

~ Rafaella Machado ~

*Em busca do País das Maravilhas:
o lugar da literatura nos anos iniciais
do Ensino Fundamental*



Rafaella Machado

**EM BUSCA DO PAÍS DAS MARAVILHAS:
O LUGAR DA LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus.

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Machado, Rafaella

Em busca do País das Maravilhas: o lugar da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental / Rafaella Machado; orientadora, Eliane Santana Dias Debus - Florianópolis, SC, 2013.

141 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
2. Escolarização da Literatura.
3. Letramento literário.
4. Direito à literatura. I. Debus, Eliane Santana Dias. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Rafaella Machado

**EM BUSCA DO PAÍS DAS MARAVILHAS: O LUGAR DA
LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 29 de julho de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus
Orientadora e Presidente da banca

Prof. Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul
Examinadora

Prof. Dra. Nelita Bortolotto
Universidade Federal de Santa Catarina
Examinadora

Prof. Dra. Simone Cristiane Silveira Cintra
Universidade Federal de Santa Catarina
Examinadora

Prof. Dra. Lilane Maria de Moura Chagas
Universidade Federal de Santa Catarina
Suplente

Em memória de meu avô, Luiz Gonzaga
Gnecco, que deve estar em algum País das
Maravilhas.

AGRADECIMENTOS

“Tenho certeza de que estas não são as palavras certas”, disse Alice, e seus olhos se encheram de lágrimas de novo enquanto continuava. (CARROLL, 2002, p. 22).

A personagem Alice, de Lewis Carroll, na tentativa de recitar poemas ou lembrar-se de palavras que lhe pareciam tão fáceis de dizer, acaba derramando algumas lágrimas por achar que não está falando a coisa certa. Sempre pensamos que não sabemos o que dizer para agradecer alguém especial. Infelizmente, essa não é uma tarefa fácil e, portanto, consideramos que as palavras nunca são suficientes. Contudo, apesar das dificuldades, não posso, absolutamente, deixar de agradecer às pessoas que estiveram por trás desta dissertação, algumas indiretamente, outras diretamente, mas todas de maneira imprescindível.

Agradeço inicialmente aos meus avós paternos, Seu Osvaldo e Dona Rosa Amélia, e maternos, Seu Luiz (*in memoriam*) e Dona Zenir, por serem tão fortes e terem iluminado minha vida com a criação dos meus pais, o que refletiu na minha criação e inspirou todos os outros netos, netas, bisnetos e bisnetas.

Aos meus pais, Ronaldo e Angelita, por me apoiarem em todos os momentos de minha vida, dando-me forças para seguir em frente em minhas escolhas. Agradeço a eles, também, por escolherem tão bem os meus padrinhos, Renato e Fabiane, que são tão importantes quanto meus pais, e por me darem forças ao se orgulharem de qualquer (mínima que seja) conquista minha.

Aos meus irmãos, Junior e Kaio, por aguentarem meus momentos de irritação de irmã mais velha e serem tão compreensivos com tudo o que passamos.

A todos os meus amigos e, em especial, à Priscila, por entender minhas ausências e me incentivar a trocar alguns “momentos de lazer” pelos “momentos dissertativos”.

À minha médica, Dra. Amely, por ser mais paciente que eu e possibilitar que hoje eu esteja livre do *cushing*, saudável e forte para continuar.

À professora Tânia Ramos, por me apresentar à minha orientadora.

À minha orientadora, Eliane Debus, por ser tão compreensiva, pela delicadeza com as críticas, por todos os elogios, por acreditar que eu era (sou!) capaz e por exercer tão bem a função de orientadora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, por possibilitar a execução desta pesquisa, e à CAPES, pelos nove meses de apoio financeiro.

Enfim, cada pessoa que passou por mim deixou uma marca na minha vida, e cada marca positiva se tornou um ponto a mais nesta dissertação. Agradeço a todos e espero que muitos outros pontos sejam acrescentados à minha vida e à de todos que já passaram por mim.

[...] deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar leituras mais importantes feitas na juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo. (CALVINO, 1993, p. 11).

RESUMO

O trabalho “Em busca do País das Maravilhas: o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental” tem como objetivo investigar o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, realizou-se a pesquisa em uma escola da Rede Municipal de Florianópolis (SC) que atende crianças do primeiro ao quarto ano. A inserção da pesquisadora nesse espaço institucional se deu durante o período de três meses, no ano de 2012, e para coleta de dados, foram feitas observações em sala de aula e no espaço de biblioteca, bem como entrevistas semiestruturadas com uma professora de segundo ano, uma professora de quarto ano e uma bibliotecária, ambas responsáveis pelo espaço investigado. O referencial teórico utilizado busca estabelecer diálogos entre os campos da Literatura e da Educação, com ênfase nos estudos de Magda Soares (1999), sobre as instâncias da escolarização da literatura, Rildo Cosson (2011), com as reflexões sobre letramento literário, e Antonio Candido (1995), com a discussão sobre o direito à literatura. Constatou-se que as três informantes (professoras e bibliotecária) têm posições diferentes relativas à concepção de literatura: pela voz da bibliotecária, a literatura é o que forma o ser humano; segundo a professora de quarto ano, a literatura é o que se escreve; e de acordo com a professora de segundo ano, a literatura é um meio de informação que faz viajar e ser criativo. A diferença entre as concepções reflete em trabalhos diferenciados com a literatura, que são resultado de formações acadêmico-profissionais diferentes. No que diz respeito ao lugar da literatura, verificou-se que na sala de aula o trabalho com a literatura é fragilizado devido à utilização de material didático específico; já na biblioteca, a literatura tem tratamento privilegiado, com divulgação e incentivo à leitura. Concluiu-se, portanto, que a literatura – o País das Maravilhas – tem lugar dentro da escola: na biblioteca. É preciso, porém, que se mantenha um diálogo entre as professoras e a bibliotecária, considerando uma adequada escolarização da literatura para que se promova um trabalho contínuo de letramento literário, assegurando aos alunos o direito à literatura.

Palavras-chave: Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Escolarização da Literatura. Letramento literário. Direito à literatura. Formação de leitores.

ABSTRACT

This study “In search of Wonderland: the place of literature in the early years of Elementary School” aims at investigating the place of literature in the early years of Elementary School. A research was conducted in a Florianopolis’ municipal school which has children from first to fourth grades. The insertion in this institutional environment happened within three months, in the year of 2012, and, in order to collect the data, classroom and library observation have been made, as well as semi-structured interviews with the responsible for the investigated environment: second and fourth grade teachers and a librarian. The theoretical framework used seeks to establish a dialog between the Literature and Education fields, emphasizing the studies of Magda Soares (1999) about the constituents of literature schooling; Rildo Cosson (2011) and his reflections on literary literacy, and Antonio Candido (1995) and the discussion around the right to literature. This research showed that the three informants (teachers and librarian) have different positioning in regards to the view of literature: as reported by the librarian, literature is what constitutes the human being; according to the fourth grade teacher, literature is what is written; according to the second grade teacher, literature is a channel of information, which makes one wander and be creative. The discrepancy in those conceptions reflects differentiated work regarding literature, and also, different academic and professional background. Concerning the place of literature, it was found that in the classroom the work with literature is weakened by the use of specific educational materials; as for the library, literature has a privileged treatment, with the dissemination and encouragement to reading. It was therefore concluded that literature – the Wonderland – has its place within the school: the library. However, there must be a dialog between the teachers and librarians, considering appropriate literature schooling, so as to promote a continuous work of literary literacy, assuring students the right to literature.

Keywords: Literature in the early years of Elementary School. Literature Schooling. Literary literacy. Right to literature. Readers development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Biblioteca	73
-----------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Banco de dados da CAPES.....	60
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa.....	70
Quadro 2 – Quadro de funcionários	70
Quadro 3 – Estantes da biblioteca	74

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA – Educação de Jovens e Adultos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEI – Núcleo de Educação Infantil
PC – Proposta Curricular
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PPP – Plano Político Pedagógico
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SEFE – Sistema Educacional Família e Escola

SUMÁRIO

PRÓLOGO	27
1 INTRODUÇÃO: ESTABELECENDO DESTINOS	31
2 O DESTINO: CONCEITOS DE LITERATURA E A RELAÇÃO COM A ESCOLA	39
2.1 O PAÍS DAS MARAVILHAS: A LITERATURA	39
2.2 DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	42
2.3 A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA INFANTIL E ESCOLA	47
2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO E AS MARCAS DE LEITURA DE LITERATURA	52
3 A BUSCA: INICIANDO A PESQUISA	59
3.1 PELA TOCA DO COELHO: ENTRANDO NA ESCOLA	67
3.2 A TOCA DO COELHO: CARACTERIZANDO A ESCOLA	69
3.3 DENTRO DA TOCA DO COELHO: A BIBLIOTECA E AS SALAS DE AULA	71
4 A CHEGADA: ENCONTRAMOS O LUGAR?	79
4.1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA: UM PAÍS COM DIFERENTES MAPAS?	80
4.1.1 A literatura é o que forma o ser humano: a voz da bibliotecária	82
4.1.2 A literatura é o que se escreve: a voz da professora do quarto ano	88
4.1.3 A literatura é um meio de informação que faz viajar e ser criativo: a voz da professora do segundo ano	93
4.2 O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DEPOIMENTO DE RAFAELLA	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	113
APÊNDICE A – Questões para as entrevistas semiestruturadas	113
APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas	115
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	139

PRÓLOGO

“Quem é você?”, perguntou a Lagarta. Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu *era* quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então”. (CARROLL, 2002, p. 45).

Nunca se sabe por onde seria o certo começar. Por ora, mesmo resvalando na redundância, acredito que o mais fácil é começar pelo começo. O começo do quê? Nesse caso, o início da minha história com a leitura e a literatura¹, o começo das mudanças. É claro que o começo pode ter acontecido muito antes do que eu lembro, mas o que importa são as memórias e a forma como elas se entrelaçam e se tornam história.

Meus pais sempre leram para mim quando eu era pequena, mas a primeira lembrança de contato com livros foi de uma coleção que ganhei de uns colegas de trabalho do meu pai. Eram livros de capa dura vermelha, com contos clássicos. A história com a leitura literária, porém, começou a se tornar significativa depois que passei a refletir sobre a minha “condição de leitora”. Desde que me lembro, sempre gostei de ler. Com dez anos de idade, mudei-me para outra cidade e passava horas dos meus recreios no Ensino Fundamental lendo e criando meus mundos fantasiosos e fazendo amizade com personagens literários. São as primeiras lembranças de quando fiz da literatura uma aliada, pois me sentia distante dos amigos e familiares que tínhamos deixado na cidade natal. Fiquei apenas dois anos nessa cidade, mas pareceram uma eternidade. Quando voltei para minha cidade natal, não abandonei a literatura, mas ela não era mais a única amiga. Assim, acabei deixando meu tempo ser tomado por outros eventos e tive novas “lembranças literárias” significativas somente no final do Ensino Médio.

No terceiro ano do Ensino Médio, as obrigações são diferentes do que as do Ensino Fundamental. Além de estar na adolescência, com hormônios à flor da pele, estamos focados no vestibular e em estudar “o tempo inteiro”. Eu ia para a escola pela manhã e fazia cursinho pré-vestibular à tarde, ainda sem saber em que curso me inscreveria. Naquele ano, não pensava em leituras que não fossem cair na prova do

¹ O termo Literatura, com letra maiúscula, será utilizado quando fizer referência à disciplina ou ao nome do curso de graduação; o termo literatura, com letra minúscula, será utilizado nas demais situações.

vestibular e, por isso, as horas vagas eram tomadas por exercícios de Química, Física e Matemática, disciplinas que eu tinha mais dificuldade. O mais inesperado (ou talvez nem tanto) é que não li todos os livros indicados para o vestibular. Os professores do cursinho pré-vestibular indicaram um livro com resumos e faziam “aulas-espetáculo”, que substituía (como pensávamos todos na época) “a perda de tempo com a leitura do livro literário na íntegra”. Já a professora do terceiro ano, dizia-nos: “Isso é uma escola pública, não tenho obrigação de passar nada do que vai cair no vestibular; tenho obrigação de seguir o que está no livro didático de vocês.”, e isso me frustrava. Essa frustração, porém, contribuiu para a escolha do curso que eu faria na universidade. Escolhi Letras, com habilitação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas Vernáculas.

A escolha foi baseada na vontade de "fazer diferente". Eu não estava satisfeita com o que me era proporcionado na escola e, mesmo assim, gostava da “matéria“, então, a minha suposta revolta se transformou na vontade de mudança. Além disso, também pensava em possibilidades de um ensino diferente, ou talvez em apenas entender o que fundamentava o discurso dessa professora do terceiro ano do Ensino Médio.

Entre na universidade. É claro que as expectativas eram grandes na mente daquela garota de dezessete anos. Eu não sabia o que me esperava e ao longo do curso fui percorrendo o caminho que achava que deveria. A divisão entre as disciplinas de Linguística e Literatura só confirmaram minha afinidade com a literatura. Nunca imaginei que a vida seria permeada por tantas leituras. Descobri também uma habilidade que antes, na escola, eu não exercia: a argumentação. As aulas na universidade eram baseadas em discussões e opiniões fundamentadas em leituras diversas. Diferente do Ensino Fundamental e Médio, as indicações de leitura literária eram inúmeras. De tantas leituras, tanto teóricas como literárias, as exigências acadêmicas me fizeram refletir sobre as escolhas já tomadas e as que ainda estariam por vir. Com a grande quantidade de leituras exigidas, eu acreditava que não tinha mais o direito de gostar ou não delas. As leituras se tornaram automatizadas e as discussões e opiniões acerca dos livros já não eram tão prazerosas como eu pensava que seriam.

Lembro de ter lido “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, para o vestibular. A discussão entre os colegas vestibulandos era sempre baseada no tempo que teria sido “gasto” na leitura; sei que eu demorei, por não ter gostado do livro. Li novamente depois, quando já estava na terceira fase da graduação – aliás, li mais algumas vezes além dessas,

pois não me lembro de ter demorado na leitura e até comecei a gostar. Os meus olhos, que não eram de cigana oblíqua e dissimulada, mudaram em relação àquela leitura, pois eu já era outra pessoa e o livro, para mim, também se tornou outro. Essa reflexão prática, conjunta às discussões teóricas da graduação, fizeram-me entender que uma (re)leitura orientada transforma pontos de vista e, no meu caso, para melhor.

Depois disso, fiz a (re)leitura de vários outros livros que me marcaram. Porém, em uma aula de Teoria da Narrativa, na terceira ou quarta fase do curso, um professor nos disse uma frase que reverberou na minha mente. Não tenho as palavras exatas, mas ele afirmou que todos deveriam eger um clássico, um livro que tivesse algum significado especial, que perdurasse e fizesse parte de nossa história pessoal. Para servir de exemplo, ele nos disse que seu livro clássico era “Ulysses”, de James Joyce. Como a aula era de Teoria da Narrativa, um dos focos era sobre o tipo de narrativa baseada no fluxo de consciência. Dessa forma, logo me encantei por esses detalhes, mas tempos depois da aula, esqueci deles.

Um tempo depois, passei por uma livraria e me deparei com uma versão de bolso de “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll, e de “O mágico de Oz”, de Lyman Frank Baum. Pensando em meu tempo livre das férias, comprei os dois, aliás, os três, pois também levei o “Alice através do espelho e o que ela encontrou por lá”, também de Carroll. Apesar desses livros serem bastante conhecidos por “ouvir falar”, eu nunca os tinha lido. Lembro-me de ter contato com versões de “Alice no País das Maravilhas” tanto pelo filme da Disney, como por adaptações com a história facilitada e resumida, mas não com a história na íntegra. Li todos os livros em pouco tempo, mas à medida que lia os livros de Carroll, ia me identificando a cada página com as maravilhas que o autor fez com a linguagem e com a sutileza e inteligência utilizadas nas críticas às situações do cotidiano. O jeito da personagem principal, Alice, com seus questionamentos lógicos e a maneira *nonsense* com que a história se desenrola, fizeram-me lembrar da frase que o professor de Teoria da Narrativa havia falado, e foi então que elegi meu(s) clássico(s). Justifico, então, a minha história com a literatura e a minha relação com essa escolha.

A personagem de Lewis Carroll, Alice, percorre sozinha um mundo de maravilhas e, ao mesmo tempo em que está se questionando “quem é”, faz descobertas e encontra inúmeros outros personagens que a fazem entender de onde veio e “por que é assim”. Mesmo parecendo uma justificativa clichê, esse livro foi escolhido para ser o meu clássico,

por atender aos requisitos do que me parece um clássico de verdade. A cada (re)leitura feita por mim, o livro também me lê, de diferentes formas, atribuindo significado às coisas à minha volta e vice-versa. Parece complicado, mas não é (quanto mais se lê, mais se entende). Pode ser que a literatura não tenha o mesmo efeito em todas as pessoas (aliás, não tem mesmo), mas, nesse caso, Alice me fez entender que eu deveria buscar o meu próprio País das Maravilhas – refletindo sobre essa procura, concluí que meu País das Maravilhas é a própria literatura –, e seus personagens me fizeram (e fazem) companhia em momentos diversos e significativos da vida. As maravilhas desse "País da Literatura" são construídas por nós leitores à medida que vamos nos construindo como sujeitos críticos e conscientes. Com base nessa reflexão, percebi que todas as leituras que havia feito até então é que me ajudaram a formar o meu País das Maravilhas, a constituir o meu entendimento sobre a literatura e a criar a vontade de poder compartilhar o caminho até esse país. Assim como a Alice, algumas vezes me senti diminuída, outras vezes cresci muito e percebi que nos adaptamos às situações difíceis, e, para isso, temos todo o nosso conhecimento como aliado – eu nunca beberia uma garrafa de vidro onde estivesse escrito “Veneno”, por exemplo. Apesar de gostarmos muito do País das Maravilhas, porém, Alice e eu temos consciência de que devemos voltar para a realidade, mas podemos retornar a ele sempre que quisermos.

Assim como Alice, também tive uma espécie de Coelho Branco, que me guiou para a sua toca, em direção ao País das Maravilhas: foi o Mestrado em Educação. Convenci-me de que não existe apenas um País das Maravilhas. Ao longo da nossa vida, vamos descobrindo diversos países e precisamos habitá-los, portanto, convido os possíveis leitores desta dissertação para me acompanharem na busca por mais um País das Maravilhas – dessa vez, dentro da escola de Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO: ESTABELECENDO DESTINOS

Nesta pesquisa tem-se como objetivo geral investigar o lugar da literatura no ambiente escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente motivado por considerar a existência de uma ideia, preconcebida pelo senso comum, de que a literatura para alunos do Ensino Fundamental é apresentada sem uma sistematização, este trabalho é atribuído ao fato de que a escola teria por objetivo apenas o cumprimento do planejamento ou de uma exigência da sociedade para seguir as diretrizes de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Propostas Curriculares (estaduais e municipais). Porém, contrária a essa pressuposição de uma apresentação sem sistematização, fica a dúvida: não teriam os documentos oficiais uma proposta de trabalho com a literatura?

Magda Soares (1999), Marisa Lajolo (2009) e Rildo Cosson (2011), em seus estudos, têm problematizado os encaminhamentos inadequados da literatura no espaço escolar, afirmando que, muitas vezes, as atividades com a literatura em sala de aula se limitam à explicitação do conteúdo do livro didático ou a exposições de trechos de textos literários sem levar em conta a compreensão e o contato efetivo com o livro literário.

No Ensino Médio, o ensino da Literatura recebe um tratamento diferenciado, visto que se constitui como uma disciplina curricular, com foco de estudo diferente do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a literatura está inserida dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Acredita-se, portanto, que seria disponibilizado um espaço menor – se comparado ao Ensino Médio, com uma disciplina voltada ao tema – dentro do currículo desse nível de ensino, não havendo preocupação em sistematizar o contato com a literatura.

Para compreender parte do contexto em que se processa o trabalho com a literatura dentro do espaço escolar, realizou-se a pesquisa, intitulada “O lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Buscou-se evidenciar, por meio dessa pesquisa, qual o lugar e como acontece o contato com a literatura pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual é mediado por uma professora de segundo ano, uma professora de quarto ano e uma bibliotecária de uma mesma escola, pertencente à Rede Pública Municipal de Florianópolis, e qual a concepção de literatura desses sujeitos mediadores.

A coleta de dados foi realizada por meio de observações em salas de aula e na biblioteca, bem como das práticas profissionais das informantes, relativas ao exercício com o texto literário. Para isso,

também foram realizadas entrevistas semiestruturadas. As observações aconteceram no segundo semestre de 2012, durante três meses, período no qual também foram realizadas as entrevistas.

As observações e entrevistas foram norteadas por alguns questionamentos iniciais, levando em conta os estudos de Rosa (2000) e de Betencourt (2000), que colaboraram para a elaboração das questões para as entrevistas. Esses estudos buscaram refletir acerca de como o professor das séries iniciais do ensino fundamental lida com a leitura de literatura, tanto em sala de aula como em sua vida pessoal. Os questionamentos para a presente pesquisa surgiram conforme se seguia a leitura desses estudos.

Unindo a problematização inicial sobre o lugar da literatura nos anos iniciais de ensino aos estudos sobre leitura de literatura por professores dos anos iniciais de Ensino Fundamental e à mediação da leitura para alunos do Ensino Fundamental, as questões que surgiram foram: 1) como acontece o contato com a literatura dentro do espaço escolar? 2) qual o lugar da literatura no espaço escolar? 3) existem projetos de leitura de literatura na escola? 4) outros profissionais da escola estão envolvidos nesses projetos? 5) em que momentos os alunos têm contato com os livros de literatura? 6) existe diferença no uso do texto literário por diferentes professores? 7) que tipos de diferenças? 8) o que motiva os professores a escolherem os textos para a sala de aula? 9) a formação dos professores é o que diferencia a escolha e o uso do texto literário em sala de aula? 10) quais as justificativas de escolha dos professores? 11) quais os critérios de escolha para a aquisição dos livros para a biblioteca da escola? e 12) qual a colaboração da bibliotecária na escola?

Todos esses questionamentos têm por finalidade investigar onde acontece o contato com a literatura e a utilização do texto literário em espaço escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; descrever e analisar como acontece o contato com a literatura no espaço escolar e refletir acerca da formação dos professores e bibliotecários e da influência nas suas escolhas e no uso do texto literário em espaço escolar. A partir das doze questões, algumas hipóteses foram formuladas, considerando dois lugares onde possivelmente são utilizados os textos/livros literários na escola. Magda Soares (1999), no artigo “Escolarização da Literatura infantil e juvenil”, faz menção a três instâncias de escolarização do texto literário, que seriam: a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros de literatura, a leitura e o estudo de textos de literatura, sendo as duas últimas consideradas, geralmente, como componente básico das aulas de Português. Aqui, para fins de

diferenciação, serão nomeadas as instâncias como lugares – o que relembra a pergunta de pesquisa: “Qual o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”. Para a elaboração das hipóteses, foram então contemplados apenas dois lugares: a sala de aula, com leituras mediadas pelas professoras regentes, e a biblioteca, com leituras mediadas pela bibliotecária.

Na sala de aula, a primeira hipótese é que o contato com a literatura aconteça nas aulas de Língua Portuguesa, por meio da leitura de livros de literatura infantil e discussão guiada pelo professor; a segunda hipótese é a de leitura de trechos de textos/livros literários no livro didático, seguidas de atividades; a terceira é a contação de histórias, com interação entre alunos e professor; a quarta é como apoio instrumental, relacionando a aula com a temática dos livros, para exemplificar.

Na biblioteca, a primeira hipótese é a de que a contação de histórias ou a leitura literária é realizada pela bibliotecária para os alunos em horários predeterminados (inseridos ou não dentro das aulas de Língua Portuguesa); a segunda hipótese é a de que o acesso aos livros é orientado pela bibliotecária em horários predeterminados; a terceira hipótese é a de que o acesso aos livros é orientado pela bibliotecária, em horários alternativos (fora da grade escolar de horários); e a última hipótese, a mais preocupante, a biblioteca seria apenas o espaço para armazenamento dos livros, sendo que não acontece mediação entre bibliotecária, livros e alunos.

