro é de que ela teve, por natureza, sua direta vinculação associada à escola; e o segundo é de que, ao ser pensada na e pela a escola, ela é atravessada por marcas adultocêntricas. Tratam-se de dois pressupostos em princípio negativos, por evidenciarem os processos de vulnerabilidade com que esse gênero – mesmo em expansão, assim como outros produtos culturais para a infância – vem se consolidando no mercado editorial. É uma literatura que vive à mercê de investidas muitas vezes mais interessadas em suas potencialidades formativo-didáticas do que em seu caráter artístico.

No entanto, ao observarmos com maior complexidade tais pressupostos, verificaremos que pelo menos um deles não é necessariamente negativo. Magda Soares (2006) advoga que a escolarização da literatura é inevitável, assim como é qualquer produção inserida no ambiente escolar. O que ocorre, no entanto, é que esse gênero, por ser endereçado ao público infantil – e hegemônico na escola –, torna-se mais propenso a uma inadequada escolarização, aquela “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2006, p. 22). A partir disso a autora defende que é mais relevante questionar então a qualidade dessa escolarização da literatura do que o processo que o escolarizou, já que ambas – escola e literatura – tiveram seu nascedouro e expansão diretamente ligados.

Já no tocante à influência adultocêntrica, ainda que inevitável e subjacente, a carga negativa se mantém se não no texto – há que se considerar, conforme constata Regina Zilberman (1987, p. 92), o esforço autoral em “adotar um ponto de vista representativo da criança” – ao menos na seleção e categorização dos livros para crianças. Fúlvia Rosemberg (1985) analisa esse contexto a partir da caracterização de uma relação unilateral entre a criança e o livro literário decorrente não somente do domínio adulto sobre a criação de um texto ou de uma imagem, mas também “de seu poder sobre a produção, difusão, crítica e consumo de um livro” (ROSEMBERG, 1985, p. 30).

São adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, capistas, editores, chefes de coleção; são também adultos os agentes intermediários (críticos, bibliotecários, professores, livreiros) responsáveis pela difusão do livro junto ao comprador que também é adulto (bibliotecários, pais e parentes). Aqui, a distância entre criação e consumo é máxima, pois o público infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome e quase não dispõe de canais formalizados para opinar livremente sobre o livro que lê. Fala-se nesse caso, em receptor cativo (ROSEMBERG, 1985, p. 30).

O modo de lidar com essa problemática – que, diferentemente da primeira em que a literatura ao ser escolarizada também teve sua expansão –, pode ser enfrentada de duas maneiras: a primeira equiparando relações de poder entre adultos/as e crianças, nas quais as últimas possam produzir e ter suas reflexões artísticas e conceituais reconhecidas; e, a segunda, assumindo, por meio da produção ainda que adulta, outros referenciais simbólicos e ideológicos sobre o universo de interesse da criança, possibilitando-a “refletir sobre sua condição pessoal” (ZILBERMAN, 1987, p. 21). Em outras palavras, agora de Rosemberg (1985), a literatura infantil e juvenil pode não somente reproduzir modelos existentes, mas propor outros:

[...] novos modelos de ação concreta junto à criança, que poderão atuar como guias para outros adultos, que se relacionam com a criança em outros campos. [...] Ora, a literatura infanto-juvenil, por sua forma específica de comunicação, mediatizada pelo livro, lidando com o simbólico, com o imaginário, pode se constituir em terreno propício à criação de novas formas de relacionamento com a criança. Ao invés de seguir modelos, erigir-se em modelos (ROSEMBERG, 1985, p. 76).

E à medida em que a literatura infantil e juvenil vivencia iniciativas de reconfiguração por meio da assunção de novos modelos de representação da criança na narrativa, na poesia e na ilustração, também vemos projetos com iniciativas de promoção da criança na condição autoral. No entanto, sobretudo na escola ainda prevalece a produção, seleção e organização da literatura infantil e juvenil em uma perspectiva unilateral, na qual a criança é uma receptora cativa (ROSEMBERG, 1985). E, adicionada a outras perspectivas de interpretação do adultocentrismo na literatura, há ainda que se considerar a forte influência da monocultura na escolha da literatura para a escola. Essa discussão encontra aderência em estudos que analisaram a diversidade étnico-racial na literatura para crianças. São diversas as pesquisas<sup>1</sup> que identificaram a mesma característica: a literatura predominante nas bibliotecas das escolas brasileiras assume uma identidade eurocêntrica, tendo o corpo branco como o representante da espécie humana. Nesse sentido, a relação desigual de poder entre adultos/as e crianças complexifica-se: não são selecionadas para a criança somente os títulos que seriam, na compreensão dessa perspectiva, a melhor expressão da literatura como experiência estética, mas também aqueles que contribuem para a cristalização de valores morais, estéticos e históricos balizados na ideia de superioridade racial branca.