Apesar de serem considerados inicialmente esses dois lugares, não se pode excluir a possibilidade de que ocorra o contato com a literatura em outros locais e em outros momentos na escola. Não se pode, também, deixar de mencionar uma última hipótese, que seria a de que não acontece o contato com a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou ele é muito escasso. Feita a apresentação da pesquisa, faz-se necessária a apresentação da autora e as considerações acerca dos caminhos escolhidos até aqui.

Assim como a personagem Alice, de Lewis Carroll (2002), ao longo da vida acadêmica, mudamos muitas vezes. As mudanças vão desde as mais simples, como a escolha de um projeto de pesquisa, até às mais complexas, como a escolha do método de análise e a opção teórica da dissertação. No meu caso, inicialmente, uma das mudanças foi a transferência de áreas (de Letras para a Educação). Com formação em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas e habilitação para dar aula no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental, fui impelida pela curiosidade de saber como acontecia o

contato com a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que se pressupõe que os alunos cheguem aos anos finais do Ensino Fundamental já conhecendo literatura.

“Qual a moral da história?”. É a pergunta mais comum de se ouvir quando se acaba de ler um texto literário. Quando se reflete acerca dessa pergunta, aceita-se que nem toda história precisa de uma moral, mas eis que surge a questão: “Para que, então, serve esse texto?”. Dependendo da formação e da linha teórica que se segue, a resposta para essa pergunta pode ser diferente. No ambiente escolar, por exemplo, a questão da *função* da literatura é ainda mais discutida e se desdobra em infinitas outras perguntas. Vem à tona, então, a pergunta que faz Roland Barthes (1988, p. 53), na Conferência “Reflexões a respeito de um manual”, proferida no “Colóquio O Ensino da Literatura”: “[...] será que a literatura pode ser para nós algo que não uma lembrança de infância? [...] o que é que continua, o que é que persiste, que é que fala da literatura depois do colégio?”.

Cabe perguntar ainda: que tipo de lembrança seria essa? Qual o lugar da literatura na vida das pessoas? Pressupondo que a literatura faça parte da vida de todas as pessoas, por ser feita de discursos do homem, conclui-se que cada sujeito tem sua história de leitura. O primeiro contato com a literatura, portanto, acontece já na infância, seja em forma de contação de histórias, de brincadeiras de tradição oral, de contato com o livro impresso, ou somente na escola. É a partir desse contato que se criam relações com o mundo ao qual se está exposto. A literatura, por trabalhar com a palavra, linguagem, faz parte dessa forma de relacionamento. É por meio da linguagem² que o indivíduo se relaciona com o outro, tornando-o sujeito.

A minha reflexão acerca dessa afirmação surgiu no início de meu percurso acadêmico, no curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade Federal de Santa Catarina. Por se tratar de um curso de Licenciatura, é inevitável pensar a relação entre Literatura e Ensino, que, inclusive, era tema de discussões de uma disciplina de mesmo nome, da quinta fase do curso. Uma dessas

² Essa concepção interacional de linguagem é bakhtiniana. Para Bakhtin (2006a-b), a língua não é um produto pronto e acabado, está em constante evolução. Os sentidos não são iguais para todos os usuários da língua, dependem do horizonte de vivências de cada um. Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, o filósofo esclarece que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis.” (BAKHTIN, 2006a, p. 109).

discussões era norteadas pelo livro de Cyana Leahy-Dios (2004), o qual trata sobre a educação literária no Brasil, com foco no Ensino Médio – período escolar em que a responsabilidade compete aos profissionais formados no curso de graduação em Letras. Acerca dessa questão, Leahy-Dios (2004) afirma que

[...] educação literária tem se caracterizado, acima de tudo, pela dificuldade de mediar a realidade da sala de aula e o saber academicamente criado.

Os professores costumam ver [...] uma utopia social que os decepcionou ao prometer turmas cheias de leitores prontos, hábeis e sensíveis aos poderes literários, competentes e intuitivos, profundamente interessados [...]

[...] [os professores] têm um sério problema consigo mesmos, como profissionais de literatura: sentem que não detêm um cabedal de leitura suficiente, estão insatisfeitos com os programas, os conteúdos, as escolas, os alunos, as provas, sua própria competência.

O aluno regular, que em nada se aproxima do modelo utópico de estudantes de literatura, costuma ser o lado mais fraco do cabo de guerra escolar. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 166-167).

Frente a essa situação e relacionando-a à questão colocada por Barthes (1988), outras perguntas surgem: por que os alunos do Ensino Médio, na maioria das vezes, “não se aproximam em nada do modelo utópico”? Como ocorreram seus primeiros contatos com a literatura? Como ocorreu o contato com a literatura na escola, antes de chegarem ao Ensino Médio?

Essas questões foram incentivadas pelas discussões na disciplina da graduação em Letras, na quinta fase, intitulada Literatura e Ensino, e pareceu-me – por anseios pessoais – também necessário buscar apoio em discussões no curso de Pedagogia – o qual compete à responsabilidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Frequentei, portanto, duas disciplinas de Literatura Infantil do currículo do curso de Pedagogia da UFSC, uma direcionada à sétima fase e outra à quinta fase, nos anos de 2010 e 2011³, respectivamente. Consciente de estar

³ Em 2010, no currículo anterior ao vigente (2013), a disciplina se chamava Literatura Infante-Juvenil e era ofertada aos alunos da sétima fase do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil. Em 2011, já no currículo

amparada ainda por discursos do senso comum, constatee a insegurança implícita no discurso dos graduandos de Pedagogia, que se assemelhava à insegurança dos graduandos de Letras. Os alunos de graduação, ainda não nomeados “professores”, sentiam que careciam de critérios para trabalhar com a literatura em sala de aula. Esse sentimento compartilhado é demonstrado de diferentes maneiras, dependendo do lugar a que se pertence. No curso de Letras, um discurso comum é o de preconceito com os profissionais da Pedagogia, atribuindo a eles a culpa de os alunos não se interessarem por literatura, pois se afirma que os “pedagogos não sabem lidar com a literatura” e, portanto, os alunos já chegariam ao Ensino Médio ou aos anos finais do Ensino Fundamental sem o conhecimento considerado adequado. Já no curso de Pedagogia, o que se pode observar é a vontade de trabalharem mais com literatura durante o curso, mas alguns afirmam não conseguir dar conta de tantas leituras de literatura, em meio às outras disciplinas.

Os questionamentos que surgiram enquanto cursava a graduação me serviram de motivação para transitar por outra área, a da Pedagogia. Após ter cursado disciplinas da Pedagogia e ter me formado no curso de Letras, escolhi seguir minha carreira acadêmica no Mestrado em Educação, pensando e problematizando a relação entre Literatura e Escola, com o objetivo de investigar os lugares onde se tem contato com Literatura dentro da escola e a maneira como esse contato acontece, a fim de refletir sobre a prática dos profissionais dos diferentes níveis do Ensino Fundamental.

Dessa forma, os conhecimentos da graduação, unidos aos anseios pessoais e às pesquisas do Mestrado, resultaram nesta dissertação, que foi dividida em três Capítulos intitulados 1) O destino: conceitos de literatura e a relação com a escola; 2) A busca: iniciando a pesquisa; e 3) A chegada: encontramos o lugar?. A denominação dos capítulos segue a metáfora da busca pelo País das Maravilhas, portanto, cada um deles é nomeado como uma parte do percurso dessa busca. O nome do último capítulo, porém, deixa na dúvida se o país foi encontrado ou não, para que nas últimas páginas o leitor encontre as conclusões da autora.

O primeiro Capítulo discutirá inicialmente a dificuldade de conceituação da literatura e trará alguns autores da área de Teoria Literária e suas reflexões sobre a (in)definição de literatura. Posteriormente, serão apresentados alguns documentos oficiais da Educação que servem de referência e parâmetro para o ensino de Língua

novo, a disciplina passa a se chamar Literatura e Infância e é ofertada na quinta fase.

Portuguesa e Literatura. Em seguida, será discutida a relação entre a literatura e a escola, e, para finalizar, serão refletidas as marcas pessoais de leitura e a influência destas nas escolhas dos livros pelos professores.

O segundo Capítulo apresentará a metodologia e caracterizará a escola objeto desta pesquisa, trazendo quadros com informações sobre os funcionários e a disposição dos livros na biblioteca. Além disso, inicialmente será feito um levantamento de teses e dissertações da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que colaboraram para a escolha do foco desta dissertação, por servirem de guia para a elaboração das questões a serem observadas na escola e utilizadas nas entrevistas.

O terceiro Capítulo apresentará as análises das observações, sendo subdivididas em duas categorias: na primeira, serão mostradas as concepções de literatura das informantes, e na segunda, o lugar da literatura dentro da escola observada por esta pesquisa. Para finalizar, serão feitas algumas considerações acerca da pesquisa, sintetizando os principais objetivos, as hipóteses, justificando os resultados alcançados e, é claro, indicando algumas possibilidades de continuidade ou de novas pesquisas sobre a temática da relação entre Literatura e Escola.

2 O DESTINO: CONCEITOS DE LITERATURA E A RELAÇÃO COM A ESCOLA

Para iniciar a viagem em busca do País das Maravilhas – a literatura –, serão apresentadas inicialmente, neste Capítulo, algumas discussões acerca de conceitos considerados básicos para esta pesquisa, em um diálogo entre as áreas de literatura e educação. O primeiro ponto importante é sobre o próprio conceito de literatura e a sua não definição; em seguida, serão apresentados alguns documentos oficiais da educação, que contêm especificidades para o trabalho com o texto literário; posteriormente, serão relacionadas a literatura e a escola, lembrando um pouco da história e refletindo acerca do caráter moralista e utilitário que era atribuído à literatura infantil; e, por fim, será discutido o letramento literário e as marcas da literatura deixadas nos leitores – nesse caso, nas professoras e bibliotecária e, por consequência, nos alunos.

2.1 O PAÍS DAS MARAVILHAS: A LITERATURA

Conceituar a literatura depende de inúmeras leituras e do conhecimento de inúmeras teorias. Retomando historicamente as teorias que sustentam os estudos literários, do estruturalismo aos estudos culturais, conclui-se que sempre houve um embate. No entanto, o que se pode afirmar é que a literatura está conectada à linguagem em diferentes formas.

Todorov (2003), em "Linguagem e Literatura", por exemplo, retomando as palavras de Valéry, afirma que “a literatura é, e nada mais pode ser senão uma espécie de extensão e de aplicação de certas propriedades da linguagem.” (TODOROV, 2003, p. 31). Mesmo concordando com essa relação estrita com a linguagem, não serão limitadas as possibilidades de significação da literatura nesta pesquisa.

Terry Eagleton (1996), por sua vez, em “Introdução: o que é literatura?”, discute as tentativas de definir a literatura apontando que “talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou 'imaginativa', mas porque emprega a linguagem de forma peculiar [...] a literatura transforma e intensifica a linguagem comum [...]”. (EAGLETON, 1996, p. 2).

E é nesse contexto do "talvez definível" (mas talvez não definível) que se insere Jonathan Culler (1999), em “O que é literatura e tem ela importância?”, quando afirma que não é importante definir a literatura, pois a questão central não seria essa, mas, sim, lidar com os

textos, discutir os textos e o que se teria descoberto com a “literariedade de fenômenos não-literários” (CULLER, 1999, p. 28). Em contrapartida, o autor retorna à questão e faz outras perguntas, afirmando que a questão “pede não uma definição, mas uma análise, até mesmo uma discussão sobre porque alguém poderia, afinal, se preocupar com a literatura” (CULLER, 1999, p. 28). O autor afirma, além disso, que é comum “desistir da discussão” e se dizer apenas que literatura é o que uma sociedade considera que é literatura, deslocando a pergunta e, portanto, não discutindo.

As afirmações levantadas até aqui demonstram a complexidade de conceituar o que é literatura, relacionar literatura e ensino é algo mais complexo ainda. A complexidade, porém, não deve ser um empecilho para o ensino, ou, para permitir a presença da literatura na escola. Eliane Debus (2006, p. 21), em “De leis e de leituras”, afirma que

Para um trabalho efetivo com o texto literário no âmbito das instituições educativas, é necessário constituir uma tríade produtiva e dialógica, isto é, em primeiro lugar o professor deve conhecer e inventariar o repertório literário que as crianças possuem, aquelas narrativas que trazem do espaço familiar e social; em segundo, deve haver comprometimento do professor para ampliar o repertório inicial delas; em terceiro, que ele assuma a responsabilidade de aguçar nas crianças a criatividade para a construção alargada de um novo/outro repertório.

A autora discute, em “Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil”, desde a história da literatura infantil até os critérios de escolha dos livros a serem trabalhados pelo professor com as crianças da Educação Infantil, reflexões que podem ser levadas aos outros níveis de ensino.

Os critérios de escolha remetem à discussão de Ítalo Calvino (1993), em “Por que ler os clássicos”, que propõe 14 definições de “clássico”. Os professores, que fizeram a leitura de determinados livros, costumam indicá-los aos alunos. Na definição 3, Calvino (1993, p. 9) estabelece que os clássicos “[...] são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.” e na definição 7 diz que

[...] clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 1993, p. 11).

Com base nas definições de clássico, afirma-se que a escolha dos livros a serem apresentados aos alunos reflete a história de leitura do professor e os livros que foram significativos para ele. Nesse sentido é que se introduz a discussão acerca do letramento⁴ literário. Para Cosson e Paulino (2009, p. 67), letramento literário é

[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. [...] convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire [...] também deve ficar claro que o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.

O sujeito, portanto, está em constante formação leitora, e o contato com a leitura literária ao longo de sua vida faz dele participante contínuo desse processo de letramento. Sendo assim, o processo de formação do professor de Literatura não começa somente na graduação, pois todo o percurso de leituras e o contato que se teve com a literatura não se deram, ou não deveriam ter se dado, somente na universidade. A relação entre literatura e escola pressupõe a leitura de literatura, tanto de professores como de alunos, e a impressão de marcas de leituras anteriores que dialogam com novas leituras.

As marcas dos discursos do(s) outro(s) permanecem em nossos discursos, mas se reorganizam, transformam-se em questionamentos e

⁴ Magda Soares (2002), no livro “Letramento: um tema em três gêneros”, discute o conceito da palavra “letramento”, que vem do inglês *literacy*. Em síntese ela afirma que: “[...] letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2002, p. 44).

reflexões acerca das nossas próprias atitudes e fazem repensar as certezas que se tinham inicialmente. Dessa forma, observar o discurso de colegas na graduação gerou uma reflexão sobre o papel do professor e o que se pode pensar a respeito da literatura e do lugar dela.

2.2 DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Os documentos de referência que orientam os programas curriculares e projetos pedagógicos das escolas do Brasil são elaborados de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sem o objetivo de analisá-la, fazem-se necessárias algumas ponderações acerca das diretrizes determinadas por ela – lembrando que a última versão foi alterada no ano de 2009, na qual consta uma das principais mudanças: o prolongamento do Ensino Fundamental de sete para nove anos. As determinações da LDB visam a estabelecer um padrão de orientações aos profissionais da Educação (tanto aos funcionários das escolas, como aos governantes) dentro do país, porém, há a possibilidade de que algumas determinações sejam feitas regionalmente.

De acordo com a LDB, quanto à organização da Educação, focando aqui apenas o ensino público, no Artigo 10, o Estado é responsável por oferecer com prioridade o Ensino Médio e colaborar de maneira a assegurar o Ensino Fundamental, juntamente com os Municípios. Aos Municípios, no Artigo 11, cabe priorizar a oferta do Ensino Fundamental, assegurando também a oferta da Educação Infantil. Aos estabelecimentos de ensino, por sua vez, no Artigo 12, cabe elaborar e executar uma proposta pedagógica.

Entre várias outras determinações, salientam-se essas apenas para tentar justificar a ordem hierárquica que constam nos documentos da Educação. Sintetizando, a organização dos documentos oficiais de educação ficaria, então: no âmbito nacional, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); no âmbito estadual, com a Proposta Curricular (PC) – nesse caso, a PC de Santa Catarina (SC) –; e no âmbito municipal, com a Proposta Curricular de Florianópolis. Ainda sobre esses documentos, no âmbito municipal, dentro do estabelecimento de ensino, há o Plano Político Pedagógico (PPP), que é (ou deveria ser) elaborado anualmente pelas escolas.

Como foi mencionado, a LDB determina que as propostas pedagógicas curriculares sejam elaboradas de acordo com as

necessidades regionais, respeitando as culturas dos educandos, sendo obrigatório, entre outras coisas, o estudo da Língua Portuguesa. Além disso, torna obrigatório, o ensino da arte, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Mesmo não sendo citada diretamente na LDB, a literatura está incluída na língua, na arte e, portanto, no desenvolvimento cultural do ser humano. Uma vez que as professoras da pesquisa mencionaram a utilização dos documentos de referência nos seus planejamentos de aula, procurou-se, então, a especificidade e o tratamento dado à literatura ou ao texto literário nesses documentos. Tanto os PCNs de Língua Portuguesa como a PC-SC e a PC de Florianópolis, embora embrionariamente, trazem indicações para se trabalhar com texto literário em sala de aula ou trechos específicos relacionados à literatura.

Nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), referentes aos ciclos 1 e 2, que abrangem os anos iniciais do Ensino Fundamental, são indicados objetivos gerais e específicos que relacionam o aluno, o conteúdo e a interação com a sociedade. Dentre outros aspectos, além do objetivo principal de expandir o uso da Linguagem, um dos objetivos específicos do ensino de Língua Portuguesa é “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética [...]” (BRASIL, 1997, p. 33). Com isso, nota-se que dentro do que se considera necessário nacionalmente está o contato com a literatura.

O trabalho pedagógico indicado nos PCNs de Língua Portuguesa é pautado na atividade discursiva, na linguagem, tendo como foco de estudos textos orais e escritos. Depois de caracterizadas as concepções de linguagem e de texto, além de orientações sobre o tratamento didático e a reflexão sobre a Língua, são reservadas algumas linhas para se discorrer sobre a especificidade do texto literário. No documento, além de reconhecer a importância de se trabalhar com literatura no cotidiano escolar, afirma-se que a

[...] questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos

gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto” etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 29-30).

Saliento aqui a diferenciação entre “ensino da literatura *ou* da leitura literária”. Já nesse trecho, vê-se que a literatura merece tratamento especial e não deve ser vista apenas como pretexto para fins utilitários. Tais considerações mostram que as orientações para o trabalho com literatura dentro do âmbito escolar não estão presas à antiga visão moralista e utilitarista da literatura⁵.

Com essas considerações, passa-se agora para a PC-SC, que apresenta um capítulo inteiro sobre literatura. Por esse motivo, não cabe reproduzir na íntegra o que consta no documento, mas é importante mencionar alguns apontamentos acerca da concepção de Literatura da PC-SC, afirma-se que a

[...] compreensão do que é Literatura, tomada do ponto de vista histórico e da investigação dos conceitos e das vivências dos alunos e seus pares, suscita o interesse pela investigação das produções literárias locais e regionais entendidas como forma de expressão, manifestação artística e interação com o mundo. E podem-se, a partir daí, identificar nos textos especificidades tais que nos permitam reconhecê-los como literários. (SANTA CATARINA, 1998, p. 42).

Entre os teóricos citados ao longo da PC-SC, estão Barthes, Sartre e Bakhtin, além de indicações de autores e leituras. A especificidade e função do texto literário, nesse documento, são permeadas pelo pressuposto de que a Literatura consiste em relacionar texto e leitor, e ainda outros textos e leituras, por meio do diálogo. Em relação à prática pedagógica, afirma-se que o objetivo fundamental da Literatura na escola é a formação do leitor. Para que essa formação se efetive continuamente, é necessário que seja construída uma relação

⁵ Será discutido posteriormente, trazendo teorizações de Perrotti (1986) no item 2.4 As marcas da literatura.

entre os alunos e a leitura de obras na sala de aula, valorizando os livros e o interesse pela literatura. Também merece atenção a consideração da PC-SC acerca do Ensino Médio:

No Ensino Médio, além desse caráter, a Literatura tem compromisso com a historicidade da obra literária, por tratar-se, nesse estágio da vida escolar, juntamente com Língua Portuguesa, de uma disciplina. E, como tal, necessita ser entendida historicamente, como parte do conhecimento produzido pelo homem ao longo de sua história. [...] embora esse não seja um dado completamente novo para o aluno do Ensino Médio, uma vez que no Ensino Fundamental já se faz referências a essas questões, é a partir desse momento da vida escolar que, de forma mais clara, encaminha-se o estudo da Literatura. (SANTA CATARINA, 1998, p. 50).

Diferente dos PCNs, a PC-SC sugere algumas práticas pedagógicas e indica títulos de livros literários, tanto universais como nacionais e regionais. Por se tratar de uma proposta de cunho estadual, promove também a leitura de livros da literatura catarinense, alegando que o estudo de uma literatura mais “próxima de nós” deve ser estimulado, sob pena de ser esquecida caso não aconteça na escola. Ainda que indique sugestões de trabalhos com a literatura em sala de aula, ao final do capítulo, faz uma consideração, afirmando que se deseja que os professores estejam aptos para trabalhar outros temas e gêneros que não foram contemplados.

Considerando a hierarquia na organização das divisões dos documentos, chega-se agora à PC de Florianópolis, que é iniciada com “Os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental”⁶. Posteriormente, discorre sobre a disciplina de Língua Portuguesa e Línguas estrangeiras.

A literatura, no caso, não é uma disciplina curricular, mas estaria inserida nas aulas de acordo com o “cumprimento” de outras orientações que tangenciam a ideia do contato com literatura em sala de aula. Como

⁶ Não tenho objetivo aqui de discutir as diferenças entre “alfabetização e letramento”, porém, importa salientar a necessidade dos alunos de estarem em meio a contextos de usos sociais da escrita, para que possam ter contato com a literatura.

exemplo, quanto à organização do espaço escolar, propõe-se que a sala de aula deva ter um canto de leitura, no qual sejam disponibilizados livros de literatura, bem como revistas, jornais e outras leituras diversificadas.

O ensino de Língua Portuguesa é pautado nos gêneros do discurso, portanto, ao longo do documento, além de conceituar o termo, faz-se uma reflexão sobre o uso da linguagem em meio social, assim como a PC-SC, que é fundamentada na filosofia de Bakhtin. Para que o aluno tenha contato com os diversos gêneros do discurso, é preciso, então, que o professor disponibilize diversos textos a ele.

Entre tais gêneros, está o texto literário. Embora essa afirmação seja implícita, não há menção direta à literatura, como nos PCNs ou na PC-SC. A problematização quanto à conceituação dos gêneros toma conta da proposta (do ensino de Línguas), que se configura em um texto bastante teórico. Após a explicação dos conceitos, foi utilizado como exemplo o gênero “notícia”, esmiuçando as maneiras de análise e situações de produção. É mencionado também o trabalho com gêneros e sequências didáticas. De acordo com a Proposta, a *didatização*⁷ dos gêneros seria um processo necessário para organização dos saberes considerados importantes para o ensino.

Para finalizar, são indicados alguns gêneros para serem usados em sala de aula, de acordo com as séries/anos escolares. A divisão é feita com base no domínio de cinco ordens: narrar, relatar, instruir, expor e argumentar. Apesar de não ser mencionada diretamente a Literatura, dentro dos gêneros sugeridos está inserido o texto literário. Contudo, ressalta-se que o professor, ao seu critério, pode selecionar outros gêneros que não tenham sido mencionados.

Considerando todos os documentos de referência aqui mencionados, é importante lembrar que, com exceção da LDB, tratam-se de parâmetros e propostas, portanto, não são regras invioláveis e, principalmente, não são metodologias ou fórmulas mágicas para o contato adequado com a literatura em ambiente escolar. Esses documentos são orientações para o ensino e refletem sobre a importância da educação no país, no estado e no município. Fundamentados por esses documentos, os professores têm a liberdade de trabalhar com a literatura em sala de aula de maneiras diversas, com a

⁷ O termo é utilizado sem caráter pejorativo. Apenas anuncia um processo que acontece na escola, um lugar onde é necessário utilizar procedimentos didáticos para a sistematização de conhecimentos/saberes.

pretensão de atender às necessidades dos alunos, possibilitando o desenvolvimento cultural de cada um deles.

Desse modo, pode-se afirmar que a literatura é um espaço de embates, de discussões, e que, por meio da linguagem, reflete-se sobre ela; afirma-se que os sujeitos em contato com a literatura estão em um processo contínuo de letramento literário; afirma-se que os alunos (tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental) se relacionam com o mundo da literatura por meio da mediação do professor de Literatura. Então, fica a questão: qual será o caminho percorrido para encontrar o País das Maravilhas?

2.3 A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA INFANTIL E ESCOLA

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada para fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras, nem diálogos. “E de que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras ou diálogos?”. (CARROLL, 2002, p. 11).

A personagem Alice, observando sua irmã mais velha, questiona-se a respeito do valor do livro sem desenhos ou diálogos. O questionamento da personagem nos leva a pensar a importância da singularidade da literatura alvo de interesse das crianças, no caso, a literatura infantil.

Desde sua origem, a literatura infantil era considerada um gênero menor, pois, historicamente, o público a que se destinava, composto de crianças, era visto como um adulto em miniatura. Em consequência disso, os livros muitas vezes eram adaptações de histórias e textos para adultos. Nelly Novaes Coelho (1984), em “Literatura infantil: história, teoria, análise”⁸, afirma que apesar de estar ligada à diversão ou ao aprendizado, a literatura infantil, antes de mais nada, é literatura, é arte. Contudo, por sua natureza específica, suscita(va) dúvidas se faria parte da arte literária ou da área pedagógica. Sem entrar exaustivamente na história da literatura infantil, atendo-nos apenas aos estudos acerca da relação entre literatura infantil e escola, e/ou ensino, já se pode notar o limite tênue entre essas duas áreas e a dificuldade que se tem, através dos tempos, de situar a literatura infantil.

⁸ Esse livro tem edição revista e atualizada em 2000 pela editora Moderna.

O livro de Nelly Novaes Coelho (1984), mesmo com quase 30 anos, é referência por ter informações que, embora antigas, são bastante atuais, pertinentes e significativas acerca da literatura infantil de maneira geral. Também Lajolo e Zilberman (1988) serviram de guia, com “Literatura infantil brasileira: história e histórias”, para refletir sobre a maneira como era vista a literatura infantil e como essa visão foi se modificando historicamente.

Magda Soares (1999), em “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, discute a maneira como é inserida a literatura em sala de aula. Pode-se afirmar que o termo “escolarização”, quando se trata de arte e literatura, é visto como pejorativo, diferente de quando se afirma que uma criança é escolarizada, por exemplo. A autora aponta que essa visão negativa parece ser compartilhada por um grande número de pessoas, que atribuem ao termo “escolarização” um caráter pejorativo e, portanto, menosprezando o espaço da literatura na escola. Para Soares (1999, p. 20-22)

O termo *escolarização* é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; não há conotação pejorativa em “escolarização da criança”, em “criança escolarizada”, ao contrário, há uma conotação positiva.

[...] *em tese*, não é correta ou justa a atribuição dessa conotação pejorativa aos termos “escolarização” e “escolarizado”.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. [...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize [...] ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura [...].

Nesse trecho, a autora menciona literatura infantil e juvenil, diferenciando-as das demais literaturas. Em relação ao termo “escolarização”, deve-se ter em mente que a escola é um lugar de sistematização, de estudo, onde se traçam objetivos a serem alcançados. No momento em que se traz a literatura para o espaço escolar, ela – via de regra – tende a se escolarizar.

Segundo a autora, são três as instâncias que escolarizam a literatura: a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de livros de literatura, em geral determinada e orientada por professores de Português, a leitura e o estudo de textos, em geral componente básico de aulas de Português (SOARES, 1999. p. 22-23). Essas instâncias, portanto, determinam o lugar e o uso da literatura no espaço escolar e marcam a relação da literatura com o leitor de maneira adequada ou não.

Soares (1999) não discute o Ensino Médio. Porém, é importante evidenciar que tanto no Ensino Médio, como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas de Literatura geralmente estão incluídas dentro das aulas de Português. A diferença, que deve ser destacada, é a maneira como é apresentada a literatura pelos professores dos dois níveis de ensino. No Ensino Médio, entre as maneiras inadequadas de escolarização, o privilégio da exposição da história da literatura falseia os objetivos do ensino, distanciando os alunos do contato direto com o livro literário. No Ensino Fundamental, entre as maneiras consideradas inadequadas, está presente o uso do livro de literatura infantil com foco exclusivo na temática e único objetivo de expor boas maneiras, ou como instrumento para exemplificar conteúdos escolares. Nesses dois contextos, a leitura e o contato com o livro de literatura ficam em segundo plano. Segundo a autora, “[...] uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que ‘estudar’ um texto literário? O que é que se deve ‘estudar’ num texto literário?” (SOARES, 1999, p. 43).

Essas perguntas nos remetem à discussão de Marisa Lajolo (2009), em “O texto não é pretexto: será que não é mesmo?”. A autora faz uma (auto)crítica a seu outro artigo, “Texto não é pretexto”, datado de 1982. Lajolo (2009) parte de sua análise da origem da palavra *texto*, que vem do latim *texere*, que significa tecer, passa por *pretexto*, do latim *praetexere* (algo que vem antes do texto, para ocultá-lo), chegando, então, na palavra *contexto*, do latim *contexere*, que significa tecer junto. Apesar de muitas ressalvas sobre seu texto anterior, de 1982, a conclusão é que *texto* realmente não é *pretexto* (em sala de aula, principalmente), pois afirma que se deve situar o texto para fazer algum

tipo de trabalho com ele e, assim, ter objetivos definidos para tecer uma rede de relações entre os textos, os autores e os leitores (tanto alunos como professores).

Relaciona-se, então, às questões de Soares (1999) a afirmação de Lajolo (2009) e pode-se concluir que a Literatura, ou o texto literário, no espaço escolar não deve servir apenas de pretexto, separando-a/o de seu contexto. Em relação ao “pretexto” da literatura em sala de aula, Edmir Perrotti (1986), em “O texto sedutor na literatura infantil”, discute o utilitarismo da literatura infantil e o caráter moralizante ao qual, historicamente, era atribuído às histórias direcionadas às crianças. Nesse sentido, pode-se afirmar que enquanto no Ensino Médio é privilegiada a história da literatura, no Ensino Fundamental, em particular, nos anos iniciais, é privilegiada a utilidade do texto, do livro infantil. Como pode ser esperado que os alunos de Ensino Médio sejam leitores competentes, principalmente de literatura, e profundamente interessados? Como isso seria possível se, anteriormente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, essa sensibilidade não tenha sido desenvolvida?

O livro de Perrotti é datado de 1986, portanto, anterior ao texto de Marisa Lajolo de 2009, no qual ela se revisita e reflete acerca de seu texto de 1982. Na década de 1980⁹, a discussão acerca do uso da literatura em sala de aula era uma crítica direta às tendências moralizantes dos autores de literatura infantil no Brasil. Para tentar “combater” as tentativas de “moldar” os leitores, partiu-se para outro extremo: a função estritamente estética da literatura. O autor aponta que

[...] nesse momento, surge na literatura brasileira para crianças e jovens um número grande de escritores com uma consciência nova de seu papel social: reclamam a condição de artistas e desejam que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estético, abandonando, assim, o papel de moralistas ou “pedagogos”, que até então fora reservado a quem escrevesse para a faixa infanto-juvenil. Em decorrência disso, firmam

⁹ Considerando que no contexto contemporâneo houve uma mudança de concepção sobre a literatura infantil e sua relação com a criança. Essa mudança se deu também em consequência de uma nova concepção de criança. Segundo Debus (2006, p. 21), a criança é vista como “[...] produtora de cultura e não simples recebedora de uma cultura produzida especificamente para ela”. Dessa forma, é importante salientar que a literatura infantil, além de constituir um novo foco de consumidores, passa a ser também objeto estético.

compromisso prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia, como era norma, e suas narrativas sofrerão alterações impensáveis até o momento, se consideradas enquanto comportamento de geração. [...] O resultado é um quadro literário vivo e rico que, se não consegue eliminar do campo o utilitarismo, consegue fazer-lhe frente, reduzindo-lhe o espaço e colocando-o em crise. (PERROTTI, 1986, p. 11-12).

O autor não deixa de mencionar o “fenômeno Lobato”, afirmando que até os anos de 1970 não existiu nenhum seguidor à altura do mestre. Lobato tentou inovar nos anos de 1920, mas, sozinho, não conseguiu romper a tradição moralizante, pois outros autores, como Viriato Correa, Érico Veríssimo e José Lins do Rego, ao longo desse período, segundo Perrotti (1986), não produziram nada de significativo na literatura infantil brasileira. Afirma que, mesmo que a partir dos anos 1970 tenham surgido autores preocupados com um processo de renovação, a literatura infantil ainda continuava ligada a uma perspectiva de ensinamentos. “Dessa forma, somente quando a literatura para crianças e jovens abandona o utilitarismo é que podemos ver nascer uma tendência que se quer comprometida prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia.” (PERROTTI, 1986, p. 14).

Novamente, vê-se a polarização da relação entre as áreas: Arte *versus* Pedagogia, análoga à literatura *versus* escola. Considerando que a discussão de Perrotti não diz respeito ao trabalho com o livro infantil especificamente em sala de aula, mas sim no âmbito geral, concorda-se que a literatura infantil não deve ter apenas caráter moralizante e/ou pedagógico em detrimento do caráter estético. O autor expõe, ainda, pontos de vista de diversos outros autores sobre a “função” da literatura infantil, afirmando que “[...] em qualquer das perspectivas adotadas, seja na sociológica, na política, na pedagógica ou na estética, o discurso utilitário não corresponde às exigências requeridas pela literatura para crianças.” (PERROTTI, 1986, p. 69).

Considerando que a literatura não deva ter um caráter estritamente utilitário, a discussão sobre a relação entre literatura e o ensino está longe de ser concluída. A defesa dos autores se fundamenta nas múltiplas possibilidades de leitura que a literatura proporciona e no distanciamento do caráter “pedagógico”.

Como afirma Magda Soares (1999), a escolarização da literatura é inevitável quando a literatura está na escola. O que se observa, porém,

é a contínua utilização dos termos “pedagogização” e “didatização” como pejorativos. *Em tese*, esses termos também estão ligados ao ensino e não poderiam ser utilizados como referência a práticas inadequadas. No próprio texto de Soares (1999), esses termos são colocados também como práticas “mal compreendidas”. Supondo que esses termos estejam no mesmo nível, a utilização da literatura pela/na Pedagogia, ou de maneira “didatizada”, não deve ser vista como algo a ser temido ou rechaçado. Em cada espaço social se lida de maneira diferente com a literatura. Deslocar os termos para justificar a maneira inadequada como é tratada a literatura nos diferentes espaços/situações sociais, dessa forma, parece-me igualmente inadequado.

2.4 LETRAMENTO LITERÁRIO E AS MARCAS DE LEITURA DE LITERATURA

“Você está pensando em alguma coisa, minha cara, e isso a faz esquecer de falar. Neste instante não posso lhe dizer qual é a moral disso, mas vou lembrar daqui a pouquinho.”, disse a Duquesa.
 “Talvez não tenha nenhuma.”, Alice atreveu-se a observar. (CARROLL, 2002, p. 87).

O diálogo entre as personagens Alice e a Duquesa ilustra o que foi discutido anteriormente por Perrotti (1986) sobre o utilitarismo da literatura infantil. No caso do diálogo de Alice, percebe-se que a Duquesa, adulta, procura “moral” em qualquer situação; já Alice, tem consciência de que nem tudo precisa de uma moral, o que pode ser confirmado com as palavras de Walter Benjamin (1994, p. 238):

Podemos duvidar que os jovens leitores a apreciem [a fábula] por sua moral ou a utilizem para formar sua inteligência, como uma certa sabedoria que tudo ignora sobre a infância algumas vezes o supõe, ou deseja.

É por esse motivo que os critérios de escolha dos livros a serem indicados às crianças não devem ser baseados apenas em histórias moralistas. Muitas vezes, o livro lido na infância fará (um outro) sentido quando acontecer a releitura na idade adulta. Rildo Cosson (2011), em “Letramento literário: teoria e prática”, afirma que as palavras vêm da sociedade que fazemos – como crianças e adultos – parte. A literatura, para o autor, não só tem a palavra em sua constituição, como a escrita é

seu veículo. Portanto, a “prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.” (COSSON, 2011, p. 16). Para o autor, a literatura é “uma experiência a ser realizada”, isto é, seja na infância, ou na idade adulta, a leitura será experienciada de diferentes maneiras.

Fazemos parte de uma cultura grafocêntrica permeada por práticas de letramento em nosso cotidiano. Entende-se letramento por situações de contato (direto ou não) com a língua escrita, como pegar um ônibus, distinguir marcas de sabão em pó etc. Mesmo que não se leia efetivamente tais “portadores de texto”, participa-se na prática de um evento de letramento¹⁰ (KLEIMAN, 1995) ao se conviver harmoniosamente com esses elementos. É consensual que a vida no mundo moderno seja tomada por um turbilhão de informações que são passadas por meio de imagens, grafemas, símbolos etc., aos quais se atribuem significados e sentidos.

A respeito desse “turbilhão de eventos [de letramento?]” da modernidade, alude-se à Benjamin (1994) e à crise da experiência, pois o homem moderno é anestesiado pela quantidade de imagens que permeiam sua vida e se torna mero “participante” dos eventos cotidianos, e a corrida contra o tempo da modernidade impede a atribuição de sentidos e significados diversos às imagens e aos acontecimentos do dia a dia. Com essas afirmações, pode-se dizer, então, que o homem moderno não se relaciona com as potenciais experiências que os eventos do cotidiano podem propiciar: ele as aceita passivamente e não sabe o que fazer com elas. Para Todorov (2009, p. 77), “a literatura faz viver as experiências singulares”, e é concordando com tal pensamento que se desenvolve aqui a discussão a respeito da literatura na infância.

A literatura, assim como a infância, insere-se em um contexto de descobertas. É necessário que a literatura seja apresentada à criança (ou a quem quer que seja). Segundo Cosson (2011, p. 29), “[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura”. Esse contexto da literatura está vinculado aos relacionamentos que se fazem com o mundo, identificando-se ou não com os valores e pressupostos já criados. Esses valores são expostos por meio da linguagem, objeto da literatura e de

¹⁰ “Na perspectiva social da escrita [...], uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – um evento de letramento.” (KLEIMAN, 1995, p. 5).

todas as relações humanas. Agamben (2008), um filósofo italiano, com estudos desenvolvidos em Teoria Literária, em “Infância e História”, afirma que “a experiência, a infância que aqui está em questão [...] coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se, aliás, ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, *produzindo a cada vez o homem como sujeito*.” (p. 59, grifo meu.) A infância é um processo de criação que não cessa de acontecer, e a linguagem produz o sujeito em suas descobertas, assim como o sujeito faz suas descobertas na linguagem. Ao afirmar que o homem moderno é sufocado pelo turbilhão de informações a ele expostas e as aceita de forma passiva. Conseqüentemente, constata-se que o homem não se vê como sujeito, pois ele está incapacitado de se constituir.

A literatura, sob esse aspecto, é o local das descobertas, das possibilidades, do conhecimento. Ana Maria Machado (2002) discorre, em “Como e porque ler os clássicos desde cedo”, sobre o primeiro contato com a literatura, que é um processo inicial em que se estabelecem relações. Que tipos de relações? As mais diversas (im)possíveis. Roland Barthes (1988), a partir do conceito de *intertextualidade*, afirma que um texto pode fazer referência a diversos outros textos, estabelecendo uma conexão com o leitor a partir do relacionamento que ele faz com os outros textos que já leu.

Se a criança está em um processo de descobertas, é necessário que sejam apresentados vários textos (vários pontos de vista, vários livros, enfim, a literatura), que tenha acesso a produção cultural do homem, para que ela possa estabelecer seu próprio conjunto de conhecimentos, de valores, para que possa fazer suas construções de repertório. O sujeito, dessa forma, busca sentidos que estejam de acordo com suas expectativas e que esteja dentro do seu conhecimento de mundo. O fragmento a seguir, de Lewis Carroll (2002), serve de exemplo para elucidar tal afirmação.

Não sei o que quer dizer com “glória”, disse Alice. Humpty Dumpty sorriu, desdenhoso. “Claro que não sabe... até que eu lhe diga. Quero dizer, ‘é um belo e demolidor argumento para você!’”. “Mas ‘glória’ não significa ‘um belo e demolidor argumento’, Alice objetou. “Quando *eu* uso uma palavra”, disse Humpty Dumpty num tom bastante desdenhoso, “ela significa exatamente o que quero que ela signifique: nem mais, nem menos”. “A questão é”, disse Alice, “se *pode* fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes.” “A questão”, disse Humpty Dumpty,

“é saber quem vai mandar – só isto.” [...] Humpty Dumpty recomeçou: “São temperamentais, algumas... em particular os verbos, são os mais orgulhosos... pode com os adjetivos, pode-se fazer qualquer coisa, mas não com os verbos... contudo, sei manobrar o bando todo! Impenetrabilidade! É o que *eu* digo!” (CARROLL, 2002, p. 204-205, grifos do autor).

O diálogo dos personagens questiona a variabilidade de sentido de uma palavra, atribuída por diferentes contextos, por diferentes conhecimentos de mundo. Souza (1997, p. 102) afirma que “[...] as relações dialógicas pressupõem a língua como sistema, mas não existem propriamente no sistema da língua. Dito de outra forma, as proposições lógicas podem se contradizer, mas somente as pessoas são capazes de discordar”.

A atribuição de sentido às palavras e situações do cotidiano faz parte do processo de descobertas da criança e é por meio dessas múltiplas possibilidades que se defende a literatura como um instrumento importante para a construção de relações e sentidos. A discussão da importância da literatura não é objetiva, afinal, a literatura deve ter uma finalidade? Ao responder essa questão, entra-se em um terreno perigoso. Há quem prefira parecer neutro e expor teorias sem escolher uma específica; há quem defenda que a literatura é um objeto de ensino e que o ensino está ligado à reprodução de conceitos e valores de uma classe social; há quem defenda veementemente que a literatura é engajada, revolucionária, libertadora dos pressupostos estabelecidos socialmente e há quem diga que a literatura faz parte de um momento de prazer.

Por não ser uma discussão objetiva, corre-se o risco de cair em explicações metalinguísticas e circulares. Quando se adota um posicionamento, simultaneamente constroem-se relações de conceitos e pressupostos, e as marcas de posicionamentos anteriores são modeladas por novas e diferentes situações, estabelecendo, talvez, novos pressupostos que serão argumentados de maneiras diversas, dependendo do contexto. O posicionamento da autora Ana Maria Machado (2002) é convergente com essas afirmações. Para ela, o contato com a literatura é um processo de identificação com o mundo em que se está inserido. Graças a isso, “tudo se torna muito mais simples [e] não [se] parte do zero, mas de vitórias e realizações anteriores.” (MACHADO, 2002, p. 17).

Concordando com esse ponto de vista, constata-se que na profissão de professor (dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental ou de Literatura no Ensino Médio), considerando que a literatura deva ser contemplada nos planos de ensino, a maneira de se lidar com ela se torna ainda mais delicada. O professor, portanto, deve relacionar-se com o aluno fazendo papel de mediador no contato com a literatura, e é nessa relação que se estabelece uma zona de perigo, pois há uma linha tênue entre mediação e imposição.

Bourdieu (1999), em “Escolas de Pensamento e cultura de classe”, fala da forma como a escola opera e afirma que a escolha do que se deve expor aos alunos deve ser metódica e bem fundamentada. Se o indivíduo não tem conhecimento “nenhum”, é bem verdade que se precisa de um mínimo de direcionamento de olhar. Tal direcionamento, porém, deve se constituir apenas na *exposição* dos mais diversos pontos de vista, atentando-se para as possibilidades de escolha entre eles. A escolha das obras literárias que serão apresentadas aos alunos é feita pelo professor (ou, talvez, pela instituição de ensino).

As marcas de leitura que ficaram no trajeto do professor vão influenciar diretamente em suas escolhas, que estarão vinculadas ao que ele tem ou teve acesso. Essas marcas são geralmente deixadas pelo que se chama de “clássico”. Não tomando aqui “clássico” como sinônimo de algo erudito e inatingível, mas, segundo Italo Calvino (1993), como aquele livro que, não importa quantas vezes já se tenha lido, está sempre propondo novas (re)leituras, novas significações – pois, “se os livros permanecerem os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo. Portanto, usar o verbo ler ou reler não tem muita importância.” (CALVINO, 1993, p. 9). Afirma-se que o clássico exerce uma influência particular no inconsciente, ou seja, cada indivíduo elege o “seu” clássico, que será representativo de maneira diversa à de outros indivíduos. Por esse motivo, o professor não deve impor padrões estabelecidos como “classicizantes”; deve expor uma gama de obras para que o aluno escolha o “seu clássico”. Sabe-se que o professor exerce uma função e na escola são estabelecidos alguns critérios que podem limitar tais escolhas, contudo, estabelecendo objetivos bem fundamentados, pode-se optar por determinado livro ou não.

Não se deve limitar a literatura apenas à propagação dos pressupostos já estabelecidos, exigindo que os alunos tirem uma “moral” dos textos que leem. É esse famoso “dever da leitura” que provoca a

repulsa dos alunos. Barthes (1988) afirma que para uma pessoa ser tomada pelo *desejo* da leitura, deve-se criar uma espécie de caos organizado, um espaço ilimitado no qual se criam relações (*im*)*pertinentes*. Como afirma Ana Maria Machado (2002), a infância é uma fase lúdica da vida, uma fase de exploração de territórios, onde não é necessário que a criança extraia do texto (livro ou história contada) todas as informações e os valores que ele possivelmente pode (ou não) trazer. Por outro lado, também não se deve subestimar a potencialidade da criança.

No livro “O que você entende por qualidade em literatura infantil e juvenil?”, organizado por Ieda Oliveira (2005), algumas dessas potencialidades são ilustradas com depoimentos de crianças acerca do que elas gostam em um livro: “não faz mal a gente saber a história [...] um livro bom traz surpresa, essa surpresa pode estar nas palavras que o autor escolhe e no jeito que ele escreve.” (OLIVEIRA, 2005, p. 179). Sem ter lido Italo Calvino, a criança definiu o que era um clássico para ela. A partir dessas considerações, deve-se ponderar acerca das escolhas de indicações devidas para sala de aula.

Sabe-se que a construção de repertório cultural, nesse caso representado pela leitura literária dos professores, é importante porque, de certa maneira, reflete na construção de repertório dos alunos. Os livros lidos, tanto pelos profissionais de Letras como pelos de Pedagogia, na formação acadêmica inicial também são significativos e muitas vezes permanecem como indicação nas aulas de Ensino Médio e Fundamental, respectivamente.

Sobre essa a indicação aos alunos, Cosson (2011, p. 33) afirma que a seleção de livros de literatura segue diversas direções, entre elas uma por parte de professores que mantêm o cânone¹¹ privilegiado e outra com enfoque apenas em textos da contemporaneidade. O autor afirma, ainda, que se deve diferenciar livros contemporâneos de atuais, considerando que os primeiros são publicados e escritos na época em que se fala deles e os atuais são os livros que têm coisas a dizer mesmo em outras épocas, sendo que “[...] o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.” (COSSON,

¹¹ Do grego “kanon”, espécie de vara de medir, o conceito de cânone implica um princípio de seleção (e exclusão), “[...] significa um perene e exemplar conjunto de obras – os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres –, um patrimônio da humanidade [...] a ser preservado para as futuras gerações, cujo valor é indisputável.” (REIS, 1992, p. 77).

2011, p. 34). Portanto, deve-se apresentar aos alunos leituras literárias diversificadas, porém, mantendo diálogo entre o já considerado cânone há bastante tempo e o que ainda poderá ser considerado cânone ou clássico. Ainda de acordo com Cosson (2011), é preciso partir de leituras já conhecidas pelos alunos para progressivamente desafiá-los com leituras mais complexas, que eles desconheçam, e, dessa maneira, proporcionar a ampliação de repertórios de leituras dos alunos.