É seguindo essa pista e tentando identificar características desse contexto em que a literatura para crianças assume por vezes uma inadequada escolarização – e, além, com intencionalidade de reproduzir ideologias determinadas por referenciais únicos de humanidade – que neste texto serão apresentados os resultados de duas pesquisas realizadas em escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental I, em Curitiba – PR. Tratam-se de estudos desenvolvidos nos anos de 2009 e 2012 em nível *stricto e latu senso* a partir de referenciais teórico-metodológicos da literatura infantil e juvenil e dos estudos críticos das relações raciais. A nomenclatura utilizada para cada das duas escolas investigadas será Escola 1 e Escola 2.

## As coleções toscas e a concepção de leitura da Escola 1

A primeira pesquisa aqui apresentada é parte dos resultados de uma dissertação de mestrado cujos dados foram coletados em 2009. O objetivo daquele estudo foi investigar nos discursos produzidos sobre livros literários com personagens negras indícios de uma ideologia racista, produzida e reproduzida no ambiente escolar pela formação literária a que as crianças eram expostas. O pressuposto era de, que aos lhes serem oferecidos predominantemente referenciais estéticos, culturais e históricos de matrizes europeias, as crianças produziram discursos refletindo esse ideário e rechaçariam outros referenciais. Em uma das escolas investigadas em tal estudo (a Escola 1), foi possível observar que além de reforçar a presença hegemônica de personagens brancas, as concepções de literatura e de leitura literária da instituição eram bastante restritas. No acompanhamento de uma professora e sua turma de 4ª série (hoje 5º ano) do ensino fundamental, foi possível identificar em seu trabalho com leitura uma série de limitações. Uma delas relacionou-se às “aulas de leitura”: tratavam-se de 20 minutos uma vez por semana, em que cada criança deveria escolher os

<sup>1</sup>Destacam-se, dentre elas, os estudos de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2006), Ana Carolina Lopes Venâncio (2009) e Naiane Rufino Lopes (2012).

livros disponíveis em uma caixa-arquivo que ficava no armário da sala. De modo geral, foi possível classificar os livros de tal caixa em três grupos: gibis, livros de um programa da primeira década de 2000 e já extinto na época da pesquisa (o Programa “Literatura em Minha Casa” destinado à 4ª série); e uma série de publicações aqui denominadas de livros de coleções “toscas”: tratam-se de livros de qualidade duvidosa, frutos de adaptações de obras clássicas ou tematizando situações cotidianas, animais, sentimentos ou fenômenos da natureza como “Animais da fazenda”, “Dinossauros”, “Histórias bíblicas”, dentre outros, editados em material inadequado (encadernação frágil, seja colado ou grampeado), sem o cumprimento dos requisitos mínimos estipulados para um livro literário, incluindo a falta de revisão gramatical. Além disso, as ilustrações desses livros são bastantes semelhantes entre todos os títulos das coleções e no texto predomina baixo apuro estético: narrativas sem estrutura, poemas com explícita intenção de mobilizar o processo de alfabetização, ou adaptações grosseiras de contos de fada europeus clássicos, muitas vezes tendo todo seu enredo reduzido a 3 ou 4 páginas.

Posteriormente àqueles 20 minutos, a professora propunha uma conversa com as crianças sobre a leitura feita. No primeiro dia de pesquisa (08/04/2009) ela então iniciou esse momento perguntando quem tinha conseguido ler o livro até o final, já que se tratava de pouco tempo para a leitura. Cinco crianças ergueram a mão e a professora perguntou se alguém gostaria de comentar sobre o seu texto. Todas que haviam lido se entreolharam para saber quem teria coragem. Sem muito incentivo e com brevíssima pausa entre a pergunta e as possíveis respostas das crianças, a professora disse:

*Ninguém? Bem, então eu vou comentar sobre a minha leitura. Eu ainda não acabei pois eu estou lendo há algumas quartas-feiras já e como não tenho tempo de ler em outras horas, leio aqui. A história é de Mulheres (sic) e fala sobre como muitas vezes nós confiamos em contar nossos problemas a pessoas erradas. A mulher na história está com um problema e decide contar para quem ela confia, que é Jesus. É Jesus que pode nos ajudar. Ela tem um problema com a filha que está doente, possuída e Jesus é o único amigo com quem ela pode contar. Muitas vezes contamos nossos problemas para os outros mas é só Jesus quem nos ajuda. Mais alguém quer falar? Então tá. (Professora da turma investigada, registro de campo do dia 08/04/2009).*