3 A BUSCA: INICIANDO A PESQUISA

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar?”, perguntou Alice. “Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato. “Não importa muito para onde”, disse Alice. “Então não importa que caminho tome”, disse o Gato. “Contanto que eu chegue a *algum lugar*”, Alice acrescentou, à guisa de explicação. “Oh, isso você vai certamente conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande bastante.” (CARROLL, 2002, p. 62-63).

O livro *Alice no País Das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2002), é citado com recorrência em diversas áreas do conhecimento, sendo que o trecho escolhido para esta epígrafe está entre um dos mais conhecidos. Na edição comentada do livro, uma nota salienta que “[...] a ciência não nos pode dizer aonde ir, mas depois que essa decisão é tomada em outras bases, ela *pode* nos dizer a melhor maneira de chegar lá.” (GARDNER, Martin. In: CARROLL, 2002, p. 62, grifo do autor). A pesquisa acadêmica pressupõe o “fazer científico”, portanto, é necessário escolher um método, um caminho a ser seguido, para satisfazer os princípios da Ciência.

O termo *métodos*, segundo Paulo Meksenas (2002, p. 73), é composto por duas palavras gregas, *metá* e *odós*, que significam, respectivamente, buscar e caminho. Ao contrário da personagem Alice, que não sabia onde queria chegar, para esta pesquisa, o lugar que se quer chegar importa muito. Aliás, o que justamente se quer descobrir é o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi feito, para isso, um levantamento de teses e dissertações, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹², com o propósito de saber se já existiam outras pesquisas relacionadas a essa questão. Com a palavra-chave “Literatura infantil no Ensino Fundamental”, foram encontrados 140 resultados (do ano de 1996 até 2011). Pela leitura dos resumos, apenas 33 desses 140 trabalhos se aproximavam da temática da presente pesquisa desta dissertação. Os trabalhos estavam inseridos nas áreas de Educação, Letras, Literatura Comparada, Psicologia, Linguística Aplicada, Teoria Literária, Ensino-Aprendizagem, Língua Portuguesa, Ciências da Informação e Artes.

¹² Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>.

Após uma segunda leitura dos resumos, dessa vez minuciosa, foram selecionados apenas seis trabalhos, por se aproximarem do foco desta pesquisa. Embora algumas teses/dissertações abordassem temas relacionados à literatura, foram deixadas de fora dessa seleção, pois a maioria relaciona a Literatura com outra disciplina (como Matemática, Educação Ambiental) ou outras áreas do conhecimento (como Psicologia, Ciências Sociais, Antropologia). Deve-se considerar, dessa maneira, que os resumos lidos não contemplam necessariamente o viés da minha pesquisa, porém contribuem para algumas reflexões e análises dos dados.

A partir dos dados disponibilizados pelo endereço eletrônico da CAPES, foi feito um pequeno recorte com as principais informações acerca dos trabalhos selecionados. Para facilitar a visualização, foi elaborada uma tabela com essas informações:

Tabela 1 – Banco de dados da CAPES

Autor(a)	Orientador(a)	Área do Conhecimento / Instituição	Título do trabalho	Resumo
BETENCOURT, Maria de Fatima Ávila	BECKER, Paulo Ricardo	Teoria Literária / PUC-RS	Histórias de leitura de professores (Mestrado)	O foco de pesquisa desta dissertação é a análise do perfil de leitor dos alunos de vinte professoras que lecionam em escolas da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo – RS. Por meio de entrevistas, obtiveram-se as histórias de leitura das professoras, considerando que todas trabalham com turmas de currículo por atividades, desde a pré-escola até a quarta série.
DEZOTTI, Magda	SILVA GRACIOTTO, Rosa Maria	Teoria Literária / UEM	O professor e a mediação de leitura: uma experiência com Monteiro	Esta dissertação visa a contribuir para a melhoria do ensino de

			Lobato (Mestrado)	literatura infantil. A pesquisa tem como objetivo investigar como se dá o desenvolvimento de atividades propostas para a leitura de textos literários de Monteiro Lobato e que concepções de leitura/literatura fundamentam a prática docente. Para tanto, foram escolhidos como sujeitos de pesquisa professores de seis escolas de Maringá – PR.
DUPONT LÓ, Judithe Eva	RAMOS, Flávia Brocchetto	Educação / UCS	Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do Ensino Fundamental. (Mestrado)	Em defesa da real escolarização da Literatura conjugada à formação do leitor e de um projeto de educação voltado à formação do aluno em uma perspectiva emancipatória, é que originou-se este estudo. A investigação analisa a aplicação real da literatura em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, examinando as implicações do processo de mediação da leitura literária e a sua contribuição ou não para a

				implementação de ações que contemplem a leitura na infância, no início do processo de alfabetização.
OLIVEIRA, A, Maria Alexandre de	PENTEADO, Heloisa Dupas de Oliveira	Educação / USP	A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino (Doutorado)	Esta pesquisa visa a contribuir com o ensino da Literatura Infantil em sala de aula no Ensino Fundamental I, considerando importante o papel do professor como mediador entre a criança e a obra literária. Além da análise de 34 obras e da sugestão de práticas pedagógicas, o trabalho foi desenvolvido considerando que é preciso se debruçar sobre duas questões relevantes: a ausência da concepção de Literatura Infantil e da Literatura Infantil como campo de conhecimento nos documentos oficiais que orientam a Educação Brasileira.
PAIVA, Silvia Cristina Fernandes	OLIVEIRA, Ana Arlinda de	Educação / UFMT	Literatura infantil: formação do leitor literário em três escolas de Primavera do Leste – MT (Mestrado)	O objetivo desta pesquisa é a reflexão de como os professores concebem e desenvolvem a

				<p>proposta da literatura infantil para a formação e o desenvolvimento do aluno leitor. A investigação foi feita com três professores, em três escolas de Ensino Fundamental do município de Primavera do Leste, no Estado de Mato Grosso.</p>
<p>ROSA, Luciana Lhullier</p>	<p>RÖSING, Tania Mariza Kuchenberger</p>	<p>Teoria Literária / PUC-RS</p>	<p>O professor das Séries Iniciais: a Literatura levada a sério (Mestrado)</p>	<p>O presente trabalho de investigação constitui-se em uma proposta de capacitação teórica de professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de textos da área de leitura e literatura infantil, para que os professores possam incorporar à sua ação docente o ensino da literatura e a consciência da mediação que exercem na leitura de seus alunos e na direção de uma prática mais transformadora e crítica.</p>

Fonte: Base de dados da CAPES (disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>).

Com o resultado desse levantamento e a leitura dos trabalhos, foi possível estabelecer pontos em comum com os objetivos desta pesquisa. Por esse motivo, alguns questionamentos desses outros estudos serviram

de guia para o roteiro de observações e para as entrevistas na escola foco desta pesquisa.

Com o objetivo de investigar o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, escolheu-se concentrar a pesquisa em uma determinada escola, na qual foi feita uma inserção, que se deu por meio da observação de aulas e da biblioteca, ambos ambientes que tem a literatura como objeto de trabalho. Tal observação aconteceu efetivamente no período de dois meses, mais um mês de contatos anteriores com a direção da escola e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, considerando também o discurso das professoras e da bibliotecária sobre o trabalho feito ao longo do ano.

Sobre a metodologia de pesquisa, Pinheiro (2011) apresenta em seu texto “Pesquisa em literatura”, direcionado a estudantes de Letras, alguns pontos principais que se devem considerar acerca de um trabalho acadêmico que envolva a área de Literatura e Ensino. Apesar do enfoque ser direcionado aos estudantes de Letras, pode-se fazer uma intersecção entre as considerações do autor e a presente pesquisa, a qual é mais direcionada à Educação. Segundo o autor, o ponto crucial da pesquisa deve ser o que considera relevante na área de ciências humanas, pois um trabalho acadêmico tem como pressuposto seu caráter científico. Apesar disso,

[...] pesa, sobretudo para estudiosos de algumas áreas das ciências humanas, a prisão a certos métodos de pesquisa típicos de ciências exatas e que, “aplicados” em outras áreas, nem sempre são eficientes ou conduzem a uma verdade dita universal. [...] queremos pensar o que há de peculiar, o que pode e deve ser tomado dos métodos de pesquisa científica, o que nos é específico e, sobretudo, qual seria uma postura que pode levar à elaboração de um trabalho acadêmico de relevância em literatura. [...] nossa reflexão se inicia pela discussão do que consideramos como atitude científica. Atitude entendida aqui como uma maneira de agir, de observar, de perceber os fatos que nos rodeiam e interrogar sobre eles. (PINHEIRO, 2011, p. 18-19).

É importante ressaltar que a maneira como se trata um trabalho científico de literatura (e, em nosso caso, de literatura nos anos iniciais

do Ensino Fundamental) é muito complexa, e têm-se como princípio que o objeto esteja muito claro, para que não se deixe levar por uma subjetividade sem medidas. Pinheiro (2011, p. 43-44) afirma que “é preciso que fique claro que a intuição não deve substituir o trabalho analítico e, muito menos, a plurissignificação do objeto deve levar ao vale-tudo interpretativo”. Essa consideração é válida para qualquer área das ciências humanas, portanto, em relação ao Ensino é ainda mais importante.

A principal questão problema desta dissertação, que trata sobre o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobra-se em outras questões e, para respondê-las, faz-se necessária uma pesquisa visando a coleta de dados que fundamentam a(s) possível(eis) hipótese(s), sobre as instâncias de escolarização e mediação literária em sala de aula, realizadas pelas professoras em sala de aula, ou na biblioteca, pela bibliotecária. Essa coleta de dados foi qualitativa, feita inicialmente em consulta à teoria e posteriormente por meio de observações dos espaços de leitura na escola, contemplando a biblioteca e as salas de aula.

Retomando Meksenas (2002), a abordagem qualitativa permite que a pesquisa seja realizada por diversas fontes. Nesta pesquisa, então, serão utilizados:

[...] entrevistas semidirigidas – o roteiro existe apenas para o pesquisador orientar-se, cabendo ao entrevistado abordar temas, assuntos e questões de seu livre interesse; 3) diário de campo ou de observação – caderno com o registro de tudo o que o pesquisador presenciou e experimentou no decorrer de seu contato com a unidade investigada; 4) registro de conversas informais – anotações em caderno próprio de tudo o que o pesquisador lembra dos “Bate-papos” dos quais participou ou daqueles que ouviu [...] 6) gravações sonoras ou de imagens – utilizar gravador sonoro ou filmadora, com a devida permissão dos sujeitos investigados, para o registro de conversas ou entrevistas; e 7) documentos de qualquer espécie [...]. (MEKSENAS, 2002, p. 122).

Para tanto, escolheu-se trabalhar com duas professoras dos anos iniciais, uma de segundo ano e outra do quarto ano do Ensino Fundamental, e uma bibliotecária, todas da mesma instituição de ensino.

Escolheu-se limitar o universo de pesquisa em uma escola da Rede Municipal de Florianópolis, por já se conhecer algumas atividades da escola em questão. O momento decisivo para a escolha da escola foi em uma atividade do projeto “Clube da leitura: a gente catarinense em foco”¹³, projeto que está sendo desenvolvido desde abril de 2009. Como o próprio nome sugere, o projeto destina-se à criação de clubes, pontos de trocas de experiências de leituras, com foco em autores(as) catarinenses, nas escolas pertencentes à Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis. O referido projeto conta com a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de bibliotecários e auxiliares de biblioteca para o exercício do trabalho com o texto literário e a preparação para a visita do escritor escolhido à escola. Dentro desse contexto, foi possível se aproximar da escola em outubro de 2011, quando da visita da autora catarinense Eloí Elisabet Bocheco, cujos livros infantis tinham sido trabalhados com algumas turmas.

Após a decisão de escolha dessa escola específica, justificada pela pesquisa em sala de aula, foi possível recorrer ao estudo de Maria Célia Ribeiro da Silva (2011), que discorre sobre o professor-pesquisador afirmando que importa

[...] levar em consideração a história pessoal de cada indivíduo envolvido na situação, ou seja, o aluno e o professor pesquisador, e as condições específicas em que a experiência deve se realizar. [...] pode-se começar a definir a experiência com o texto literário (re)conhecendo a situação concreta em que vivem aluno e pesquisador. [...] é preciso lembrar que a metodologia empregada para se ter acesso a essas informações não depende, necessariamente, de todo um aparato técnico, podendo envolver o uso de entrevista, questionários ou a simples observação e o registro de fatos ou experiências [...]. (SILVA, 2011, p. 139-140).

¹³ FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Clube da leitura: gente catarinense em foco.** Disponível em: <<http://leituracatarinense.blogspot.com>> Acesso em: 11 mar. 2011.

Nesse caso, a pesquisa foi feita observando a prática de outros profissionais. Acredita-se que os registros em diários de campo e a metodologia de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas seja a forma ideal para se chegar aos objetivos. Ao final da pesquisa, foi feita a aproximação entre o referencial teórico com os dados coletados em campo, de forma a problematizar as questões inicialmente apontadas para chegar à confirmação das hipóteses e/ou embasar novas hipóteses que surgiram ao longo da pesquisa.

3.1 PELA TOCA DO COELHO: ENTRANDO NA ESCOLA

Para entrar no “País das Maravilhas”, a personagem de Lewis Carroll (2002), Alice, cansada de não ter nada extraordinário para fazer, de repente vê um Coelho Branco correndo e afirmando que está atrasado. Na mente da menina, isso não é tão extraordinário, porém, quando o coelho tira um relógio do bolso, ela teve a motivação para segui-lo e adentrar em sua toca, em busca de maiores explicações para satisfazer sua curiosidade.

No caso deste trabalho, para a busca sobre o lugar da literatura na escola, nos anos iniciais de Ensino Fundamental, a entrada na “Toca do Coelho” foi um pouco diferente.

A motivação principal, o “Coelho Branco”, foi uma atividade do projeto “Clube da leitura: gente catarinense em foco”, e a “Toca”, local que abriga o “Coelho Branco”, foi a escola foco desta pesquisa. A atividade mencionada foi realizada em 2011, durante um período anterior ao ingresso da autora deste trabalho no mestrado. A escolha da escola para a pesquisa partiu, então, do pressuposto de que a escola, por ter participado de um projeto de promoção de leitura literária, teria profissionais que trabalhassem com livro ou texto literário com os alunos.

Inicialmente, foi estabelecido o contato com a escola; posteriormente, com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de que fossem feitos os procedimentos corretos de autorização, juntamente ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Encaminhados todos os documentos, foi marcada uma reunião para a escolha das turmas e dos sujeitos da pesquisa. Essa primeira reunião de aproximação, no mês de setembro de 2012, contou com a participação

da autora e da orientadora desta dissertação, assim como da diretora, da bibliotecária e da coordenadora da escola¹⁴.

As profissionais da escola sugeriram como grupo da pesquisa duas turmas, em períodos diferentes, já que havia a preferência de fazer observação das aulas. Elas também sugeriram uma professora de uma turma de segundo ano vespertino e outra de uma de quarto ano matutino, ambas tendo participado da atividade do projeto “Clube da Leitura: a gente catarinense em foco”, no ano anterior, em 2011. As professoras e a bibliotecária aceitaram participar da pesquisa e finalmente foi iniciada a inserção da autora na escola. Desse modo, foi possível contemplar a observação de práticas profissionais, com a literatura, dos funcionários envolvidos no espaço da biblioteca e da sala de aula. As observações das aulas foram feitas no mês de outubro e novembro de 2012, período no qual também foram realizadas as entrevistas com as professoras e a bibliotecária; para as entrevistas, foi utilizado um gravador e, posteriormente, foi feita a transcrição das falas, respeitando a linguagem utilizada pelas professoras; a realização das entrevistas no espaço escolar aconteceu em momentos alternados ao período de expediente das profissionais; já as observações das aulas, iniciadas em outubro e finalizadas em novembro, efetuaram-se durante três vezes na semana¹⁵ e foram registradas em diário de campo.

A partir daqui, todas as informações – relacionadas à escola e às práticas dos profissionais da escola – serão fundamentadas pelos depoimentos dos sujeitos de pesquisa e pelas observações feitas pela pesquisadora. É importante salientar que se deve levar em consideração que os informantes estavam todos cientes da pesquisa e da sua relação com a literatura. Apesar do planejamento de gravar as entrevistas apenas das professoras e da bibliotecária, alguns funcionários (como a auxiliar de biblioteca e o zelador da escola), quiseram contribuir espontaneamente e deram depoimentos bastante significativos sobre o

¹⁴ No Apêndice C, encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado para possibilitar as observações e entrevistas com as informantes. Esse termo é solicitado pelo Comitê de Ética da UFSC como requisito para pesquisas com seres humanos. O TCLE, disponibilizado ao final deste trabalho, é apenas o modelo, sem as assinaturas das informantes, para que seus nomes sejam resguardados.

¹⁵ A escolha da observação em três dias na semana se deu em razão dos dias em que as professoras informantes da pesquisa estavam em sala e não compartilhavam o horário com professores de outras disciplinas (como Educação Física, Inglês ou Música), e também para que fossem contemplados os dias em que os alunos iriam à biblioteca.

funcionamento da escola. Esses depoimentos, porém, mesmo não sendo o foco desta pesquisa, serão contemplados apenas em pequenos detalhes, de maneira a acrescentar e confirmar discursos tidos como “oficiais”, que constam no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola.

3.2 A TOCA DO COELHO: CARACTERIZANDO A ESCOLA

A “Toca do Coelho”, usada aqui como metáfora para nomear a escola desta pesquisa, é a porta de entrada para a busca do País das Maravilhas – que é, neste caso, o lugar da literatura na escola. Relembrando o diálogo já mencionado entre a personagem Alice e o gato, há um impasse na decisão de qual caminho se deve seguir. Coincidentemente, o PPP¹⁶ da escola foco da pesquisa é intitulado “Uma escola que busca novos caminhos” e justifica esse lema afirmando que os envolvidos no processo educacional devem estar comprometidos com a busca de renovações, dispostos a se reinventar, possibilitando adaptação às transformações, sem deixar de transmitir saberes básicos. A analogia com o diálogo entre Alice e o gato é vista aqui, pela autora, não como um impasse, mas como uma opção, uma vez que a escola está aberta a desvendar diferentes caminhos para a prática educacional.

A escola em questão é pública e municipal, atua na modalidade de Ensino Fundamental, com turmas do primeiro ao quarto ano, nos períodos matutino, vespertino e integral. Até março de 2012 (última data em que foi atualizado o PPP, durante a pesquisa), estavam matriculados quatrocentos e um alunos, distribuídos em dezesseis turmas (uma média de vinte e cinco alunos por turma), sendo quatro de primeiro ano, quatro de segundo ano, quatro de terceiro ano e quatro de quarto ano. O quadro de funcionários da escola está distribuído da seguinte maneira:

¹⁶ O PPP foi disponibilizado pela diretora da escola. Porém, como foi assegurado em conversa anterior com as informantes da pesquisa, o nome da escola e das informantes não será divulgado. Por outro lado, o PPP não está publicado e a única maneira de ter acesso a ele é solicitando diretamente à escola.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

CARGO	FUNÇÃO
Bibliotecária	Bibliotecária – 40 h
Professor IV	Séries Iniciais (2º ano) – 20 h
Professor Substituto III	Séries Iniciais (4º ano) – 20 h
Cozinheira Escolar Readaptada	Auxiliar de biblioteca – 40 h
Auxiliar de Sala Readaptada	Auxiliar de biblioteca – 40 h

Fonte: Dados da autora.

Quadro 2 – Quadro de funcionários

CARGO	QUANTIDADE
Diretor	01
Professores em sala de aula	15
Professores atuando em Projetos	05
Professor Sala Informatizada	01
Professor Readaptado	01
Administradora Escolar	01
Bibliotecária	01
Auxiliar de Biblioteca	01
Secretária	01
Auxiliar de Ensino	02
Auxiliar de Ensino Ed. Especial	04
Auxiliar de Sala Readaptada	01
Cozinheira Escolar	01
Cozinheira Escolar Readaptada	04
Cozinheira Escolar Terceirizada	02
Auxiliar Serviços Gerais	03
Serviços Gerais Terceirizados	04

Fonte: Dados da autora.

A escola foi criada em março de 1992, meio do Decreto Nº 192 – A, pelo Prefeito Municipal da época, Sr. Antonio Henrique Bulcão Viana, com a denominação de “Escola Desdobrada”, por ter sido criada para atender à crescente demanda em função do desmembramento de turmas de outra escola da região. Segundo o PPP, desde 1996 já se discutia a necessidade de mudança do espaço físico escolar. Posteriormente, em junho de 2009, foi alterada para “Escola Básica”,

necessitando definitivamente de instalações maiores (e melhores) para dar conta do número de alunos até então matriculados. Depois de vários projetos encaminhados ao governo – nem todos os pedidos sendo atendidos –, os pais dos alunos e a comunidade organizaram um mutirão para limpeza, pintura e plantio de flores.

A comunidade atendida pela escola tem, em sua maioria, renda familiar entre um e três salários mínimos, ou sobrevive de auxílio-governo, especialmente o Bolsa Família, morando em casas próprias que não possuem rede de esgotos; muitos membros da comunidade ainda recebem água da cachoeira. As maiores famílias são as que vivem em condições mais precárias. Os alunos, em sua maioria, nasceram no bairro e moram com os pais. Na comunidade, próximo à escola, há também um Núcleo de Educação Infantil (NEI), de onde vem a maioria dos alunos. Há um grande número de famílias chefiadas pela mãe, conforme pesquisa sócio-econômica-cultural, que consta em anexo no PPP da escola.

Para manter o diálogo entre a comunidade escolar (professores, demais funcionários da escola, alunos e pais), além dos projetos nos quais alguns professores estão envolvidos, no calendário estão reservadas datas que privilegiam encontros e eventos na escola. Com o objetivo de promover a leitura literária em espaço familiar, a escola promove o “Cafê Literário”. Esse encontro é direcionado aos pais, onde acontece uma contação de histórias e é explicado como funciona a biblioteca, instigando a comunidade a visitá-la. Um dos objetivos é o de orientar os pais dos alunos das primeiras séries sobre como funciona a biblioteca (a respeito de empréstimo de livros, do acervo e da utilização do espaço).

3.3 DENTRO DA TOCA DO COELHO: A BIBLIOTECA E AS SALAS DE AULA

A biblioteca, no período de observação desta pesquisa, contava com três profissionais: uma bibliotecária formada em Biblioteconomia, com especialização em Alfabetização e Literatura Infantil, a qual está nessa função há sete anos; duas auxiliares de biblioteca: uma pedagoga formada, com especialização em Mediação de leitura para crianças, a qual é auxiliar de sala readaptada na biblioteca e está nessa função há dois anos; e a outra, cozinheira escolar também readaptada, com Ensino Médio completo, a qual está nessa função desde o início do ano de 2012.

Sobre as profissionais citadas anteriormente, alguns dados merecem destaque: a bibliotecária é concursada e permanente nessa

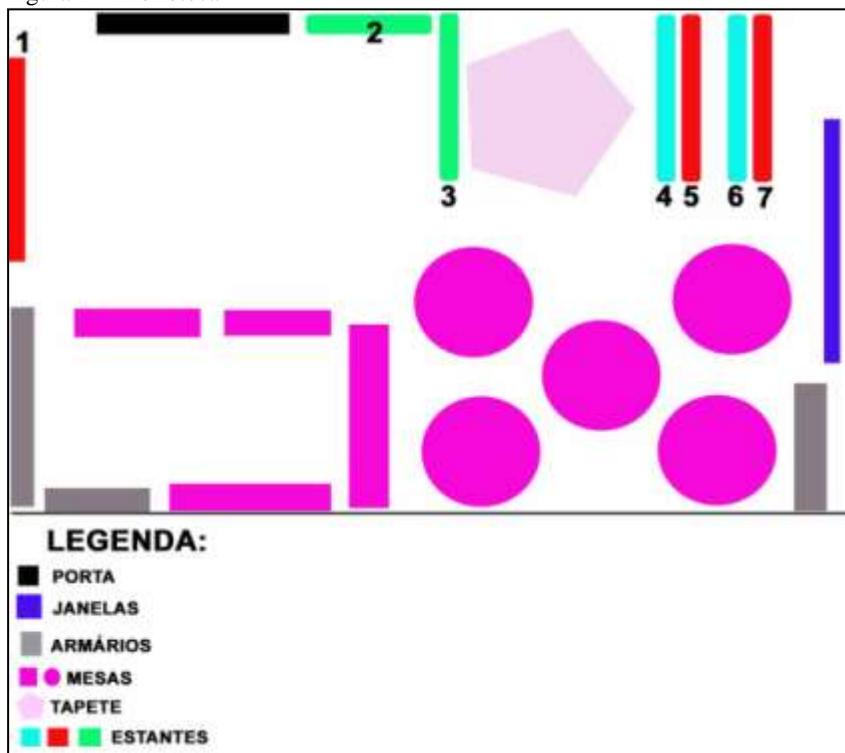
função no quadro de funcionários; as auxiliares, porém, mudam em um determinado período. Apesar de não terem formação específica para trabalhar na biblioteca, para a escolha das auxiliares, são considerados determinados pré-requisitos, estabelecidos pela bibliotecária, pela coordenadora e pela diretora da escola, que indicam as profissionais para a função. Segundo a bibliotecária, é preciso “ter perfil” com interesse e gosto pela leitura literária, além de estar disposto a ler bastante.

Confirmando a afirmação sobre o perfil das profissionais da biblioteca, uma das auxiliares informou que foi realocada para o setor porque gosta bastante de ler e acredita que é muito importante para as crianças que a pessoa que esteja nessa função tenha esse perfil. Além disso, contou sobre o trabalho que é feito no Núcleo de Educação Infantil (NEI), local em que também já trabalhou, próximo à escola, de onde a maioria dos alunos vem antes de completarem 06 anos. No NEI, segundo a auxiliar, os alunos têm contato com a literatura por meio da *ludicidade*, com contação de histórias e brincadeiras com os livros. A funcionária afirma, ainda, que há um distanciamento do trabalho realizado na Educação Infantil e nos anos iniciais. Essa diferença de trabalho provoca uma descontinuidade entre os níveis de ensino, portanto, segundo ela, quando as crianças que vêm do NEI chegam na escola, há uma certa dificuldade em promover o contato com a literatura com esses alunos, pois o tratamento dado em sala de aula é diferente.

Na biblioteca, existe uma preocupação que as crianças consigam alcançar os livros sem o auxílio de adultos, visto que a organização das prateleiras leva em conta a altura dos alunos. As prateleiras inferiores são relativas aos livros mais procurados pelos alunos dos primeiros anos e, em contrapartida, nas prateleiras de cima, estão os livros mais procurados pelos os alunos do quarto ano.

Para uma melhor visualização, foi elaborado um quadro com a distribuição dos livros nas estantes e uma planta baixa da biblioteca, sem considerar as medidas e escalas corretas, apenas para fins de ilustração:

Figura 1 – Biblioteca



Fonte: Dados da autora.

O quadro das estantes da biblioteca ilustra a divisão do acervo da escola de acordo com seus lugares e com a altura das prateleiras. Infelizmente, a bibliotecária informou que não havia um registro preciso do acervo, a contagem de volumes ainda estava em andamento. Assim, esse quadro foi elaborado com o intuito de mostrar a maneira como são expostos os livros para os alunos, na biblioteca.

Quadro 3 – Estantes da biblioteca

Estante número 1	Livros escolhidos pela bibliotecária e pelas auxiliares
Estante número 2	Gibis e revistas
Estante número 3	<ul style="list-style-type: none"> - Poesia / Literatura infantil [prateleira superior] - Literatura infantil / Clássicos - Literatura infantil - Literatura infantil / Clássicos infantis [prateleiras inferiores]
Estante número 4	<ul style="list-style-type: none"> - Literatura infanto-juvenil [prateleira superior] - Poesia / Novela / Teatro - Conto / Clássicos - Literatura infantil - Imagem / Literatura infantil [prateleira inferior]
Estante número 5	<ul style="list-style-type: none"> - Biografia / Literatura brasileira / Literatura estrangeira [prateleiras superiores] - Poesia / Conto / Crônica / Literatura juvenil - Generalidades / Literatura juvenil / Folclore - Arte (apoio didático) / História (apoio didático) / História de SC - Religião / Geografia / Ciências (apoio didático) [prateleiras inferiores]
Estante número 6	<ul style="list-style-type: none"> - Didáticos para professor [prateleiras superiores] - Educação, PCN / Gramática, História - Educação / Direito / Arte - Ciências/ Educação física / Educação Infantil - Matemática/ Informática/ Geografia/ Saúde [prateleiras inferiores]
Estante número 7	<ul style="list-style-type: none"> - Livros didáticos EJA [prateleiras superiores] - Enciclopédias / Atlas - Minidicionários [prateleiras inferiores]

Fonte: Dados da autora.

Dentro dos armários e das mesas com gavetas, também são guardados alguns livros, pela bibliotecária, por serem considerados inadequados aos alunos. As inadequações alegadas vão desde “ilustrações e conteúdo ruim” até o estado de conservação do livro (muito desgastado ou até mesmo rasgado). Constatou-se, aqui, uma estratégia de guarda e manutenção do acervo.

Esses encaminhamentos nos remetem à discussão das instâncias de escolarização de Magda Soares (1999), quando descreve diferentes estratégias, por meio das quais acontece a escolarização da literatura, nesse caso, na Biblioteca. A primeira estratégia é a respeito do estabelecimento de um lugar onde se tem acesso aos livros ou onde eles são guardados. A segunda estratégia é sobre a organização do espaço e do tempo de acesso aos livros e de leitura. A terceira estratégia seria a de seleção dos livros que podem ser acessados pelos alunos e a de quais são guardados ou “escondidos” (SOARES, 1999, p. 23). A autora pondera, também, sobre estratégias de socialização de leitura, sobre quem orienta a escolha dos livros que serão lidos pelos alunos e sobre quais critérios norteiam essa orientação.

Em relação à primeira estratégia, apontada por Soares (1999), sobre os lugares de acesso ao livro: estão disponibilizados para os alunos na biblioteca e na sala de aula, dentro de uma caixa com livros selecionados pela bibliotecária para cada turma. A segunda estratégia, sobre o tempo de acesso: os alunos têm, dentro da grade curricular, um horário reservado para ir até a biblioteca e escolher um livro para leitura. O tempo é equivalente a uma hora/aula, portanto, é destinado apenas ao empréstimo dos livros e é muito breve. Em relação à terceira estratégia, a de seleção dos livros e também a de socialização da leitura, as profissionais da biblioteca afirmam ter uma política de “livro lido é livro emprestado”, portanto, quando chegam livros novos, costumam fazer uma leitura prévia para apresentar o conteúdo aos alunos. Os livros escolhidos para serem “promovidos” ficam na estante localizada na entrada da biblioteca, como a sessão de “Lançamentos” das videolocadoras.

Além da leitura compartilhada e feita para os alunos, a promoção da leitura literária é realizada também por meio do projeto “Sacola literária”, no qual os alunos levam uma sacola de pano, com um livro e um caderno dentro, para casa. O objetivo desse projeto é promover um momento de leitura em família, no qual os pais devem ler para os filhos e depois registrar no caderno como foi esse momento.

Sobre o acervo da biblioteca, existem três formas para a escola adquirir os livros: por meio de compra, doação e troca. Efetivamente, porém, só ocorre compra e doação, pois a troca é promovida entre os próprios alunos, o que não configura aquisição de livros. Segundo a bibliotecária, a compra vem de diferentes verbas: uma do Governo Federal, uma da Rede Municipal, e outra da própria direção da escola, que reserva também uma verba para esse fim. O critério para a aquisição dos livros, por meio de compra, acontece pela indicação dos profissionais que atuam no espaço da biblioteca – a partir dos conhecimentos profissionais e particulares da bibliotecária, dos professores e dos demais envolvidos que estão em contato com as crianças e conhecem as suas preferências. Prioriza-se, também, a sugestão das crianças leitoras que solicitam determinados títulos. Feito o levantamento dos títulos e do orçamento, é encaminhado um documento à direção da escola, que efetiva a compra.

Como se trata de uma biblioteca pública, é necessário que o acervo esteja catalogado para que possam ser realizados os empréstimos. O registro do acervo está em processo de informatização, sendo cadastrado no *Pergamum*, mesmo sistema utilizado na Biblioteca Universitária da UFSC.

Um ponto bastante positivo para a escola é que a biblioteca é aberta à comunidade, contudo, a visitação não é muito frequente. Com o objetivo de convidar mais pessoas a frequentarem o local, já foram tomadas algumas iniciativas, mas nenhuma delas foi efetivada continuamente. A mais eficaz, segundo a bibliotecária, foi a colocação de uma faixa na entrada da escola. Por ser localizada em uma avenida de bastante movimento, a faixa chamava a atenção tanto dos moradores, como de outras pessoas que estavam apenas de passagem (dentro do ônibus, por exemplo).

Considerando ainda as estratégias de escolarização de Magda Soares (1999) sobre a determinação de rituais de leitura: a biblioteca é o local de empréstimo dos livros aos alunos, sendo que é determinado dentro do horário de aula um espaço para que eles tenham acesso às obras literárias. Contudo, não são feitas indicações de livros pelas professoras e nem realizadas conversas prévias sobre o comportamento na biblioteca ou a maneira de se portar. A bibliotecária, por vezes, vê-se na necessidade de interromper seu trabalho de registro dos empréstimos para conversar com os alunos sobre o respeito com o espaço de leitura.

Percebeu-se que as professoras, de uma maneira geral, utilizam o horário reservado na biblioteca, muitas vezes, para a correção de provas e atividades dos alunos. A tarefa de mediação de leitura é atribuída,

então, à bibliotecária e às auxiliares, que se sentem na obrigação de orientar os alunos sobre a conduta com o livro e dentro da biblioteca. As próprias auxiliares afirmaram que fazem o trabalho de mediação de leitura com os alunos, mas que, ao mesmo tempo, precisam estar atentas ao trabalho técnico (registro dos livros, organização nas prateleiras). Para que esse trabalho de mediação seja feito com total eficácia, porém, é necessário o apoio dos professores, que têm a regência da turma.

Evidencia-se que os alunos não têm uma “aula de biblioteca”, mas sim “um horário para ir à biblioteca”. Dessa forma, para que o contato com a leitura fosse mais proveitoso, as professoras deveriam fazer a mediação e orientação da leitura, o que, na opinião das profissionais responsáveis pela biblioteca, não se efetiva. Além disso, segundo a bibliotecária, muitos professores declaram que não trabalham nunca com literatura na sala de aula porque simplesmente não gostam ou não têm tempo.

Como já foi evidenciado, as professoras escolhidas para fazer parte desta pesquisa são responsáveis pelo segundo e quarto ano do Ensino Fundamental. A professora do quarto ano tem Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais, é graduada em Pedagogia (Séries Iniciais, Administração Escolar, Educação Infantil) e possui Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais; trabalha há quinze anos como professora, há sete anos no Ensino público Fundamental, e nessa instituição, há quatro anos, onde entrou por meio de concurso para Admissão em Caráter Temporário (ACT). A professora do segundo ano, por sua vez, tem Magistério com adicional em séries iniciais, é graduada em Pedagogia (orientação educacional) e tem Especialização em Psicopedagogia; trabalha há vinte anos em escola pública, no Ensino Fundamental, e há cinco anos nessa instituição, onde entrou por meio de concurso público.

Em um primeiro momento, o planejamento era acompanhar somente as aulas de Língua Portuguesa ou as aulas em que as professoras trabalhariam com texto ou livro literário, porém ambas deixaram claro que as aulas não eram divididas por disciplinas, uma vez que elas trabalham com apostila, que é interdisciplinar. Segundo as professoras, na apostila, predominam textos informativos, por isso, ficaria difícil prever quando apareceria um texto literário. Como o trabalho com o texto literário não está no planejamento didático, em consequência do planejamento ser determinado pelo conteúdo da apostila, ficou decidido que seriam observadas as aulas durante o período inteiro, em dias alternados. Optou-se por observar os dias em que as aulas eram, em sua maioria, em sala, incluindo os dias de

biblioteca, evitando, assim, os dias com aulas de Inglês, Educação física e Música, pois essas aulas são ministradas por outros professores. Considerando essas especificidades, as observações foram feitas durante o mês de outubro e novembro de 2012, quando, também nesse período, foram feitas as entrevistas com as professoras¹⁷.

¹⁷ A transcrição das entrevistas consta no Apêndice B, ao final do trabalho.

4 A CHEGADA: ENCONTRAMOS O LUGAR?

“Não pude me dar o luxo de estudar essa matéria”, disse a Tartaruga Falsa com um suspiro. “Só fiz o curso regular.”

“E como era?”, quis saber Alice.

“Lectura e Estrita, é claro, para começar”, respondeu a Tartaruga Falsa, “e depois, os diferentes ramos da Aritmética: Ambição, Subversão, Desembelezação e Distração.”

“Nunca ouvi falar de ‘Desembelezação’”, Alice se atreveu a dizer. (CARROLL, 2002, p. 94).

As personagens de Carroll (2002), Alice e a Tartaruga Falsa, conversam acerca das disciplinas e dos conteúdos que tiveram na escola. As personagens afirmam ter frequentado a escola, o “curso regular”, porém, por serem de “países” diferentes, as disciplinas e os conteúdos também são diferentes. Por esse motivo, cada personagem considera mais importante o que fez na sua própria escola; a Tartaruga Falsa, principalmente, desdenha dos conhecimentos de Alice, que fica aflita. O diálogo entre as personagens de Carroll ilustra a diferença entre currículos e, é claro, ironiza a importância de determinados conteúdos dentro da escola. Considerando que a “Tartaruga Falsa” seja um animal do País das Maravilhas, talvez pareça óbvio o desconhecimento de Alice sobre “Desembelezação”, mas gera uma reflexão sobre a importância dada aos conteúdos escolares.

Embora o objetivo desta dissertação não seja discutir a importância da diversidade dos conteúdos curriculares, defende-se a importância da literatura dentro ambiente escolar. Para a Tartaruga Falsa, um dos principais conteúdos do seu curso regular era “Lectura e Estrita” –claramente um trocadilho com as “matérias dos humanos” de “Leitura e Escrita”. Aqui, pesquisou-se o que as professoras e bibliotecárias consideravam importante trabalhar na escola e constatou-se que cada uma das informantes tinha um “mapa” diferenciado do País das Maravilhas, ou do País da Literatura. Se cada mapa é diferente, então, de que maneira esse país é conhecido e explorado? Qual o lugar desse país dentro da escola?

Com base nos discursos das informantes, tanto nas entrevistas como em conversas durante as observações dos períodos letivos, foram criadas duas categorias de análise com subitens: a primeira categoria é relacionada às concepções de literatura das professoras e da

bibliotecária, e a segunda categoria, sobre o lugar da literatura dentro da escola.

4.1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA: UM PAÍS COM DIFERENTES MAPAS?

Como já mencionado anteriormente no diálogo entres os personagens Alice e o Gato, de Lewis Carroll (2002, p. 62-63), para se chegar a um lugar, é necessário saber a que destino se quer chegar. Em meio a tantos questionamentos sobre leitura literária e formação leitora, a literatura norteia as reflexões e, no caminho percorrido até agora, tentando descobrir o lugar da literatura dentro do ambiente escolar, constatou-se que a concepção de literatura é diferente entre as professoras e a bibliotecária, informantes desta pesquisa.

A reflexão que fica acerca dessa constatação, ainda seguindo a trilha metafórica dos mapas, é a respeito do lugar aonde que se quer chegar: como chegar no “País das Maravilhas” se cada profissional tem um mapa diferente desse país? É possível chegar lá?

Magda Soares (1999), como destacado no primeiro Capítulo, indica três principais instâncias de escolarização da literatura: a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de livros de literatura, orientados por professores de Português, e o estudo de textos nas aulas de Português, sendo esta última privilegiada pela autora, quando ela analisa alguns fragmentos de textos literários nos livros didáticos apontando e refletindo acerca da inadequada escolarização da literatura nesse suporte específico. Contudo, não será essa a instância privilegiada aqui por se considerar que, entre as hipóteses de lugares onde se poderia encontrar a literatura dentro da escola, não foi a mais significativa no universo desta pesquisa. Antes, porém, de situar a literatura dentro da escola, fez-se necessária uma reflexão acerca da concepção que as próprias professoras e a bibliotecária têm de literatura.

A dificuldade de conceituação do que seja literatura, ou de encontrar um consenso acerca do que se entende por literatura, acontece também e, principalmente, entre os teóricos e estudiosos de literatura, como já foi destacado neste trabalho. Portanto, não se julga aqui a melhor concepção entre as informantes, apenas busca-se analisar o que elas entendem por literatura, relacionando com o tratamento dado dentro do ambiente escolar. Considerando que o “impasse” sobre a conceituação de literatura já foi exposto no Capítulo anterior, para a análise, utilizarei reflexões de dois autores que, de certa maneira, minimizam esse impasse descrevendo o que consideram literatura. A

escolha desses autores se deu pela convergência entre as suas concepções de literatura. Um, Antonio Candido, foi escolhido porque, além de ser um importante teórico brasileiro da literatura, disserta sobre o caráter humanizador e o direito à literatura compartilhada por todos, independente de idade ou classe social. O outro, Rildo Cosson, por também mencionar o caráter humanizador, dando referências claras de que é leitor de Antonio Candido e, principalmente, por relacionar a literatura com a educação ao trazer a discussão sobre o letramento literário.

Em um sentido mais amplo, Antonio Candido (1995), em “O direito à literatura”, afirma que seria literatura qualquer criação poética, ficcional ou dramática em todas as culturas, em qualquer nível da sociedade. O autor compara a literatura com o sonho no qual todo ser humano, enquanto dorme, tem direito a se entregar a um universo fabulado. Portanto, durante a vigília, a literatura permitiria que esse universo se mantivesse presente. Segundo Candido (1995, p. 243), assim como o sonho é o equilíbrio psíquico durante o sono, a literatura é o fator de equilíbrio social, com papel humanizador quando estamos acordados. Acerca desse papel humanizador da literatura, Cosson (2011, p. 16-17) afirma que a literatura possui uma função de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras, que vêm do convívio com uma sociedade humana.

Às informantes, foi questionado o que elas consideravam literatura e qual o papel (ou os papéis) dela na formação leitora das crianças. Com base nas respostas, foram elencadas as concepções em três categorias¹⁸: 1) Bibliotecária (denominada B1): “a literatura é o que forma o ser humano”; 2) Professora 1 (denominada P1): “a literatura é o que se escreve”; e 3) Professora 2 (denominada P2): “a literatura é um meio de informação que faz viajar e ser criativo”. Essas três categorias podem ser comparadas às três faces de que fala Antonio Candido (1995, p. 244), sendo elas: “[...] 1) uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; e 3) uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”. Segundo o autor, o efeito da literatura é produzido pela ação simultânea desses três apontamentos. Dessa forma, então, se

¹⁸ A ordem das categorias segue a ordem cronológica das entrevistas, sendo que a primeira entrevistada foi a bibliotecária, a segunda, a professora de quarto ano, e a terceira, a professora de segundo ano.

possível, serão relacionados cada um deles com as concepções das informantes.

4.1.1 A literatura é o que forma o ser humano: a voz da bibliotecária

Durante a entrevista, B1 afirma que uma professora do seu curso de Especialização mencionou que a literatura forma o ser humano, e ela, por consequência, passou a concordar. Afirma, além disso, que não acredita que a literatura tenha caráter moral; mesmo que ensine alguma coisa, a literatura, para ela, “fornece elementos necessários para o dia a dia”.

Embora B1 afirme várias vezes o caráter humanizador da literatura, parecendo que vai ao encontro da característica humanizadora mencionada por Candido (1995) e Cosson (2011), não deixa claro o que entende por capacidade de “formar o ser humano” e também não descreve quais são os “elementos necessários para o dia a dia”. B1 mostra que tem certo conhecimento teórico sobre o assunto, principalmente por mencionar referências de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Contudo, deixa um pouco vaga sua explicação e justifica sua concepção com o discurso de sua professora.

Além disso, por trabalhar na biblioteca e perceber a preferência de leitura das crianças, B1 afirma que gosta de literatura e procura sempre indicar boas referências para as crianças, mas deixa claro que, para ela, livros de literatura e paradidáticos não podem ser colocados no mesmo “patamar”. Com sua fala, expõe a polarização entre as categorias:

[...] hoje eu tentei ler “Uma poesia para cada letra”, mas aí quando eu vejo que é uma literatura... Mas tá tentando colocar outra coisa... Ou é uma coisa ou é outra. Ou é apoio didático e é bem claro que é apoio didático e não usa a poesia no apoio didático... Mas eu li, as crianças gostaram e tal, mas eu acho... Eu tento sempre apresentar literatura.

Mesmo com essa polarização, B1 destaca que as crianças devem ler o que preferirem e acredita que ninguém é obrigado a gostar de literatura. Ao mesmo tempo, não deixa de deixar clara a sua preferência:

[...] o carro chefe é a literatura. Às vezes, eu peço um pouquinho, eu acho que... poderia... Porque às vezes tem criança que não gosta... A gente diz que é só menino. Não, tem menina que a gente vê... Gosta de ciências... Ela vai sempre no de ciências. Quando ela pega uma literatura, eu fico assim: “olha, Ana, hoje tu pegou literatura”... Porque aí eu peço, eu acho, por não expor tanto os livros que poderia... Os paradidáticos, né? O apoio didático.

Para B1, a literatura tem caráter estético e as crianças devem ler por prazer, mas dentro da escola falta formação dos professores sobre literatura. Ela afirma, ainda, que os cursos tradicionais proporcionados pela prefeitura não devem ter “esse caráter que elas [as professoras] já estão acostumadas”. Além disso, segundo ela, nesses cursos, o livro está sempre ligado a “algum tema” e isso deveria ser diferente. O caráter ao qual B1 se refere parece ser o caráter utilitário ou moralizante, que é tratado no primeiro Capítulo, que trata da relação entre a literatura infantil e a escola – algo que fica mais evidente quando Perrotti (1986) discute o utilitarismo da literatura na década de 1980, e, para isso, defende a função estética. Porém, como já mencionado, a literatura não tem apenas uma função: tem mais de uma, que não pode ser oposta, mas, sim, complementada.

É difícil tentar comparar a concepção de B1 a alguma (ou às três) das faces de que fala Antonio Candido (1995). Talvez se possa afirmar que B1 comungue com a afirmação de que literatura seja uma forma de conhecimento ou uma forma de expressão dos indivíduos, que manifestam emoções. Mas, sem querer forçar alguma comparação, pode-se afirmar apenas que ela vê a literatura como algo que tenha uma linguagem diferenciada (de livros paradidáticos, por exemplo), com funções específicas, que não sirvam apenas para “moldar” as crianças ou qualquer pessoa. Percebe-se, também, que ela polariza as funções da literatura, colaborando com a visão de que a arte não pode ser escolarizada.

Antes de chegar à questão do conceito de literatura, a conversa foi delineada por algumas experiências de B1. Na infância, diz que não se lembra de ter muito contato com literatura infantil, mas se recorda de momentos em que sua irmã contava a história da Rapunzel. No Ensino Fundamental, apesar de não se lembrar do ambiente da biblioteca escolar, lembra-se de levar livros para casa, como “Maneco Caneco Chapéu de Funil”, de Luís Camargo. Apesar de afirmar que não recorda

muito do contato com a literatura, confirma que isso não a impediu de se tornar leitora.

Na sua formação profissional, B1 relata que o curso de Biblioteconomia foi sua segunda opção; por outro lado, afirma que se identificou mesmo foi com o caráter técnico. Posteriormente, também não se imaginava em uma biblioteca escolar, e, por isso, buscou se especializar em literatura infantil. Mencionou ter trabalhado anteriormente em uma editora conhecida, e, por consequência desse exercício profissional, mesmo que breve, acabou se identificando com a literatura.