Chamou a atenção não somente o fato de a professora reiterar que não tem tempo de ler além daqueles 20 minutos semanais e como essa prática poderia estar incidindo sobre as crianças, mas também a sua concepção religiosa que transpareceu em seu discurso de forma latente e constante. Em outro dia da pesquisa<sup>2</sup>, 14/04/2009, ao dar instruções sobre um bilhete que as crianças deveriam levar para casa informando seus responsáveis sobre uma paralisação, a professora assim explicou:

**Professora:** *Crianças, então prestem atenção aqui, ó. Então vocês vão levar este bilhete pra casa. Podem colar na agenda, tá. Então amanhã vai ter, como teve estes dias, [...] aquela paralisação. Amanhã vai ter novamente. Tá explicando aqui, tá, direitinho. Peça pros pais de vocês lerem, olharem. Vamos torcer para que se Deus quiser, em Nome de Jesus, amanhã Deus vá à frente e sensibilize o coração daquele prefeito, daquelas pessoas que têm o poder pra pra ganhar esta causa, né, pra conceder o que, né, a categoria está pedindo para que não haja, que não haja a necessidade da gente ficar parado por mais dias. [...] Então amanhã vão em casa, dormindo, descansando, né, tranquilamente e cuidem vocês pra que Deus ajude*

<sup>2</sup>Durante o período de investigação nessa escola foi necessário solicitar à direção e à professora da turma o acompanhamento também das aulas de Português, dada a dificuldade metodológica apresentada: as aulas de leitura consistiam apenas em leitura “silenciosa” e se restringiam a 20 minutos por semana. Em função destas e de outras dificuldades posteriormente aos fatos aqui relatados, foi necessária a mudança da escola investigada no decorrer do estudo. No entanto, devido aos limites deste artigo os demais resultados não serão apresentados.

*pra que já na sequência, porque amanhã já resolva. [...] Mas não esqueçam de colocar o bilhete, colem na agenda. Coloquem a data bem rapidinho lá pra gente continuar o trabalho.*  
(Professora da turma investigada, gravação do dia 14/04/2009).

A forma utilizada pela professora para convencer e informar às crianças sobre as decisões do sindicato que influenciam diretamente na escola, demonstraram que a argumentação escolhida se pautava muito mais em elementos de cunho subjetivo e pessoal da sua crença religiosa do que em fatores substanciais responsáveis por demonstrar as reivindicações e as justificativas da categoria em fazer uma paralisação.

No último dia de investigação na Escola 1 (28/04/2009), ao aguardar o final do recreio para entrar em sala, foi possível observar que um projeto chamado “Cantinho da Leitura”. Tratava-se de uma prateleira móvel com uma série de livros antigos e coleções “toscas”. Analisando o teor do acervo (com base no título, na coleção e na popularidade das/os autoras/es) e tendo identificado aquelas características nos livros da sala de aula, tal fato foi tomado como uma oportunidade de desenvolver um olhar mais ampliado sobre a concepção de literatura da escola. Assim foi relevante registrar, quantificar e posteriormente realizar um breve levantamento temático dos livros. Os títulos foram, portanto, divididos em dois grupos: de um lado livros com autoria (2 fábulas, 2 educativos, 1 conto de fadas, 9 livros literários); de outro, livros sem autoria (3 com temática de dinossauros, 2 educativos, 6 religiosos [judaico-cristãos], 9 com temática de animais, 2 com temática não identificada). Por meio desta breve classificação é importante ressaltar que os contos de fadas eram adaptações extremamente sintéticas e com aparente função de auxílio na alfabetização ou treinamento de leitura – já que o texto era todo grafado em letras maiúsculas. Isso se aplicava também aos livros de tema “animais”, “dinossauros” e “fábulas”. No que se refere aos “educativos”<sup>3</sup>, destacou-se o fato de serem os únicos com personagens negras, ainda que em menor proporção. Dois aspectos se sobressaíram nesse contexto: o primeiro é a sub-representação de personagens negras e total omissão de indígenas; o segundo se refere à tendência de títulos de cunho informativo ou religioso a partir de uma única matriz, além das coleções “toscas”. Apesar de que um projeto intitulado “Cantinho da Leitura” não necessariamente precisa conter apenas livros literários, já que poderia ser intencional a presença de textos de diversos gêneros e tipologias, ao articular esse contexto com o que foi observado em sala e à situação da biblioteca da escola, passamos a interpretar que é bastante limitada a concepção de literatura e de leitura por parte da instituição. Desde o início daquele ano e sem previsão de entrega, a biblioteca da escola estava passando por reforma, inviabilizando o acesso aos acervos literários. Então, um espaço onde possivelmente estariam outros livros com maior qualidade literária e maior diversidade étnico-racial, dentre eles oriundos do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), estava inacessível às crianças. E os livros novos do PNBE que haviam chegado para a biblioteca estavam acondicionados em grandes sacos plásticos transparentes. Dentro de tais sacos lacrados havia um documento da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba dando instruções de como proceder com os livros: até o momento da reinauguração da biblioteca os livros deveriam ser mantidos em pacotes lacrados, a fim de garantir a conservação dos materiais.

De certa forma, é razoável considerar que deliberações de caráter “preventivo” a eventuais depreciações que possam ocorrer com o acervo do PNBE não deveriam sobrepesar o interesse maior do Programa que é o incentivo à leitura. Analogamente, torna-se válido conceber que, diante do mito<sup>4</sup> de que a população brasileira não gosta de ler, o fator que mais contribui para esta afirmativa e que efetivamente influencia os baixos índices de leitura são provenientes do fato de que “o baixo índice de escolari-

<sup>3</sup>Havia livros sobre a diversidade ambiental, cartilha alimentar (de uma empresa terceirizada que fornecia merenda à rede municipal de educação), matemática e inglês

<sup>4</sup>Alguns dos trabalhos responsáveis por transpor esta afirmação para um mero mito do senso comum são Flamarion Maués (2002) e Márcia de Azevedo Abreu (s/d).

dade com qualidade e as condições de acesso ao livro são a raiz do problema” (BRASIL, 2008, p. 17). É, sobretudo, este último fator que se evidenciou na Escola 1 por conta da necessidade do cumprimento de instruções da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, cuja postura foi de não promover o incentivo à leitura (por meio da ampliação de obras literárias, tanto no que se refere à variedade de opções quanto à qualidade do material) em prol da preservação do acervo que é destinado justamente às crianças que dele estavam sendo privadas. O que se verificou nesse contexto aproxima-se ao que analisou Venâncio (2009, p. 97-98):

Sob alegação de que sem educação para o trato com o objeto livro não se saberá preservar os acervos recebidos, se tem dificultado o acesso dos livros às crianças, ou seja, ao guardar-se a obra e torná-la assim inacessível a alguns, numa ação de cunho discriminatório que fomenta, ao invés de leitura, desigualdade, mantêm-se o acesso aos livros restrito a determinados grupos.

O que os resultados da Escola 1 revelaram a partir dos dois pressupostos do início deste artigo, é que: 1) a escolarização da literatura – se é que podemos chamar de literatura a maioria dos livros disponibilizados às crianças da turma investigada– era inadequada. A ideia de leitura literária como prática formativa era ignorada ou restrita a 20 minutos semanais e a qualidade dos livros disponibilizados estavam aquém dos princípios de literatura “como um diálogo em plena igualdade de qualidade estética”, como nos diz Maria Zaira Turchi (2009, p. 103); 2) a atuação adultocêntrica marcou a trajetória do contato à leitura de grande parte das crianças daquela escola pois ficaram ao menos um semestre sem poder acessar livros a partir de critérios outros que não os estabelecidos pela gestão da escola e, com isso, tiveram como único referencial de humanidade as personagens brancas disponíveis naquelas publicações.

Por outro lado, a investigação dentro da biblioteca que será descrito na seção seguinte também não produziu um saldo mais positivo que o apresentado até aqui.

## **A biblioteca da Escola 2: que livros as crianças leem?**

Os resultados compilados sobre a Escola 2 são fruto de uma pesquisa de conclusão do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2012. O objetivo foi de investigar em que contexto a literatura com personagens negras está presente nas aulas de leitura. Para tanto, foram analisadas as fichas de controle de empréstimos dos livros junto à biblioteca da escola e realizada observação das práticas de leitura em três turmas do ensino fundamental I em uma escola integral da rede municipal de Curitiba, no intuito de verificar a influência das aulas como motivação para a leitura e procura do livro na biblioteca, sobretudo com temáticas da diversidade étnico-racial. Mas em função dos limites deste artigo e considerando que na turma de 2º ano não foi possível o acompanhamento das aulas de leitura pois estas se realizavam no contra-turno, a opção aqui será de apresentar os dados de duas turmas apenas (4º e 5º ano).

À medida que os resultados iniciais indicavam a recorrência na escolha de livros com predominância ou totalidade de personagens brancas, tornou-se relevante ampliar o foco de análise também para a organização da biblioteca da escola, visando observar como os livros canônicos e os não canônicos eram apresentados às crianças que os buscavam na biblioteca. A coleta dos dados ocorreu no período de quatro semanas (segunda quinzena de outubro e início de novembro de 2012), primeiramente com registro

das fichas de empréstimo dos livros, depois com observações das aulas de leitura e, em seguida, por meio da observação da biblioteca da Escola 2, local onde foi analisada a disposição dos livros, as ilustrações das paredes e as principais temáticas mais evidenciadas para as crianças por meio das caixas ou estantes.