Retornando ao contexto atual da biblioteca escolar, B1 afirmou ler muitos livros em um curto espaço de tempo, considerando, além de prazeroso, um trabalho necessário para divulgar aos alunos os títulos e concordando, também, que tanto os livros clássicos como os contemporâneos são muito bons e bem elaborados. Esse discurso mostra que B1 não se prende apenas aos livros indicados por catálogos e, por não ter contato direto com a sala de aula, não se limita ao livro didático ou às apostilas. Além dos clássicos conhecidos, procura se atualizar lendo livros contemporâneos mais recentes, mostrando conhecimento sobre a circulação dos títulos no mercado editorial brasileiro.

Cosson (2011, p. 32), sobre a seleção de textos, discute alguns fatores que limitam a seleção pelos professores, mas que podem também se aplicar a outros profissionais da escola que estão envolvidos com esse processo como, no caso desta pesquisa, a bibliotecária. O autor cita quatro principais fatores: o primeiro trata dos programas de ensino; o segundo separa os leitores de acordo com a faixa etária; o terceiro aborda as condições da escola para possibilitar a leitura literária; e o quarto seria o conjunto de leituras do professor. Esses fatores não parecem ser obstáculos para B1, que se mostra atenta às particularidades dos alunos quando narra um momento com um menino na biblioteca:

[...] hoje de manhã, eu pensei que um menino não sabia ler, porque ele teve dificuldade desde o primeiro [ano]... Ele tá no quarto. Ele tava chamando muita atenção, aí pensei: “Não, quando tá chamando muita atenção é porque não sabe”. Às vezes não sabe, aí o que interessa abrir um livro pra uma criança que não sabe ler nada? Ah, vai ver imagens, mas chega uma hora que cansa... Todo mundo tá lendo... “Ó [ele], ainda não tá lendo...”. Sentei do lado dele, não é que ele tá lendo? Não sei por que tava chamando atenção.

Botei um bem chatinho do lado dele, bem bobinho pro quarto ano, “Chuva”, da Mary França; aqueles “Gato e o Rato”, bem antigão. Aí coloquei e ele assim: “Ah, tá, chuva no telhado”. Ó, sabe ler, depois eu dei um bem legal, que aqueles do “Em Cima Em Baixo”, que é da plantação, do coelho e do urso... Ele começou a ler, aí quando bateu o sinal “Ahhh!”. Daí fui lá marcar rapidinho e ele levou o livro emprestado.

Essa sensibilidade quanto às dificuldades de leitura das crianças requer um tratamento especial. B1, por meio desse relato, apresentou ter estratégias de aproximação que levam em conta o seu próprio conhecimento dos livros disponíveis na biblioteca e, com as sugestões adequadas, avalia o aluno e o suposto problema.

Sobre essa atenção dada aos alunos, B1 gostaria que existisse na escola uma linha de trabalho em conjunto com bibliotecárias e professores, e que esse trabalho fosse assegurado pelo PPP da escola. Em sua opinião, se isso acontecesse, o trabalho seria contínuo e a leitura literária seria recorrente no dia a dia dos alunos. Com base nessa observação, é possível lembrar o projeto do “Clube da Leitura: gente catarinense em foco”, realizado no ano anterior, conforme já foi explicitado, questionando como foi o trabalho entre professores, bibliotecária, alunos e autores. B1 afirmou que procura sempre fazer referência aos autores para os alunos, lembrando-os dos livros trabalhados no projeto, embora não saiba se os professores fazem o mesmo, pois afirma não ser um trabalho integrado e diz que não é a mesma linguagem utilizada em sala de aula. Citou, ainda, duas autoras que visitaram o colégio, Eloí Bocheco e Eliane Debus, informado que fez relações entre os livros trabalhados na época do projeto e outros, das mesmas autoras, que apresentou aos alunos.

Na tentativa de tentar melhorar esse quadro, B1 conta sobre algumas iniciativas para que as professoras incluam literatura na sala de aula. Uma auxiliar de ensino, em conjunto com a professora de uma turma do terceiro ano, entrou em contato com B1 e disse que gostaria de fazer um projeto com leitura e resenhas de livros literários. B1 disse que não concordou totalmente com a proposta, sugerindo que fossem utilizados outros tipos de textos para fazer resenhas. Essa posição de B1 remete aos “direitos do leitor”, especificamente o direito de não falar sobre o que se leu, mencionado no livro “Como um romance”, de Daniel Pennac (1993), o qual a própria B1 recomendou à autora para que

tivesse algo para ler durante os intervalos das aulas observadas. Além disso, remete, também, à discussão de Marisa Lajolo em “O texto não é pretexto”, de 1982, e, posteriormente, “O texto não é pretexto: será que não é mesmo?”, de 2009, que, nesse caso específico, seria sobre o texto literário. Lajolo (1982) discute os pretextos indevidos de trabalho com texto, como ensinar gramática ou valores morais – é possível inferir que a sugestão da professora de que os alunos fizessem resenhas pode ter sido vista pela bibliotecária como um “pretexto” de trabalho com o texto literário –, porém, em 2009, reconsidera algumas observações e afirma que o espaço escolar deve ser lugar de contextualização, no sentido de coletivizar a leitura e a escrita, relacionando texto, autor e leitor. Talvez a atividade proposta pela professora possa ser apenas, de fato, pretexto para comprovação de que os alunos fizeram a leitura, mas, de qualquer maneira, os objetivos da atividade não foram discutidos entre a professora e a bibliotecária e, por esse motivo, a iniciativa dessa professora acabou perdendo forças e não foi posta em prática.

Outra das iniciativas de B1 foi montar “kits” com livros, para que as professoras levassem para sala. Porém, destaca que ainda assim não foram todas as professoras que seguiram sua sugestão de leitura em sala e que, inclusive, algumas professoras afirmaram não ter tido tempo para ler na sala. Um ponto importante percebido na fala de B1 torna evidente que sua função depende das prioridades atribuídas às atividades na escola. Em sua opinião, é possível arranjar tempo para leitura literária. Como exemplo, ela fala sobre a suposta bagunça da biblioteca, afirmando que sua prioridade não é deixá-la impecável o tempo todo. Por consequência disso, prioriza o trabalho de apresentação dos livros às crianças. Embora dê atenção a essa promoção de leitura, B1 precisa também fazer o “trabalho técnico”, registrando empréstimos e organizando os livros, por isso, reafirma que o trabalho em conjunto com os professores é bastante necessário, pois as orientações dos professores são muito importantes, até mesmo como incentivo aos alunos. Sobre essa questão, afirma que quando

[...] a gente lê alguma coisa, não é que se transforma? Não fica todo mundo “eu quero, eu quero!”? Hoje li um que sempre tá ali na estante, de ciências... Até peguei um que não era literatura [...] Quando li... li uma parte, daí todo mundo queria levar, tive que fazer sorteio, aí chegaram num acordo. Aí entraram num acordo e os outros vão levar semana que vem.

Para a bibliotecária “livro lido é livro emprestado”, portanto, sua prioridade é sempre promover a leitura dos livros disponíveis no acervo da escola. Essa preocupação mostra que B1 valoriza os livros que a escola possui e tenta mostrar aos alunos a grande variedade a que eles têm acesso¹⁹.

Mesmo com sua sensibilidade à promoção da leitura, enfatiza que os momentos em que as turmas vão até a biblioteca com seus professores não pode ser tomados como “aula de biblioteca”. Por isso, a figura do professor orientando os alunos não pode ser ausente. Quanto a isso, o terceiro fator, apresentado por Cosson (2011, p. 32), sobre as condições para a leitura literária, mostra que esse caso se aplica à exceção, já que o acervo da biblioteca é diverso, a bibliotecária é preparada para o incentivo à leitura, mas não se vê, de acordo com B1, o professor intermediando as escolhas dos alunos dentro da biblioteca.

Para B1, portanto, a literatura é um “início”, um ponto de partida para a formação do ser humano. Mesmo sem entrar em detalhes sobre os tais “elementos” dessa formação, mostra que a maneira como se relaciona com a literatura dentro da biblioteca envolve questão que vão além da sua iniciativa de promoção da leitura aos alunos, como a sensibilidade sobre as supostas dificuldades de leitura das crianças, o conhecimento do acervo literário e, principalmente, o respeito pelas preferências dos alunos.

A literatura é um início, pois a leitura do primeiro livro leva à leitura de outros livros e, talvez, até a segundas e terceiras leituras dos mesmos livros. Para B1, que trabalha em uma biblioteca escolar, o convívio com os livros não é silencioso e poderia ser uma bonita metáfora, de que os livros falam, mas na realidade são os alunos que falam, e muito. Normalmente, pede-se silêncio em locais de leitura, mas em uma biblioteca escolar de Ensino Fundamental é um pouco difícil de manter a ordem. B1 sempre repetia às turmas que por mais que soubesse que o silêncio era impossível, os alunos deveriam respeitar os colegas que estivessem lendo. Como frequentavam alunos de diversas séries e níveis de leitura, alguns deles liam em voz alta, por isso, outros colegas sentavam na mesma mesa para acompanhar e B1 não impedia – até incentivava. Com essas observações, é possível relacionar sua visão de literatura não só como formação do ser humano, mas como início da interação entre seres humanos.

¹⁹ Graças ao Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), que encaminha às escolas públicas acervo atualizado e de qualidade.

4.1.2 A literatura é o que se escreve: a voz da professora do quarto ano

Para a Professora 1 (P1), literatura seria tudo o que está escrito. P1 afirma que, para ela, a literatura é “uma escrita mais organizada, mais oficial”. Depois de ser questionada sobre como inserir a literatura na escola, destaca que “todo tipo de escrito” deva ser utilizado no espaço escolar. Essa concepção pode parecer inicialmente a que mais se distancia do que pode ser considerado como humanizador, mas não é sem fundamento. A confusão, talvez, pode ser relacionada com uma possível interpretação defasada das orientações dos documentos oficiais, que indicam que no Ensino Fundamental se deve trabalhar com diferentes gêneros discursivos²⁰. Apesar de afirmar que literatura é “tudo que se escreve”, P1 respondeu que não trabalha com literatura em sala de aula, pois segue o conteúdo da apostila, a qual não contém literatura. Essa contradição, somada aos termos “acho” e “se estiver correta”, pronunciadas por P1, demonstra que a professora têm consciência de sua carência teórica.

A professora defende que a leitura é muito importante, afirma que lê muito e que incentiva os alunos. Segundo ela “ler é primordial, pra pessoa aprender a escrever, pra ti ter ideias, ter informação, tudo...”. Porém, não se refere diretamente à literatura e, quando questionada sobre o que considera literatura, afirma: “[...] acho que é aquilo que se escreve. É livro, artigo... uma escrita mais organizada, mais oficial”. Novamente, vê-se que essa generalização parece uma incerteza, pois a professora diferencia a literatura de “qualquer escrito”, utilizando uma conjunção comparativa. Afirmar que sabe ou afirmar que não sabe é uma posição perigosa. Portanto, a professora tenta ser cuidadosa para não afirmar com veemência o que não tem certeza.

Sabe-se que, pela situação de estar sendo entrevistada, a pessoa naturalmente já é mais cuidadosa ao falar. Ao ter oportunidade de conversar com as informantes em momentos em que elas não estavam sendo gravadas, é claro, a conversa acabava tendo um tom mais natural.

²⁰ Termo discutido por Bakhtin no capítulo “Gêneros do discurso”, do livro “Estética da criação verbal”. Segundo o filósofo, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2006b, p. 261-262, grifos do autor).

P1 fazia várias observações durante as aulas e, inclusive nos intervalos, conversava bastante com a autora da presente pesquisa. Mas quando a conversa foi gravada, ela mudou seu comportamento e respondia com frases curtas. Nesse caso, comprovou-se que situações diferentes trazem marcas de discursos diferentes.

Quando foi questionada sobre a relação entre a literatura e a escola, ou o ensino e a literatura, afirmou que, para ela, ensinar literatura seria como “[...] ensinar os alunos a produzirem textos, a produzirem historinhas, a escreverem...”. Durante a conversa, porém, tentou-se manter o foco na questão de leitura de literatura na escola e P1 sugeriu que as funcionárias da biblioteca criassem outras maneiras para chamar a atenção dos alunos, como por meio da contação de histórias, em que poderiam se caracterizar com figurino de personagens; mencionou, também, que gostou de um trabalho feito com os alunos no ano anterior, em que a bibliotecária trouxe uma autora, Eloí Bocheco, para visitar os alunos²¹. Mesmo assim, afirmou que, na visita da autora, o que foi feito com os alunos foi “somente” a leitura do livro, o trabalho com as palavras e a confecção de um presente para a autora, justificando que não achava o suficiente, pois quem “não tem essa formação tem mais dificuldades em ter esse tipo de ideias”, referindo-se a ela e às outras professoras.

A respeito da seleção de livros para os alunos, foram questionados quais critérios ela utilizaria, no que P1 respondeu:

Então... O tipo de história, diversificar... Eles gostam muito, nessa fase [quarto ano do Ensino Fundamental], de história de mistério, bem... De ver sangue [risos], eles gostam muito disso, mas eles também têm que saber que não existe só isso, daí diversificar. Livros com bastante... mais leitura do que desenho, mas também com desenho, porque é legal pra visualizar a cena, mais ou menos ajuda a conhecer o personagem... Quando eu tô lendo, nossos livros normalmente não tem desenho, né? Daí eu fico imaginando a cena [...] livros diversificados, com bastante

²¹ Esse trabalho faz parte do projeto do “Clube da leitura: gente catarinense em foco”. A visita a que a professora se refere é da autora Eloí Bocheco, em que eu estava presente, porém achei melhor não mencionar nenhum detalhe para não influenciar na entrevista, pois gostaria de saber o que tinha ficado desse “trabalho” para a P1.

leitura, com alguns desenhos, com histórias que tivessem a ver com a realidade deles também... Que acho que isso chama mais a atenção.

Essa fala remete a uma observação importante de Rildo Cosson (2011) a respeito da divergência entre o que se entende por literatura no Ensino Fundamental e Médio. Para o autor

No Ensino Fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. (COSSON, 2011, p. 21).

Portanto, P1, sendo professora do Ensino Fundamental, apenas confirma o que Cosson (2011) traz como um alerta. Esse sentido extenso acaba considerando qualquer texto/livro como literatura – sem entrar na discussão da boa ou má literatura – e confundindo não só professores, mas principalmente os alunos.

Para P1, a apostila deveria conter textos de literatura infantil, pois afirma que não trabalha com literatura porque não tem muito tempo. Quando mencionado o momento em que os alunos vão para a biblioteca, P1 diz que os alunos ficam no “oba-oba” e não aproveitam o tempo, acrescentando que gostaria que a bibliotecária criasse outras formas de estimular os alunos, além de ler um trecho do livro. P1 mencionou que B1 havia iniciado um “campeonatozinho com uso de dicionário”, destacando que esse era um trabalho diferenciado, mas que poderiam acontecer outros. Apesar de a professora considerar ser esse “um trabalho diferenciado”, não leva em conta que não se trata da leitura de literatura. As falas da professora demonstram claramente que ela conclui que a responsabilidade com a literatura é da bibliotecária, embora afirme sentir necessidade de fazer alguns trabalhos (que envolvam literatura) com os alunos. Por outro lado, não vê essa ação como prioridade por não ter tempo e pela suposta falta de interesse dos alunos, indicando que

acha que seria mais viável com crianças menores. Essa observação, em conversa anterior, foi uma “confissão”²².

Em relação à sua formação acadêmica, foi solicitado para que ela lembrasse sobre o contato com a literatura e questionado, com base em seu próprio discurso, se ela considerava que tinha subsídios para trabalhar com os alunos. A resposta foi sincera e curta:

Acho que faltou bastante. Não me lembro de nenhuma aula de hora do conto, de ensinar a contar história, nenhuma aula do tipo... Era muito outras coisas, assim... Bem diferente disso. [...] pra falar a verdade, eu não lembro, não...

Antes de iniciar o curso de Pedagogia, P1 prestou vestibular para Psicologia e não passou. Quando iniciou o curso de Pedagogia, tinha esperanças de que o curso “melhorasse mais tarde”, o que, na sua opinião, não aconteceu. Todavia, ressaltou que gostaria de terminar o que começou. Depois de ter concluído a graduação, trabalhou em outras áreas, passou em um concurso da prefeitura, teve um filha e, por isso, agora só trabalha 20 horas semanais, pois quer ter tempo para sua família. Apesar de trabalhar em uma escola pública, afirmando que gosta e que considera uma escola muito boa, disse que não colocaria sua filha em escola pública porque sabe que é fraca e que muitas vezes o professor “tem de baixar o nível”. Dessa forma, ela prefere “os pequenos”, porque acredita que eles “ainda tenham jeito”.

Apesar de afirmar que existem as dificuldades enfrentadas com os próprios alunos, enfatiza muitas vezes que considera não ter formação específica para trabalhar com literatura. Além de não ter tempo dentro do horário escolar, não é uma prioridade, pois, para ela, literatura não é conteúdo de aula.

Nesse caso, a literatura não teria uma inadequada escolarização, pois, para P1, a literatura não é uma prioridade escolar e, portanto, nem escolarizada seria. Como ela é professora do quarto ano, em tese, os alunos já deveriam saber ler. A literatura, nessa situação, não estaria presente em sala nem para colaborar com a alfabetização (como é o caso de P2). De acordo com Cosson (2011, p. 22), “no Ensino Fundamental, predominam [...] fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo

²² No meio do ano, P1 fez uma Especialização com habilitação em Educação Infantil. Portanto, este seria seu último ano de trabalho com o Ensino Fundamental, já que no ano seguinte gostaria de trabalhar com Educação Infantil.

objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras”. Porém, como se vê, por serem os anos iniciais do Ensino Fundamental, fichas de leitura não são feitas.

No início das observações das aulas, P1 questionou à pesquisadora da presente pesquisa se teria alguma atividade para propor. Quando foi explicado novamente o objetivo da observação em sala, ela afirmou que faria uma atividade com os alunos no dia seguinte. A atividade ocorreu na sala de informática e consistia basicamente na leitura de textos em um *site* que a professora recomendou aos alunos. O *site* não era de nenhuma editora ou órgão oficial de educação²³ e continha textos supostamente para crianças, sem referências de autores. Os alunos, em duplas, deveriam ler algum texto do *site* para contar em sala. Alguns alunos não entenderam a proposta e se preocuparam em copiar. Quando acabou o horário da atividade, esses alunos não conseguiram copiar o texto todo e nem sabiam contar o que haviam copiado. A atividade não parecia ter fundamentação teórica ou critérios específicos para a seleção dos textos, e também não pareceu ter objetivos definidos, a não ser o único, mencionado por Cosson (2011), de recontar a história.

Além dessa iniciativa, P1 também falou de uma ideia que teve para os alunos apresentarem um teatro na feira cultural que acontece no colégio. Contou que, no início do ano, os alunos leram em casa versões de “Chapeuzinho Vermelho”, no que ela iria sugerir que encenassem alguma das versões, mas tudo não passou de uma ideia, pois P1 desistiu de pôr em prática em consequência da bagunça provocada pelos alunos.

Embora a professora afirme muitas vezes que não tem formação ou tempo para lidar com literatura em sala, pode-se perceber que ela tem bastantes sugestões para incluí-la nas aulas, embora, na maioria das vezes, justifique a impossibilidade com a falta de interesse ou bagunça dos alunos. Nesse caso, diferente de B1, a professora não parece se sensibilizar com os “sinais” que os alunos apresentam, como bagunça ou suposta falta de interesse. Ela demonstrou não perceber isso como possíveis dificuldades, mas, sim, como “educação que vem de casa”, afirmando que o problema dos alunos sempre são as mães, tanto a

²³ Não se tem objetivo aqui de julgar a pessoa que criou o *site* ou as “intenções”, que eram logo citadas na página inicial, apenas gostaria-se de ressaltar que não era um *site* profissional e tampouco de boa qualidade. Uma das alunas, por exemplo, reclamou para a professora, utilizando outras palavras, que o *layout* atrapalhava a leitura. O *design* do *site* possuía algumas animações que apareciam em toda a tela, de fato, não colaborando para a leitura dos textos.

ausência como o excesso de presença delas. Cosson (2011), quando discute o processo de leitura, cita um exemplo de uma professora que encontra dificuldades em suas aulas com alunos que têm condições consideradas propícias para o desenvolvimento da leitura. No caso de P1, apesar de ser uma escola pública, os alunos têm acesso aos livros na escola e têm merenda escolar de qualidade. No entanto, mesmo sabendo decifrar o código da escrita, não foram *ensinados a ler literatura*, e, dessa forma, é necessário considerar o que afirma Cosson (2011, p. 29):

[...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. [...] ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.

Ainda sobre a afirmação de Cosson (2011), considerando que queremos formar leitores que experienciem a literatura como humanizadora, não basta apenas ler, pois não existe uma “simples leitura”. Portanto, é preciso estar atento às supostas dificuldades dos alunos e sensibilizar-se aos sinais que eles demonstram em sala de aula. Não basta apenas ter ideias para se trabalhar com a literatura em sala se não houver priorização da literatura em detrimento de outros “conteúdos”. Por outro lado, é bastante significativo que o professor seja um leitor e que discuta a importância da leitura literária com os alunos, acreditando nisso. É necessário, enfim, entender a leitura literária como integrante do currículo.

4.1.3 A literatura é um meio de informação que faz viajar e ser criativo: a voz da professora do segundo ano

A literatura, para P2, é um meio de informação que colabora para que as pessoas aprendam a ler e a escrever corretamente de maneira mais agradável. A professora afirmou que a literatura faz a pessoa “viajar, imaginar, ser mais criativa, relaxar...”; mencionou, também, que a literatura infantil despertava a vontade dos alunos de lerem sozinhos.

Essa professora, mesmo não mencionando diretamente o caráter humanizador, mostra que a literatura, para ela, não é apenas qualquer texto escrito, embora, afirme que a literatura desperta a vontade nos

alunos, como se o encontro do texto literário com o leitor-aluno por si só fosse suficiente para que os alunos tivessem vontade de ler.

Por ser professora do segundo ano do Ensino Fundamental, P2 acredita que o papel da literatura, nesse nível de ensino, seja para incentivar a leitura. Quando questionada sobre o ensino e a literatura, afirmou:

Olha... Eu acho que a gente não ensina literatura... A gente oferece a literatura, a gente ensina a ler, a decodificar e a interpretar, mas a literatura, no meu caso de alfabetização, né? Talvez do sexto ao nono se ensine literatura... Mas no meu caso eu não ensino a literatura, eu ofereço, eu mostro, eu tento... Despertar o gosto pela literatura [...].

P2 afirma também ter conhecimento de orientações dos documentos de referência da prefeitura, pois diz relacionar seu planejamento de aulas com os gêneros indicados pela Proposta Curricular de Florianópolis. Além dessa turma de segundo ano, ela também dá aula em outra escola do bairro, por isso, às vezes se refere ao livro didático da outra escola, comparando com a apostila trabalhada na escola dessa pesquisa. Aliás, menciona muito mais o trabalho realizado com literatura na outra escola. Além da parte “criativa” a que se refere, para ela, a literatura é importante porque é:

[...] o meio de informação, mesmo sendo literatura que não sejam textos informativos, mas nos livros sempre tem muita informação, pelo menos ortograficamente, então literatura, nossa... É muito importante a pessoa aprender a saber ler, escrever bem, viajar, relaxar...

Portanto, pode-se concluir que, para ela, a literatura tem caráter formador de melhores leitores e escritores. Entretanto, não menciona como essa formação é feita, apenas afirma que seu papel de professora seja o de “oferecer a literatura”.

As falas da professora confirmam, novamente, o que escreve Cosson (2011, p. 22) sobre o que impera na escola. O autor afirma que “o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição”. Dessa maneira, o que se vê é a literatura dentro de sala de aula sem uma sistematização própria: ou

está a serviço do ensino da leitura e da escrita ou à mercê de uma simples exposição dos livros de literatura aos alunos.

Contrária às outras informantes, P2 afirma que sempre quis ser professora. Por esse motivo, fez Magistério no segundo grau e, logo com dezenove anos de idade, começou a dar aulas em uma escola de Educação Infantil da prefeitura; depois disso, fez uma Especialização em “materno-infantil” e graduação em Pedagogia. Apesar de afirmar que sempre quis ser professora, disse também que começou a dar aulas por falta de opção, mas acabou gostando e continuou. Em relação à sua formação enquanto leitora, destaca que desde criança sempre teve contato com revistas e gibis de irmãos mais velhos, embora não tenha citado nenhum livro específico, apenas a cartilha da escola, intitulada “O barquinho amarelo”, da época de sua alfabetização. Comentou, entretanto, que hoje em dia não lê muito, em consequência da correria do dia a dia e porque acabou se acomodando. Quando abordada sobre a literatura infantil, diz que a situação não é a mesma, pois

[...] eu acabo lendo muito literatura infantil por causa das crianças, né? Que eu tô sempre em contato com a biblioteca pra pegar livro infantil, então eu leio. Até no último dia, na biblioteca [da outra escola na qual trabalha, também dando aulas para o mesmo nível de ensino], eu li o livro “Palavras, palavrinhas, palavrões”, da Ana Maria Machado. A minha filha tinha lido e ela achou um barato, ria sozinha, então eu peguei o livro pra ler e achei um barato também.

A filha de P2 tem nove anos de idade e estuda na escola observada nesta pesquisa. Embora a professora dê aulas para o mesmo nível de ensino em duas escolas diferentes, percebe-se que cita muito mais o trabalho na outra escola quanto aos critérios de escolha dos livros. Além de citar a filha como exemplo, diz que para trabalhar com contos de fadas, prefere os clássicos, mas “se for somente a literatura, sem ter um gênero”, prefere autores como Ana Maria Machado ou Paulo Paes²⁴. Embora se refira aos autores como “atuais”, contrapondo aos “clássicos”, Ana Maria Machado e José Paulo Paes já podem ser considerados clássicos da literatura infantil brasileira, além da maioria de seus livros serem considerados de boa qualidade, pela recorrência de

²⁴ A professora se refere ao poeta José Paulo Paes.

indicações de leituras. Essa situação também é citada por Cosson (2011, p. 32), quando afirma que “até pouco tempo atrás [...] o professor precisava apenas seguir o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma”. Além disso, a professora afirma que as escolhas são feitas dentro do planejamento anual ou bimestral de cada escola. No caso, a outra escola parece dar mais abertura para isso, o que se confirma em sua fala:

[na outra escola], bimestre passado, foi sobre contos de fadas, então eu trouxe alguns pra eles conhecerem... Aqui, já é mais diversificado porque a apostila é um pouco diferente. Não é eu que planejo, é a apostila que me planeja, mais ou menos assim... Claro que a apostila não é um caminho só. Ela é um recurso, né? Mas no fim, a gente tem que dar conta da apostila...

Ambas as professoras afirmam ter de dar conta da apostila. P1, porém, considera que poderia haver mais literatura na apostila do quarto ano; já P2, considera o material bastante “rico” e satisfatório, principalmente por trazer, além dos textos, sugestões de trabalho em sala. Por ter participado da escolha dos livros didáticos e das apostilas, a professora afirma que as opções de material são muito boas e considera os livros didáticos melhores que as apostilas, por serem “mais completos” e virem seguidos de questões de interpretação e ortografia. Essas questões de ortografia e interpretação também aparecem nas apostilas, mas pelo fato de o material ser interdisciplinar, o número de questões de Língua Portuguesa fica reduzido se comparado a um livro didático, com apenas uma disciplina em cada livro. Todavia, independente do livro ou da apostila, a professora considera os materiais adequados.

Quando questionada, também, sobre as caixas com livros literários presentes em sala, a professora afirmou que os alunos faziam a leitura dos “livrinhos” eventualmente ou quando terminavam alguma tarefa antes dos colegas, para que não ficassem sem fazer nada. Um dos critérios de escolha das informantes era a participação delas no “Clube da Leitura”. Como essa professora não mencionou o projeto, foi levantada a questão de sua participação e como havia sido o trabalho. Além de afirmar que a bibliotecária teria melhores informações sobre o projeto, disse também que não lembrava o nome da autora do livro que trabalhou com os alunos, sendo que a mesma visitou a escola. Sobre o

trabalho em sala de aula, P2 considerou bastante interessante e disse que os alunos produziram poemas inspirados na leitura do livro, mas que, infelizmente, também não recordava o título. Ao final da entrevista, a professora mencionou que no dia seguinte utilizaria “uma história bem legal”, pois trabalharia o uso das letras “g” e “j”, mostrando novamente que a literatura não é a prioridade, mas, sim, é utilizada em detrimento de outros objetivos – nesse caso, referentes aos conteúdos determinados pelo material didático.

A diferença entre os discursos das professoras é significativa. Mesmo que as duas utilizem a apostila, uma considera o material didático satisfatório, a outra não; uma considera que o trabalho feito com literatura em sala de aula seja suficiente, a outra não. A professora de quarto ano, dizendo que considerava que a literatura fosse todo tipo de escrito, afirmou, ao mesmo tempo, que não tinha certeza sobre isso e que sua formação não deu subsídio para que ela trabalhasse com seus alunos. A professora do segundo ano, porém, mesmo não tendo mencionado nenhuma formação específica em literatura, considera que sua formação foi boa para o trabalho em sala de aula e, como trabalha com alunos em fase de alfabetização, acredita que o maior papel da literatura nesse nível de ensino seja o de incentivo à aprendizagem da leitura e escrita.

Cosson e Paulino (2009, p. 71) afirmam que “[...] os usos inadequados do texto literário na aprendizagem da escrita [...]” contribuem para a dificuldade na formação de leitores, o que também se agrava com a utilização de livros didáticos, os quais tornam os professores dependentes de perguntas e respostas prontas sobre os textos literários. Quanto ao lugar da literatura dentro da escola, para a professora, faz parte da escola inteira, “inclusive nas festividades, ler um livro sobre alguma data comemorativa”, por exemplo. O trabalho com a literatura, no caso de P2, aproxima-se do que Marisa Lajolo (2009) chama de “pretexto”. No caso, ao utilizar o texto literário para aprendizagem da leitura e escrita, ou apontar valores, deixando de lado os contextos literários e as considerações sobre literatura e formação da cultura literária, a autora afirma ainda que o texto até pode ser pretexto, mas não somente isso, como parece ser o tratamento de P2.

A literatura na escola, como afirma Magda Soares (1999), é inevitavelmente *escolarizada*, ou seja, deve haver um local, um tempo e uma sistematização para que a literatura seja inserida de maneira adequada dentro da escola. Porém, se houver apenas um desses três itens, já não acontece a escolarização adequada da literatura. Além disso, essa sistematização deve levar em conta o objetivo de inserir a

literatura na escola. Conforme destaca Cosson (2011, p. 23), “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar, porque falta um objeto próprio de ensino”. Talvez, a falta de consenso ou clareza acerca das concepções de literatura sejam um dos principais motivos para que não haja um tratamento adequado à literatura na escola. Como falta um objeto de ensino, tentar analisar como esse objeto inexistente é trabalhado na escola parece ser descabido.

Ao relembrar a metáfora que relaciona literatura a um país – no caso desta pesquisa, de maravilhas –, talvez os países das informantes de pesquisa sejam, realmente, bem diferentes. A bibliotecária descreveu um país para se viver, para ser desbravado e que vai sendo descoberto conforme se passam os anos; já a segunda professora descreveu um país para passear, ou passar as férias, um lugar que seria bom conhecer, enfim; e a primeira professora, por sua vez, mostrou um país soberano, que dita regras supostamente oficiais. Entre esses três diferentes países, talvez nem todos possam ser considerados um País de Maravilhas, mas mostram diferentes formas de utilizar um mesmo conceito ou, talvez, diferentes conceitos para uma palavra, assim como diferentes formações profissionais, diferentes conhecimentos. Essas diferenças, porém, não são desconsideradas ou consideradas erros: devem ser levadas em conta e, principalmente, respeitadas dentro de seus contextos.

Todos os discursos têm uma história, uma importância. Com base nisso, será utilizada a etimologia da palavra “contexto”, escrita por Marisa Lajolo (2009) para elucidar o que foi afirmado anteriormente.

[...] podemos imaginar que se projeta, de cada texto [ou discurso], uma rede quase infinita de relações: as relações de cada texto com a história de seu autor, com o momento de sua produção, com o gênero em que é escrito, com o estágio da língua no momento de sua composição, com o leitor pretendido, com a *situação* na qual ocorre *aquela* leitura, com as expectativas *daquele* leitor [...]. (LAJOLO, 2009, p. 108, grifos do autor).

As informantes, em seus discursos na entrevista, mostram que mesmo não compartilhando as mesmas concepções, procuram se relacionar com a literatura de uma forma ou de outra, tanto em suas vidas pessoais como profissionais.

4.2 O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA

Antonio Candido (1995), em “O direito à literatura”, discute a relação entre os direitos humanos e a literatura. Inicialmente, afirma que o “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo.” (CANDIDO, 1995, p. 239). Nesse caso, o problema estaria em não considerar que a literatura seja um direito de todos, como, por exemplo, os mais pobres. Para argumentar e exemplificar a situação, o teórico utiliza a distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”, ou seja, o que não é indispensável e o que é considerado necessário, respectivamente. Porém, a dificuldade de estabelecer o que é indispensável, ou não, colabora para que a desigualdade de direitos cresça. Portanto, para o autor

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 1995, p. 241).

Candido (1995) afirma, ainda, que diferentes contextos, tanto cronológicos como sociais e culturais, atribuem diferentes valores e, portanto, os bens incompressíveis não são os mesmos para todas as pessoas. Entretanto, essa diferença de valores não deve ser um fator excludente, ou seja, para que a literatura seja um bem incompressível, a sociedade deve ser equilibrada e justa. A literatura, seja oral ou escrita, faz parte de uma cultura, e negar o direito ao acesso à literatura seria o mesmo que negar o direito do ser humano de se sentir parte de uma sociedade, ou de contestá-la.

No contexto desta pesquisa, considera-se que a literatura é um direito e se sabe também que, de maneira generalizada, nem todos têm acesso a isso em suas casas. A escola, portanto, pode ser o primeiro local de contato com a literatura. Tendo como base os discursos das informantes e as observações das aulas, buscou-se saber como acontecia esse acesso à literatura e onde, dentro da escola, isso acontecia, ou seja:

onde está o País das Maravilhas dentro da escola? Como ele é explorado?

Inicialmente, foram utilizadas as instâncias de escolarização da literatura, desenvolvidas por Magda Soares (1999), para servir de guia nessa busca, lembrando que as instâncias são a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de livros de literatura e a leitura e o estudo de textos, geralmente em aulas de Português.

Na escola objeto desta pesquisa, as aulas eram interdisciplinares, ou seja, não existia uma grade fixa de horários para cada disciplina. Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa, em que geral e eventualmente poderiam ser incluídas aulas com literatura, eram breves, pois seguiam o direcionamento das apostilas. As professoras informantes de pesquisa, tanto a do segundo ano como a do quarto ano do Ensino Fundamental, afirmaram que deveriam dar conta do conteúdo planejado – no caso, as apostilas. Poucos foram os dias observados em que havia menção de textos literários em sala de aula, portanto, mesmo não sendo o foco analisar as apostilas, parece necessária a apresentação do conteúdo desses “guias das aulas”.

As apostilas fazem parte de um projeto interdisciplinar para o Ensino Fundamental de nove anos e foram publicadas em Curitiba, no ano de 2011, pela editora SEFE (Sistema Educacional Família e Escola). Foram disponibilizadas para consulta, após o término do ano letivo, pela coordenadora da escola, com a justificativa de que não seriam mais utilizadas no ano seguinte.

A apostila do segundo ano corresponde ao volume quatro da coleção e é iniciada com uma apresentação das autoras dos temas que serão tratados ao longo das páginas: “Lugar” e “Tempo”. Os textos que são classificados como parte da disciplina de Língua Portuguesa são dez, divididos entre diferentes gêneros do discurso. Entre eles, o primeiro texto é uma letra de música que vem com as devidas referências de composição. Embora possa ser considerada literária enquanto poema, não é apresentada dessa forma na apostila; o segundo texto é informativo; o terceiro, um texto literário, intitulado “O atraso”, de Nely Nucci, que também é referenciado; o quarto texto é um informativo com referências de uma revista de farmácia; o quinto texto, também informativo, da “Folhinha de São Paulo”; o sexto texto é um poema de Elias José, “Morada do inventor”, que vem referenciado como retirado da revista “Nova Escola”, embora faça parte do livro do autor “Escola: morada de inventor e outros contos de escola”, da editora Paulus; o sétimo texto é uma história em quadrinhos, de Maurício de Souza; o oitavo texto é informativo, de um suporte *online*; o nono texto

é um trecho de uma carta, retirado da internet; e o décimo e último texto é um poema de Roseana Murray, chamado “Procura-se”, referenciado de maneira adequada.

As apostilas do quarto ano são equivalentes aos volumes onze e doze da coleção, porém foram publicadas em 2009, sendo que o volume onze tem seis textos e o volume doze tem dez textos. A apostila de número onze é apresentada pelas autoras com a temática “Água”; seu primeiro texto é informativo, retirado de uma revista; o segundo é um texto literário, de Millôr Fernandes, chamado “A Água”, também com as devidas referências; o terceiro texto é a letra da música “Planeta azul”, referenciada de maneira adequada; o quarto texto é informativo, retirado de um suporte *online*; o quinto texto é informativo, da “Folhinha de São Paulo”; o sexto texto, também informativo, foi retirado de um suporte *online*. Uma curiosidade é que, ao final da apostila, na parte de Artes, há uma pequena explicação sobre o que é literatura de cordel. Embora não haja nenhum texto de exemplo, vê-se que esse pequeno trecho serve de introdução para explicar o que é uma xilogravura. Em seguida, há um pequeno trecho do livro “Eu me lembro”, de Gerda Brentani, iniciado e terminado com reticências, porém com a referência pela metade, sem o número da página; esse trecho está situado na parte de Geografia e serve apenas como ilustração para o tema discutido, sem nenhum tipo de contextualização.

A apostila de número doze tem uma apresentação um pouco mais subjetiva, com a temática “Pontos de vista”, incluindo oito textos classificados como parte da disciplina de Língua Portuguesa. O primeiro texto é um trecho, que vem com a referência pela metade, sem título ou página, do livro de Ruth Rocha, intitulado “Este admirável mundo louco”; o segundo texto é uma letra de música, “Boiadeiro”, com as devidas referências; o terceiro texto é um trecho adaptado de um livro informativo; o quarto texto, também informativo, foi retirado da internet; o quinto texto, de cunho instrucional, é uma receita de comida; o sexto texto, informativo, mais um trecho adaptado, mas com a referência; o sétimo texto é uma letra de música, “O ar (o vento)”, devidamente referenciado; o oitavo texto é informativo, adaptado de um suporte *online*; e o último, um trecho de uma revista, com a referência completa.

Como se vê nessas descrições, apesar de existirem alguns pequenos textos literários dentro das apostilas, mesmo aqueles que não são apenas trechos, pode-se considerar que essa situação está inserida na terceira instância de escolarização citada por Magda Soares (1999), a leitura e o estudo de textos. Aqui, não é o objetivo analisar

minuciosamente os textos e exercícios da apostila, como fez a autora com os livros didáticos, mas é necessário salientar alguns pontos apresentados, como, por exemplo, o trecho do texto de Ruth Rocha, sem a referência devida, ou até mesmo o de Gerta Brentani, sem contexto algum. A esse respeito, Soares (1999, p. 29-30) afirma:

[...] é muito frequente a ausência, nos livros didáticos, de referência bibliográfica e de informações sobre o autor do texto: o texto torna-se independente da obra a que pertence, desapropria-se o autor e seu texto. [...] encontram-se, em geral, como textos para leitura, fragmentos de textos maiores, já que é preciso que as atividades de desenvolvimento de habilidades de leitura tenham por objeto textos curtos, para que possam ser analisados e estudados em profundidade no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares [...].

Além disso, tais textos, descontextualizados ou não, sofrem também alterações de suporte, ou seja, eles vêm do livro literário para o livro didático ou para a apostila. Essa mudança de suporte, corrobora Magda Soares (1999, p. 37), altera não somente o texto, como também a maneira de lê-lo. Com isso, aluno deixa de ter o contato com o objeto-livro literário e, portanto, o relacionamento com a leitura torna-se outro. Outra observação feita pela autora é sobre “[...] a alteração do contexto textual, isto é, da configuração gráfica do texto na página, de suas relações com a ilustração” (SOARES, 1999. p. 39), como, por exemplo, no texto “O atraso”, de Nely Nucci, disposto na apostila, em que há a dissociação de suas ilustrações originais e a transformação do livro em um texto de apenas uma página e meia.

O lugar “sala de aula”, portanto, não pode ser considerado o lugar do “País das Maravilhas”, pois a literatura, ou o livro literário, não é utilizada de maneira adequada e tampouco sua leitura é mediada pelas professoras, que devem dar conta dos conteúdos da apostila. Considerando que esse é o único material utilizado em sala, pode-se afirmar que não há repertório literário suficiente e adequado. Dentro da escola, porém, os alunos circulam por outros espaços, que oferecem outras possibilidades de encontro com a literatura – no caso desta pesquisa, esse lugar é a biblioteca.

Relembrando o segundo Capítulo, no item 3.3, “Dentro da Toca do Coelho: a biblioteca e as salas de aula”, juntamente com a fala da

bibliotecária, percebe-se que no ambiente da biblioteca a preocupação com a leitura literária é bastante significativa. Para não correr o risco de reproduzir as mesmas palavras do segundo Capítulo, descrevendo a biblioteca com as considerações de Magda Soares (1999), justifica-se, aqui, a escolha da biblioteca como o lugar adequado para o encontro com a literatura dentro da escola observada. As estratégias de escolarização, desenvolvidas por Magda Soares (1999, p. 23), dentro da biblioteca, juntamente com as afirmações de Rildo Cosson (2011, p. 32) sobre os fatores de seleção da literatura, colaboraram para a análise desse ambiente.

Segundo Cosson (1999, p. 34), “nossas escolhas, como professores de Literatura ou como simples leitores, são sempre mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegarem até nós [...]”. Para os alunos da escola observada nesta pesquisa, assim, a Toca que os faz entrar no País das Maravilhas, ou da literatura, é a biblioteca, ou seja, essa instância é a responsável pelo letramento literário dessas crianças. O autor afirma, ainda, que infelizmente muitas bibliotecas escolares brasileiras não oferecem condições adequadas para leitura e também não possuem funcionários preparados para o incentivo da leitura literária (COSSON, 1999, p. 32). Magda Soares (1999) também discute isso, quando escreve sobre o estabelecimento de um local para manter os livros guardados, de um espaço oferecido aos alunos para leitura e, principalmente, das estratégias de socialização dessa leitura.

A bibliotecária, no caso desta pesquisa, desempenha o papel de mediadora e “apresentadora” dos livros. Ela não só conhece o acervo da biblioteca escolar, como percebe as especificidades dos alunos e os gêneros preferidos pela maioria deles. Além disso, procura manter diálogo com a direção e a coordenação da escola, a fim de que os livros circulem também nas famílias dos alunos, como, por exemplo, por meio dos projetos “Café Literário” e “Sacola Literária”, mencionados também no segundo Capítulo desta dissertação. Não se tem o propósito, aqui, de julgar minuciosamente a adequação dessa escolarização da literatura. De fato, a busca era pelo lugar da literatura e ele foi encontrado, porém, não se pode deixar de mencionar as palavras de Magda Soares (1999) sobre o que é considerada uma escolarização adequada em contraposição com a inadequada:

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal que se quer

formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 1999. p. 47).

Parece claro que a biblioteca da escola observada nesta pesquisa não desenvolve (ou não pretende desenvolver) nos alunos nenhum tipo de aversão ao livro e à leitura; pelo contrário, mesmo que a bibliotecária afirme que gostaria de maior diálogo entre todos os profissionais da escola, o incentivo à leitura literária dentro da biblioteca parece ser significativo, principalmente quando se observa a movimentação dos alunos dentro do local. A recepção dos alunos, para confirmar essa afirmação, entretanto, pretende ser o foco de uma próxima pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DEPOIMENTO DE RAFAELLA

Alice observou o Coelho Branco enquanto ele revirava a lista, muito curiosa para saber quem seria a próxima testemunha, “... pois ainda não reuniram muitas provas”, disse para si mesma. Qual não foi sua surpresa quando o Coelho Branco leu, forçando ao máximo sua vozinha esganiçada, o nome “Alice”! (CARROLL, 2002, p. 114).

A personagem Alice, ao final de seu passeio pelo País das Maravilhas, é intimada a dar seu depoimento em um julgamento bastante inusitado, sobre o roubo das tortas da Rainha de Copas. Com a surpresa da intimação, esqueceu-se de que havia crescido bastante nos últimos momentos e, quando se levantou, acabou derrubando todos os jurados da banca de julgamento. Muito nervosa, Alice colocou todos os jurados em seus devidos lugares e deu seu depoimento, afirmando que não sabia “absolutamente nada” sobre o assunto.

Diferentemente da personagem Alice, não mudei no tamanho físico, mas cresci em conhecimento, tomando cuidado para não derrubar ninguém em julgamento apressado e sem poder afirmar que não sei absolutamente nada sobre o assunto que me foi confiado para o depoimento. Mesmo que minha voz, de autora desta pesquisa, tenha ecoado ao longo das palavras desta dissertação, a responsabilidade dos últimos dizeres parece reservar uma surpresa e deixa a seguinte questão no ar: o que ainda há para dizer? A resposta está na retomada dos principais objetivos e das hipóteses da pesquisa para uma reflexão final.

O objetivo principal de investigar o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental dialoga com o título escolhido para esta dissertação, no qual se utiliza a metáfora pela busca do País das Maravilhas. Esse País das Maravilhas é também a literatura, mas a pesquisa vai além da simples busca pela localização desse país, ou seja, tentando descobrir qual é o lugar da literatura dentro da escola observada. Dessa forma, esta pesquisa tornou possível perceber que a literatura tem diferentes concepções, de acordo com cada informante: para a bibliotecária, a literatura é o que forma o ser humano; para a professora do segundo ano, a literatura é o que se escreve; e para a professora do quarto ano, a literatura é um meio de informação que faz viajar e ser criativo. Conseqüentemente, concepções diferentes de literatura resultam em trabalhos diferentes com o texto literário.

A questão principal sobre o lugar da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental acabou se transformando em doze questões – não como um trabalho hercúleo – a serem respondidas durante as observações e entrevistas com as duas professoras e a bibliotecária. Com base nessas questões, foram elaboradas hipóteses que consideravam dois lugares prováveis de escolarização da literatura. Análogos às instâncias identificadas por Magda Soares (1999), os lugares eram: a sala de aula, com leituras mediadas pela professora regente e a biblioteca, e com leituras mediadas pela bibliotecária.

Inicialmente, o planejamento era fazer a observação de um número maior de aulas, porém, mesmo com a observação efetiva de dois meses, e mais um mês de contatos com a escola, foi possível refletir sobre a literatura dentro desse espaço de forma suficiente. O primeiro projeto de pesquisa contemplava apenas a sala de aula, tendo como hipóteses as possíveis maneiras de utilização da literatura, tanto nas aulas de Língua Portuguesa como em outras disciplinas, com a questão principal “Qual a moral da história?”, alegando que pela literatura infantil ter, historicamente, ligação com abordagens moralistas em sala de aula, esses vestígios permaneceriam, inadequadamente. Após a inserção na escola, para minha surpresa, com a afirmação das professoras de que a literatura não era trabalhada em sala, em detrimento do uso de apostilas interdisciplinares, o foco da pesquisa tornou-se outro: qual seria, então, o lugar da literatura?