A biblioteca pesquisada continha uma área pequena: menor que uma sala de aula padrão, com aproximadamente 22 m<sup>2</sup>, espaço inadequado ao trabalho com uma turma inteira. Além das estantes e prateleiras, haviam disponíveis almofadas que eram usadas para acomodar as crianças do projeto “Hora do conto” ou projeções de slides. Excetuando-se tais almofadas, a sala não apresentava mesas para leitura, o que exigia que a criança emprestasse o livro para lê-lo em outro local.

No meio do acervo geral encontravam-se duas estantes pequenas que receberam o nome de “Cantinho da leitura”.



**Figura 1: Acervo da biblioteca**



**Figura 2: Espaço de leitura**

As paredes do ambiente eram ilustradas com imagens de clássicos contos de fadas europeus, como *Branca de Neve e os sete anões* nas paredes laterais e, ao fundo da sala, a *Cinderela*, a partir de referenciais estéticos das adaptações para o cinema pela Disney. Tais ilustrações compunham um cenário que, no contexto, atuava como um reforço ao imaginário literário eurocêntrico. Como nos lembra Kabengele Munanga (2005, p. 102), a imagem, em contextos racializados como é o da sociedade brasileira, atua, ainda mais em espaços formativos como a escola, como instrumento de dominação “através de códigos embutidos em enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas”



**Figura 3: Tela de projeções**



**Figura 4: Janelas de ventilação (fundos)**

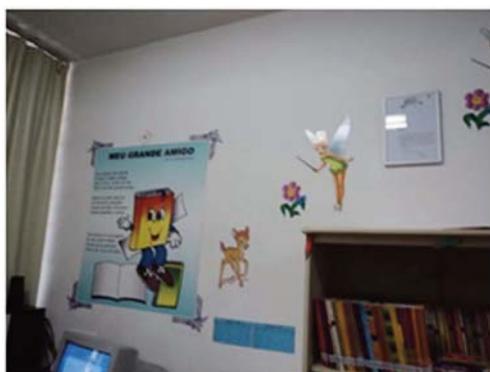


Figura 5: Canto de atendimento



Figura 6: Parede lateral

O acervo infantil era separado em estantes menores ou caixas com o argumento, segundo a bibliotecária, de que facilitaria o empréstimo das crianças. A compreensão da bibliotecária era de que crianças menores “não sabem escolher” e que se não orientadas acabavam “perdendo o tempo disponível” na biblioteca. Portanto ela os orientava para que buscassem os livros das caixas. Para as crianças maiores – sobretudo do 4º e 5º ano – a procura de livros era de livre escolha.



Figura 7: Estante infantil



Figura 8: Armário e caixas

À exceção professora de literatura que constantemente buscava obras contemporâneas, a bibliotecária informou que havia pouca procura de livros por parte das demais professoras que “encontram outras alternativas”<sup>5</sup> para leitura em suas turmas. Mas quando procuravam livros na biblioteca escolhiam basicamente fábulas, contos clássicos e, em menor recorrência, literatura contemporânea.

A organização dos empréstimos de livros para as crianças possuía algumas especificidades: devido ao pequeno espaço da biblioteca, as turmas eram divididas em um número máximo de 15 crianças que emprestavam até 2 livros cada uma a serem devolvidos num período de 15 dias. Enquanto a metade da turma ia até a biblioteca fazer o seu empréstimo, os demais ficavam em sala com um propósito da leitura individual ou algum encaminhamento de leitura a critério de cada professora da turma. As devoluções dos livros eram feitas em sala de aula diretamente à professora da turma.

Em consulta aos livros destinados às crianças menores (de educação infantil e 1º e 2º ano) foi possível observar que nenhum dos acervos do PNBE era reservada para elas, sob o argumento de que elas não tinham cuidado com os livros. Embora um número significativo de pesquisas<sup>6</sup> tenha demonstrado os limites desse Programa no tocante à diversidade étnico-racial em seus acervos, é importante ressaltar que outros aspectos dos livros que compõem seus acervos – como qualidade física das obras e va-

<sup>5</sup>Embora se infra que dentre outras alternativas possam estar os livros do acervo do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, eles não foram constatados na pesquisa.

<sup>6</sup>O estudo de Débora Cristina de Araujo (2015) apresenta, juntamente com seu estudo, uma listagem de pelo menos dez pesquisas publicadas que evidenciaram tais limites.

riedade de gêneros, por exemplo – fazem do PNBE uma necessária política educacional de formação de leitoras/es na educação básica<sup>7</sup>. Portanto, era previsto um número significativo de livros deste Programa e de outros como dos acervos complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A bibliotecária complementou afirmando que “é melhor ofertar esses livros do que nenhum”, alegando que em algumas escolas as bibliotecárias não emprestavam nenhum tipo de livro para crianças menores, ignorando que na distribuição de livros PNBE havia a distribuição destinada à educação e anos iniciais do ensino fundamental.



Figura 9: Livros da caixa do 1º e 2º ano



Figura 10: Livros da caixa do 1º e 2º ano

Para as crianças de 3º a 5º ano era facilitada a escolha pelas próprias crianças já que os livros ficavam dispostos nas estantes e elas tinham autorização para acessar qualquer uma delas. Nestes acervos foi possível identificar um aumento na quantidade de livros do PNBE e uma diminuição de títulos com qualidade duvidosa. Além disso, para esta faixa etária foram identificados mais títulos com diversidade étnico-racial.

Para a análise das fichas de empréstimos de livros, o instrumento utilizado foi o registro fotográfico. Na turma do 4º ano foi possível a observação em apenas um dia de aula (08/11/2012), em função de trocas de horários da professora regente da turma. Nessa aula, a professora iniciou comentando sobre uma coleção nova que a direção da escola havia comprado para o acervo: *Winnie*, de Valerie Thomas e Kork Paul, que narra as aventuras de uma bruxinha. Imediatamente as crianças começaram a sair em dupla para emprestar os livros de tal coleção, o que as impedia de acompanhar a leitura que era feita pela professora. Outras crianças na sala também pouco se atentaram à leitura da professora pois estava finalizando a leitura de livros anteriormente emprestados.

A relação dos livros devolvidos naquela data evidencia que dos 26 livros emprestados no dia 13/11/2012, não havia nenhum com temática afro-brasileira, africana ou indígena.

<sup>7</sup>Há que se registrar, no entanto, que desde 2015 o governo federal interrompeu este Programa e até o momento de finalização deste texto não se teve notícias sobre a sua retomada.

Quadro 1: livros devolvidos – 4º ano

	TÍTULO	AUTORA OU AUTOR
01	Amigos da Neve	M Christina Butler e Tina Mcnaughton
02	Arrepiante	Revista Recreio
03	Bakugan x Pokémon	Revista Recreio
04	Ben é dez!	Revista Recreio
05	A bicicleta e o tempo	Antonella Catinari
06	Bullying na escola “Forte para vencer na vida”	Christina Klein
07	Cadê?	Guto Lins
08	Como treinar seu Dragão	Spantasicus Strondus III
09	O dia em que os palhaços choraram	José Luiz Mazzaro
10	Espiões em miniatura	Revista Recreio
11	Feliz Aniversário! Winnie	Valerie Thomas e Korky Paul
12	O final do plano infalível	Revistas de Mauricio de Souza
13	Um Herói diferente	Revista recreio
14	Ou isto ou aquilo	Cecília Meirelles
15	Lua Cheia Amarela	Roseana Murray
15	O menino maluquinho “O livro do Não”	Ziraldo
17	Minnie	Revista Wall Disney
18	O misterioso Baú do vovô	Marcia Kuspstas
19	Mônica “Advinha quem veio pro natal”	Revistas de Mauricio de Souza
20	Mônica “O desaparecimento do sansão”!	Revista do Mauricio de Souza
21	O novo Computador de Winnie	Valerie Thomas e Korky Paul
22	Papo de sapato	Pedro Bandeira/Ziraldo
23	Pedro fedorento “O grande comedor de ervilhas”	Steve Smallman e Joelle Dreidemy
24	Travadinhas	Eva Furnari
25	Os três lobinhos e o porco mal	Eugene Trivizas Helen Oxenbury
26	Eu vírus mutante	Guggo

Durante os momentos de registro fotográfico das fichas, por vezes as crianças manifestavam interesse na pesquisa e vinham mostrar os livros que haviam emprestado naquele dia. Mesmo não sendo possível fotografar as capas – em função da atenção estar voltada para as devoluções –, um elemento chamou a atenção: as datas de empréstimos do livro *O Congo*, de Sergio Caparelli, que acabava de ser emprestado por um menino. Observamos que no decorrer dos anos o livro era emprestado somente em meses do segundo semestre (especificamente entre setembro e dezembro: 26/11/2010, 09/12/2010, 11/09/2012, 30/10/2012, 13/11/2012). Por tematizar a festa da “Congada de São Benedito”<sup>8</sup>, cuja influência afro-brasileira é principal característica, interpreta-se disso que provavelmente tenha sido mais procurado por se relacionar a atividades de datas comemorativas da “Consciência Negra”, neste caso entre aspas pois na observação realizada na escola ficou evidente que o trabalho era pontual e restrito.

<sup>8</sup>Congada de São Benedito, festa religiosa que mescla valores tradicionais africanos a ritos católicos, celebrando a coroação do Rei do Congo.

Na pesquisa com a turma do 5º ano, em um primeiro momento (30/10/2012) foi possível constatar que os livros emprestados foram sugestão da professora que determinou uma leitura a partir do conteúdo trabalhado na aula sobre a “Consciência negra”. Contudo, a presença de títulos com tal temática não se fez como pressupunha a proposta da professora: diante da relação<sup>9</sup> de devolução foi possível observar que a presença de personagens negras restringia-se às ilustrações e em contextos específicos como esporte (a revista *Recreio* que relatava um breve momento sobre a copa na África) ou tematizando o *bullying*, que não tem na sua essência uma abordagem da valorização da cultura africana ou afro-brasileira<sup>10</sup>.

E dado a não mediação entre o trabalho da professora e as leituras feitas pelas crianças e a ausência de qualquer encaminhamento posterior às leituras, é válido afirmar que as práticas pedagógicas na dimensão da diversidade étnico-racial foram fragmentadas. Apesar de naquele mesmo dia a professora ter realizado posteriormente a leitura de *Krokô e galinhola: um conto africano*, de Maté, a mediação literária ficou restrita a enfatizar que se tratava de uma lenda e que tinha um fundo moral. Mesmo a despeito de crianças que se ausentavam para fazer novos empréstimos a narrativa seguiu. E, diante da interferência por parte de uma aluna negra que relacionara a história com um fato ocorrido em um passeio no zoológico no qual um colega fez uma relação da evolução da espécie humana dizendo que ela era descendente de macacos, a professora não se manifestou. O sinal havia tocado para a saída ao recreio.

O segundo dia de observação (06/11/2012) da aula de leitura no 5º ano foi quase sem a participação da professora: as crianças estavam em silêncio lendo seus livros enquanto ela confeccionava cartazes para exposição prevista para o dia 10/11/2012 (um sábado letivo em que seriam realizadas apresentações de trabalhos com o tema “Consciência Negra”). Algumas das meninas da turma auxiliavam no seu trabalho e, portanto, não puderam fazer as suas leituras. Dentre os 18 livros devolvidos nesse dia, observando a capa e o título não havia nenhum com temática afro-brasileira ou africana: além de gibis, almanaques e revistas *Recreio*, os demais foram *Bicho-papão pra gente pequena*, *Bicho-papão pra gente grande*, de Sônia Travassos; *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo; *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque; *É duro ser criança*, de Maria Regino; *Foi quando a família Real chegou...*, de Lucia Fidalgo; *Fugindo das garras do gato*, de Choi Yun-Jeong/ Kim Sun-Yeong; *O incrível Mundo dos Ogros*, de Jordi Busquets; *João e Maria - Cinderela “As mais belas óperas para criança”*, (sem autoria); *Pensando no futuro*, de Ana Paula Escobar Freddi/ Noemi Paulichenco Loureiro; e *O Porco*, de Bia Hetze. E, destes, apenas 4 eram obras de acervos do PNBE.

Seguindo a movimentação das crianças indo à biblioteca, foi possível observar que naquele dia uma garota havia escolhido um livro, cujo tema era sobre cultura africana: *Áfricas no Brasil*, de Kelly Cristina de Araujo. Ao ser indagada sobre a escolha do livro, a justificativa da aluna foi de que o livro “fala sobre o assunto trabalhado na aula, assim a gente aprende mais”. Apesar de haver vários exemplares do mesmo livro e ser reservado, na organização da biblioteca, à pesquisa para professoras e professoras, evidenciou-se que apenas aquele exemplar continha carimbo de empréstimo, sugerindo a baixa procura pelo material e, ao mesmo tempo, o interesse de uma aluna e não de professora.

Embora tenha sido um breve período de observação das práticas de leitura das turmas, os elementos identificados atestam uma baixa articulação entre os projetos da biblioteca e as práticas de mediação da leitura feita pelas professoras. Além disso, o espaço físico da biblioteca contribuiu para agravar o contexto ao não permitir estruturalmente a presença de uma turma completa. Agrava-se ainda mais pela segregação

<sup>9</sup>Os livros devolvidos foram: dois exemplares do livro *Bullying na Escola*, de Cristina Klein; um da revista *Recreio*; Caillou fica doente, de Roger Harvey; Canta e dança, de Suzana S. G. Lima; Os gêmeos do tambor, de Rogério de A. Barbosa; O incrível mundo dos ogros, de Jorge Busquets; O melhor amigo do meu amigo, de Walter Ono; Onde está Wally? A grande caça aos quadros, de Martin Handford; O rei maluco e a rainha mais ainda, de Fernanda Lopes Almeida; e A vida em sociedade ‘Olhar a África e ver o Brasil’, de Pierre Verger.

<sup>10</sup>Vale ressaltar que a tendência de atribuir práticas discriminatórias com base em raça não é, neste estudo, considerado exemplo de *bullying*. Para mais informações, ver o estudo coordenado por Benilda Brito e Valdecir Nascimento (2013).

com que as crianças menores eram tratadas no espaço da biblioteca sendo impedidas de realizar escolhas em acervos destinados à sua faixa etária: estamos falando dos acervos do PNBE que eram reservados apenas para as crianças maiores. E a associação de temas relacionados à cultura afro-brasileira e africana a datas pontuais também evidenciaram os limites do trabalho com a literatura que apresente tais temáticas.

## **Concluindo: de quem estamos falando quando tratamos da literatura infantil e juvenil?**

Diante da pergunta que intitula este texto (*Quem escolhe o que ler na escola?*) já iniciamos o artigo respondendo que não é a criança. Assim como também não é ela quem escreve, não é ela quem publica, não é ela quem compra, mas, finalmente, é ela quem lê. Com pouca mobilidade – que só vai aumentando gradativamente à medida em que ela cresce –, a criança é exposta a uma condição de dominação na qual, sob o argumento de estar-se atendendo aos seus interesses, cerceia-se seu direito ao acesso e contato com uma literatura que supere os interesses da escola ao incorporar o livro “às suas atividades de ensino e aprendizagem, às suas intenções educativas” (SOARES, 2006, p. 19). O adultocentrismo interliga-se à inadequada escolarização da literatura.

Apesar de serem resultados de estudos restritos a duas escolas e realizados em breves períodos, tratam-se de resultados não inéditos; pelo contrário, o que se apresentou neste artigo só reiterou o que se identificou em um número significativo de pesquisas que refletiram sobre a condição da criança leitora. Para além disso, também não é novo a pouca consideração que a riqueza cultural, a diversidade étnico-racial e a variedade temática também atuam para a formação de hábitos de leitura literária e que, inclusive, quanto mais ampliado o repertório, mais as condições de este processo ocorrer. Ignora-se ainda que, no tocante a elementos subjetivos, a literatura é uma das manifestações artísticas que mais contribuem na formação de identidades. Ela é responsável, concordando com Vera Teixeira Aguiar (2007), pela transformação da vida.

Por estas razões, a arte literária é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade. Aceitando o pacto ficcional proposto pelo autor, invento novos mundos, experimento emoções jamais sentidas e descubro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. Ao término da leitura, não sou mais a mesma de antes, porque tenho comigo os resultados da experiência vivida, equilibrada na linha que une fantasia e realidade.

No entanto, aquilo que vivo na fantasia adquire, para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos. Assim, se descubro a coragem, o amor, a liberdade, a capacidade de enfrentar a dor, por exemplo, vou poder transferir para o meu cotidiano tais achados e ir transformando minha vida (AGUIAR, 2007, p. 18-19).

Por isso ainda se faz necessária a ampliação de investigações sobre que tipos de livros, temáticas e representações sociais estão sendo oferecidas às crianças em bibliotecas escolares ou aulas de leitura. Ao se ampliar tais investigações não é possível, no entanto, ignorarmos os resultados que se apresentam; é necessário que desenvolvamos outras perspectivas de produção do livro literário endereçado à criança

e outros referenciais para uma mediação da leitura que convirja com os interesses da criança em formação. Com as palavras de Rosemberg (1985, p. 101):

[...] na verdade, o que se gostaria de ter é uma outra visão de mundo, não apenas apreendida, mas também agida, desbaratando, pelo menos ao nível simbólico, as relações habituais de dominação e subordinação. No caso específico da literatura infanto-juvenil, essa nova relação adulto/criança deveria levar, simultaneamente, à eliminação da estrutura didática e à busca de formas de expressão igualitárias.

### Referências Bibliográficas

- ABREU, Márcia de Azevedo. Os livros e suas dificuldades. Associação de Leitura do Brasil. Disponível em: <http://www.alb.com.br/ensaios/ens002.asp>. Acesso em 27/06/2017.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007, p. 17-27.
- ARAUJO, Débora Cristina de. Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2015.
- BRASIL. Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (Coord.). Negras (In) Confidências: Bullying, não. Isto é Racismo. (Mulheres Negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10639/03). 1. ed. Belo Horizonte – MG: Mazza Edições, 2013.
- MAUÉS, Flamarion. A exclusão da leitura. Revista Teoria e Debate. São Paulo, n. 50, fev./mar./abr. 2002.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1985 (Teses; 11).
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed., 2a. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48 (Linguagem e educação).
- TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.). Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 38-44.
- VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. Literatura infanto-juvenil e diversidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 6. ed. São Paulo: Global, 1987. (Teses; 1).