Verificou-se que a literatura na sala de aula é fragilizada, pois as professoras se apoiam quase exclusivamente no material didático, o qual apresenta diversidade de gêneros textuais, mas pouco repertório de textos literários, como analisado no terceiro Capítulo. Constatou-se, então, pelas observações e pelas entrevistas, que o lugar apropriado à literatura nessa escola era a biblioteca, o qual a bibliotecária transformou em uma espécie de “Toca do Coelho Branco” por onde os alunos entravam para o País das Maravilhas. Diferente da sala de aula, onde são disponibilizados livros em caixas, que são intocadas, além de focar na utilização do material didático, a biblioteca tem um espaço propício ao encontro com a literatura. Os livros são expostos nas prateleiras de maneira que fiquem de fácil acesso aos alunos, e são também apresentados pela bibliotecária com leituras de trechos que servem de incentivo e promoção de obras literárias.

Além de encontrar esse lugar na escola, pode-se perceber que a formação diferenciada das professoras e da bibliotecária refletiu na maneira distinta de conceituar literatura. As professoras, com graduação em Pedagogia, mesmo com percursos diferenciados em suas formações

acadêmico-profissionais, não mencionaram nenhum tipo de curso ou disciplina direcionada à literatura, situação contrária a da bibliotecária, que afirmou sentir necessidade de uma Especialização voltada ao tema, por considerar que o cotidiano escolar exige dela tais conhecimentos. Percebe-se, então, que a formação acadêmica é um dos fatores de diferenciação quanto ao tratamento dado à literatura pelas informantes desta pesquisa. Apesar das diferentes concepções de literatura entre as informantes, é importante salientar que seria adequado um trabalho integrado entre as profissionais. Nos discursos, tanto das professoras como da bibliotecária, está presente uma necessidade de diálogo. É evidente que a troca de informações entre as profissionais, além de fazer da biblioteca uma continuidade da sala de aula, e vice-versa, contribui para que os alunos também percebam que o momento da leitura literária não é apenas uma pausa das aulas. Esse diálogo entre a biblioteca e a sala de aula seria uma maneira adequada de promover o letramento literário, considerando que representa um projeto contínuo de formação de leitores literários.

Mesmo após o término das observações efetivas das aulas, não houve distanciamento total da escola. No ano seguinte às observações, no caso, em 2013, por intermédio midiático²⁵, chegou ao meu conhecimento que a escola estava com novos projetos de incentivo à leitura, além de ter descontinuado o uso da mesma apostila do ano anterior em sala de aula. Um desses projetos recentes seria “A leitura na hora da entrada”, que contempla toda a escola no início das aulas. Essas novas informações trazem consigo a esperança de que as pesquisas nessa área ainda têm muito caminho pela frente, além de ser satisfatório saber que, após as observações dentro da escola, alguns anseios da bibliotecária, de dialogar com todos os profissionais e de que o incentivo à leitura literária fosse uma linha de trabalho da escola, estejam sendo alcançados. É importante evidenciar que a escola faz parte da sociedade e, por isso, é datada historicamente. Portanto, o trabalho com os alunos e a criação de projetos não acontece apenas uma única vez, visto que assim como a sociedade muda, os alunos dentro da escola mudam, e a escola, por consequência, vai se adaptando e “projetando” novos objetivos.

²⁵ Reportagem disponível no canal do *YouTube*, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, publicada em 14 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=iHZqiuqZckg>>. Acesso em: 01 junho 2013.

Por fim, Magda Soares (1999, p. 48) afirma que “[...] a questão fundamental das relações entre literatura infantil e escola é que é necessário saber (ou descobrir?) como realizar, de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura”. A questão que fica é: como saber qual a maneira adequada? O diálogo entre a personagem Alice e a Rainha Branca, de Carroll (2002), exemplifica essa dúvida:

“Não posso acreditar nisso!” disse Alice. “Não?”, disse a Rainha, com muita pena. “Tente de novo: respire fundo e feche os olhos.” Alice riu. “Não adianta tentar”, disse. “Não se *pode* acreditar em coisas impossíveis”. “Com certeza não tem muita prática”, disse a Rainha. “Quando eu era da sua idade, sempre praticava meia hora por dia. Ora, algumas vezes cheguei a acreditar em até seis coisas impossíveis antes do café da manhã. [...]” (CARROLL, 2002, p. 192, grifo do autor).

O impossível, no caso do diálogo entre as personagens, é apenas a falta de prática. No caso da adequação da escolarização da literatura literária, é importante que a leitura literária seja uma prática contínua, que se repita várias vezes por semana, não só na biblioteca, mas também em sala de aula. É importante que as responsabilidades de professores e bibliotecários não sejam deslocadas. Além disso, esses profissionais precisam ser leitores assíduos para que seus alunos também sejam. Segundo Cosson (2001, p. 48), é necessário que “[...] se efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”. Esse movimento contínuo é a prática do letramento literário, que torna a suposta impossibilidade, como falta de tempo ou utilização do material didático, uma tarefa não apenas possível, como também agradável, desde que não seja vista como problemática pelo professor.

A literatura é um direito, como afirma Antonio Candido (1985), e a escola, portanto, deve assegurá-lo e mantê-lo da melhor maneira possível, ou impossível – eu acredito nisso.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira; Lúcia Teixeira Wisnik; Carlos Henrique D. C. Cruz. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006a.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Trad. de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. Trad. de Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETENCOURT, Maria Fátima Ávila. **A leitura na vida do professor**. Passo Fundo: UPF, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. Trad. de Sergio Micelli. São Paulo: Perspectiva. 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais 1º e 2º ciclos**: Língua Portuguesa (PCN). Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

CARROLL, Lewis. **Alice**: edição comentada. Ilustrações de John Tenniel. Introdução e notas de Martin Gardner. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, análise. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

_____. **A literatura infantil**: história, teoria, análise. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

_____.; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSSING, T.M.K. (Org.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

CULLER, Jonathan. O que é Literatura e tem ela importância? In:

_____. **Teoria Literária**: uma introdução. Trad. de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/65459093/CULLER-Jonathan-Teoria-literaria-uma-introducao>> Acesso em: 24 maio 2012.

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança**: a leitura literária na Educação Infantil. São Paulo: Paulus, 2006.

EAGLETON, Terry. Introdução: o que é literatura? In: _____. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 1-22.

GARDNER, Martin. In: CARROLL, Lewis. **Alice**: edição comentada. Ilustrações de John Tenniel. Introdução e notas de Martin Gardner. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25. 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: _____. ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; ROSSING, T. M. K. (Org.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

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

PINHEIRO, Helder (Org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís (Org.) **Palavras da crítica: tendência e conceitos no estudo da Literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 65-92.

ROSA, Luciana Lhullier. **O professor de Séries Iniciais: a literatura levada a sério**. Passo Fundo: UPF, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: IOESC, 1998. Disponível em:
<<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1>>
Acesso em: 24 março 2011.

SILVA, Maria Célia Ribeiro da. A experiência remontada: vivências com o texto literário na escola. In: PINHEIRO, Helder (Org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, BRANDÃO, MACHADO (Org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.17-48.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papyrus, 1997.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

_____. Linguagem e Literatura. In: _____. **Poética da Prosa**. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questões para as entrevistas semiestruturadas

3.2.1 Questões pessoais

- 1) Formação acadêmica.
- 2) Tempo de trabalho como professora/bibliotecária.
- 3) Cursos relacionados à profissão.
- 4) Como se tornou leitora?
- 5) Qual a importância da leitura de literatura?

3.2.2 Questões gerais

1. Qual o lugar da Literatura na escola? Somente nas aulas de português?
2. Em que momentos os alunos têm contato com os livros? (Na sala de aula, nas aulas de português? Na biblioteca? Podem levar os livros pra casa?)
3. O que é ensinar Literatura, ou trabalhar com o livro/texto literário?
4. Quais são os critérios de escolha dos livros de literatura? (Idade? Tema? Estética? Recomendações de outras pessoas? Prêmios? Os que são disponibilizados para a escola?)
5. Como acontece a leitura?
(É feita pelos próprios alunos? E a contação de histórias? Pela professora, pela bibliotecária ou por algum convidado?)
6. Como é “trabalhado” o texto literário com os alunos? (Leitura, discussão, encontro com autores, trabalhos manuais, produções escritas posteriores)

7. Quais objetivos? Estão claros para alunos e educadores?
8. É (foi) satisfatório?
9. O que poderia ser diferente?
10. Dê sugestões.

APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Profissão: Bibliotecária (B1)

Formação:

Graduação em Biblioteconomia – UFSC

Especialização com habilitação em Alfabetização e Literatura Infantil –
ICPG

Tempo de serviço (como bibliotecária): 07 anos nesta instituição.

Como ingressou nesta instituição: por meio de concurso público. No momento da escolha de vagas, a Escola Adotiva foi a melhor opção por ser uma instituição com crianças até o 4º ano.

ENTREVISTA:

ENTREVISTADORA = R

ENTREVISTADA = B1

R: Como você escolheu fazer biblioteconomia? Por que você escolheu esse curso, como tomou essa decisão?

B1: Na verdade eu... É... Biblioteconomia foi minha segunda opção. A minha primeira opção era sempre nas... Ciências contábeis, aí quando eu passei pra Biblioteconomia a primeira opção era Economia. Biblioteconomia... Não sei, foi por acaso, bem por acaso... até baixo índice também, né? E também simpatizava, sempre gostei de tal, mas não... Não pretendia assim. Não era o que eu sempre pensei em fazer.

R: E o que te levou a continuar nesse curso?

B1: Fui gostando do curso, apesar de ser bem técnico, na área escolar mesmo... Também não pensava em atuar na área escolar. Pensava numa biblioteca especializada. Fui gostando mesmo do curso.

R: E aí depois você fez Especialização, né?

B1: É, aí depois já.. Quando eu me formei, aí eu decidi atuar, aí fiz concursos, passei nesse... E aí como eu vim trabalhar numa biblioteca escolar, também me identifiquei com a literatura infantil. Já, aliás, na editora Scipione, eu já gostava, e aí eu estava atrás de uma Especialização, mas eu queria na área de literatura, aí tinha essa na ICPG que era alfabetização e literatura...

R: E relacionado à leitura... Desde pequena... Como é/era o teu relacionamento com a leitura e a literatura?

B1: Assim... Eu não me lembro de ninguém lendo pra mim quando eu era criança. Na verdade, eu lembro da minha irmã, um pouco mais velha, contando história da Rapunzel, a única história que eu tenho na cabeça... Mas eu me lembro de livro. Não lembro também da biblioteca da escola do primeiro ao quarto ano, não lembro. Estudei no Pântano do Sul. Eu lembro de levar livros, por exemplo, “Maneco Caneco Chapéu de funil”, eu lembro bem, assim... Foi do segundo ano, terceiro ano que eu lia, mas eu não lembro do ambiente e não lembro de ninguém contando pra mim. Eu acho que eu... Foi por mim...

R: Em casa, então, uma irmã só...?

B1: Uma irmã contava só, mas não contava de livro, porque a gente não tinha livro em casa... De literatura. Meu irmão tinha gibis, mas era do homem-aranha, sabe? De menino, aí eu não gostava... A gente não tinha literatura infantil. O que teve foi na escola... Daí a gente tinha a cartilha, eu gostava das histórias da cartilha...

R: E agora, hoje em dia, você se considera leitora?

B1: É... Às vezes um pouco relapsa (risos). Leio bastante aqui [na biblioteca], leio literatura pra divulgar pras crianças, mas assim... Estou com dois livros, lendo dois livros e... Essa coisa de ler dois livros assim ao mesmo tempo, a gente vai se enrolando, né? Eu gosto de ler um, depois ler o outro, mas eu estou lendo dois agora. Um é pra ler pra vida toda e o outro é aquele que eu te falei... Até fugiu o nome.. É... “A elegância do ouriço”.

R: E de literatura infantil... Você lê sempre?

B1: Aí eu leio bastante!

R: Mais por causa da biblioteca aqui também, né?

B1: É... Porque eu gosto também, né? Que a literatura de hoje... Não é que eu não gosto de clássico, mas a literatura contemporânea é muito boa, muito bem elaborada. Tem os meus autores preferidos, que aí alguma coisa que sai deles eu tenho que ler. Leio e divulgo pras crianças.

R: E pra ti, o que consideras que seja Literatura? Qual o papel dela? Tanto pra profissão quanto pessoalmente...

B1: É aquela coisa que eu... Eu tinha uma professora muito boa de literatura infantil e... Ela sempre falava nisso: que a literatura – e também eu li pra fazer o artigo e tudo e concordo – que a literatura ela forma o ser humano, ajuda essa formação, ela não tem esse caráter moral, não vejo assim, até ensina né? Ela te ajuda, mas é mais te formar como ser humano, os elementos que a gente precisa no dia a dia a literatura cumpre... Diz que a gente não precisa de escola, é só andar com um texto literário...

R: um livro debaixo do braço... [risos]

B1: É, um livro debaixo do braço...

R: E na escola, tanto o teu trabalho como o dos professores, como você vê que acontece aqui? Acha que tá bom? O que seria ideal?

B1: É, eu to gostando... Eu gosto de literatura, tento entender um pouco, estudei um pouquinho também. Eu acho que eu sempre... O carro chefe é a literatura. Às vezes eu peço um pouquinho, eu acho que poderia... Porque às vezes tem criança que não gosta... A gente diz que é só menino. Não, tem menina que a gente vê... Gosta de ciências, ela vai sempre no de ciências. Quando ela pega uma literatura, eu fico assim: “olha, Ana, hoje tu pegou literatura”. Porque aí eu peço, eu acho, por não expor tanto os livros que poderia... Os paradidáticos, né? O apoio didático. Até hoje eu tentei ler uma poesia pra cada letra, mas aí quando eu vejo que é uma literatura... Mas tá tentando colocar outra coisa... Ou é uma coisa ou é outra. Ou é apoio didático e é bem claro que é apoio didático e não usa a poesia no apoio didático... Mas eu li, as crianças gostaram e tal, mas eu acho, eu tento sempre apresentar literatura. Ou eu falo do autor que eu gosto, do ilustrador, ou eu leio uma poesia, ou eu exponho mais a literatura e deixo um pouco o apoio didático. E os professores, daí é... O que tu tá acompanhando, né? Cada um tem a sua história, né? E sua relação com ela. Uns menos, outros bem menos e outros um pouco, razoável...

R: Aqui, com teu trabalho na biblioteca, achas que está bom assim, ou teria alguma coisa pra mudar, faria diferente?

B1: Eu tenho um ideal... Que é esse trabalho com o professor, com a escola. Que a escola tenha essa linha de trabalho, que não seja um caso. Ah, a biblioteca, um professor que gosta vai fazer tal coisa... Não... Que seja uma linha de trabalho, que a escola tenha essa linha. A

literatura, ela é apresentada de forma frequente à criança, que ela tenha contato não só ali na biblioteca, mas que seja garantido no PPP, que seja a supervisora que está nos faltando, que a supervisora também pense parecido. Que a gente possa fazer um trabalho junto aos professores. Que o professor, quando venha de fora, saiba que aqui a escola trabalha desse jeito, que não é “cada um faz do seu jeito”.

R: O ano passado, aqui, teve o “Clube da leitura”. Você acompanhou os professores, sabe como foi esse trabalho? Como os professores trabalharam com a literatura... ou foi só a apresentação dos autores?

B1: É... Foi trabalhado... Em biografia, lia o livro, contava, foi feito maquete, aquelas massinhas lá [apontou para a prateleira com os trabalhos dos alunos]. Mas é ali, né? Foi feito... Mas, né? Quem, hoje... Qual é os professores que estão e lembram, né?... Não sei. Se eles lembram, ou fazem referência pro aluno. Eu tento sempre falar... Da Eloí... “Ah tem o Pomar de brinquedo... olha, esse é o livro da mesma autora que teve aqui”. Faço essa relação, né? Agora não sei se aquele do ano passado, dos que passaram, foi um trabalho pontual. O autor veio aqui: “ah, então nós temos que trabalhar a obra dele”. Não sei se ficou pro professor. Pros alunos eu sei que ficou, eles comentam. “Ó, Eliane Debus, o livro novo dela, ‘Pão-por-deus’”. Criaram esse vínculo com o autor, que é bem legal. Agora, professor... Não sei.

(sic)

[na sala de aula e na biblioteca] Não é um trabalho integrado, não é a mesma linguagem [...] Não é mais literatura, né? Não é mais literatura... Infelizmente. Assim, estou vendo algumas professoras, até... Agora coloquei aquele cartaz lá [apontou para uma caixa com livros]:

“monte seu kit e leve pra sala de aula”. Aquele até é apoio didático... Mas algumas... Até agora veio até uma professora: “ah, eu quero ter uma história pra todos os dias”. uma coisa dela... Ela tá fazendo agora, não sei durante o ano, mas tá fazendo agora... Não sei, né? Porque ou... Que bom, mas é uma coisa que falta na escola, é isso aí, é planejar com elas e elas entenderem também a importância... Eu acho que falta muita... Talvez formação. Não adianta também eu saber, eu falo o que eu penso sobre a literatura, falo sempre a mesma coisa, mas falta formação, assim... Acadêmica, formação da própria prefeitura, cursos mais... Uma coisa a se pensar bem séria, uma formação em literatura, mas não com esse caráter que elas já estão acostumadas. Tá tendo até uma formação do “trilhas”, não sei como é, mas elas têm muito dever, muita coisa... e o livro tá tudo ligado a alguma... sabe?

R: A algum tema?

B1: É... Sempre tem que encaixar... Não que não possa, mas tá sempre.

R: Eu conversei com uma auxiliar de sala, ela disse que de manhã ela fica numa turma de terceiro ano, que ela conversou com a professora e elas queriam fazer um projeto com livros e tal, mas acabou que ela disse que não deu muito certo, porque ela conversou contigo e o propósito delas não era muito legal, daí perguntei por que e ela disse “não sei” [risos]. Acho que é porque a professora queria fazer resenhas.

B1: Pois é, né? Ela vem me fazer uma proposta dessas. É, com literatura, exatamente, eu lembro... Não, eu... “Vocês podem fazer, né?” o que eu sugeri, é que, assim, tem tanto material que se pode fazer uma resenha, que não precisa usar a literatura. Obrigar a criança a ler o livro todo... Pra fazer a resenha? Pode fazer uma vez ou outra, sei lá... Eu dei

a sugestão de textos da “Ciência hoje, pra crianças”, que é uma revista super boa e tem artigos de ciências, que as crianças gostam. Façam uma resenha de um texto menor, um texto mais...

R: Informativo?

B1: É, porque aí eles vão tá lendo outra coisa também... E essa revista é tão boa. Mas aí, não... Não passou.

R: Não vingou?

B1: Não que eu tenha proibido, só sugeri outra coisa... Fazer resenha de uma poesia? Imagina... Brabo, né?

R: Ela comentou também que a maioria das salas tem uma dessas caixinhas com livros, mas que não tem muito tempo de ler... Então, pra que tem a caixinha?

B1: Depende qual é tua prioridade, né? A gente pode arrumar tempo pra tudo. Eu acho, depende tua prioridade. A minha não é... Olha só, meio bagunça... Até poderia ser minha prioridade deixar exatamente no mesmo lugar

R: Mas é bom assim também, né? Tá bagunçado, tá mexido... É porque...

B1: É, também, tá usado, mas tem bibliotecas que se tu entras... Depende a linha da pessoa. Tem algumas bibliotecas que elas são impecáveis. E é escolar, tem umas assim, mas é prioridade daquela biblioteca fazer esse trabalho.

R: Até vejo que tu comentas com os alunos que não tem como fazer silêncio numa biblioteca escolar...

B1: É, tentando pregar outra coisa! É uma feia [risos].

R: É, eu acho legal, porque às vezes, por mais que esteja essa bagunça toda, dá pra ver que um ou outro tá lendo, e tem outro que vai

ver o que aquele tá lendo... [...] Até na sala [observação], eu tô sempre lendo e vêem os alunos: “o que tu tá lendo?” “É legal esse livro?”.

B1: Sim, eles gostam. Eles gostam de ler, mas às vezes tem um monte de problema, um monte de coisas... Hoje de manhã, eu pensei que um menino não sabia ler, porque ele teve dificuldade desde o primeiro, ele tá no quarto. Ele tava chamando muita atenção, aí pensei: “Não, quando tá chamando muita atenção é porque não sabe. Às vezes não sabe, aí o que interessa abrir um livro pra uma criança que não sabe ler nada?” Ah, vai ver imagens, mas chega uma hora que cansa... Todo mundo tá lendo... “Ó [ele], ainda não tá lendo”... Sentei do lado dele... Não é que ele tá lendo? Não sei porque tava chamando atenção. Botei um bem chatinho do lado dele, bem bobinho pro quarto ano, “Chuva”, da Mary França; aqueles “Gato e o rato”, bem antigão. Aí coloquei e ele assim “ah, tá, chuva no telhado”. Ó, sabe ler. Depois eu dei um bem legal, que aqueles do “Em cima em baixo”, que é da plantação, do coelho e do urso... Ele começou a ler, aí quando bateu o sinal: “Ahhh!”. Daí fui lá marcar rapidinho e ele levou o livro emprestado. Mas às vezes a criança faz bagunça porque ela não sabe, e às vezes porque não quer...

R: E às vezes falta alguém do lado dele pra fazer isso, né?

B1: falta às vezes falta... Falta tempo também, né? Falta professor, porque ele tá em aula. Na biblioteca, não é aula de biblioteca. Na verdade, eu tô fazendo meu trabalho. Lá, que é de marcar, tem que fazer. E o professor é muito importante... O momento dele aqui, porque ele também vai dizer pro aluno... As sugestões pro aluno... O que ele já leu? Como tu falou, quando a gente lê alguma coisa, não é que se transforma? Não fica todo mundo “eu quero, eu quero”? Hoje eu li um que sempre tá ali na estante, de ciências; até peguei um que não era

literatura... E era... A linguagem dos animais, como eles se comunicavam pra chamar a fêmea, pra acasalar. Quando eu li, li uma parte, daí todo mundo queria levar, daí tive que fazer sorteio, aí chegaram num acordo. Aí entraram no acordo e os outros vão levar semana que vem.

R: Propaganda, né?

B1: Livro lido é livro emprestado. Mas sempre tem muita coisa ainda pra fazer...

R: Então tá, obrigada... Era isso que eu tinha pra perguntar, depois vou fazer com as professoras.

B1: Ah, é. Até é legal, porque aí reflete sobre, né? As práticas.

R: É, isso mesmo...

B1: Desculpa a voz de manezinha.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Profissão: Professora (P1)

Formação:

Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais – Escola Estadual Aníbal Nunes Pires

Pedagogia com habilitação em Séries Iniciais, Administração Escolar e Educação Infantil – UDESC

Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais – UNIVEST/FACVEST

Tempo de serviço: 15 anos / 7 anos no Ensino Fundamental / 4 anos nesta instituição

Como ingressou nesta instituição: por meio de concurso do tipo ACT, que é realizado anualmente.

Turma responsável (este ano): 4º ano do Ensino Fundamental.

ENTREVISTA

ENTREVISTADORA: R

ENTREVISTADA: P1

R: Como é tua relação com a literatura? Desde criança... Como tu começou a ler, como foi?

P1: Na verdade, de criança eu não lembro. Me lembro que eu comecei a ler no primeiro ano, com muita dificuldade [risos]. Minha mãe brigava comigo porque eu não conseguia “ai ói ui”... “Lê isso aí” – com chinelo na mão – “mas eu não consigo”, “mas tu tem que ler!”. Um negócio bem assim... Mas aí, depois, eu não me lembro mais... Eu me lembro bem dessa fase aí... Mas hoje assim... Eu leio que nem uma louca, eu não durmo sem ler, eu não vou pro ônibus sem ler, eu não faço nada sem ler, leio muito. Tudo que eu vejo, eu tô lendo. Plaquinhas [...] tô sempre com livro na bolsa, leio muito pra minha filha, toda hora, leio pra ela todo dia... Já li todos os livros que tem nessa biblioteca [da escola], os infantil eu já li mais de uma vez. Leio muito, gosto de ler pros alunos também, sempre que dá. Incentivo bastante a leitura, pra todo mundo. Eu falo: “ler é primordial”. Pra pessoa aprender a escrever, pra ti ter ideias, ter informação, tudo...

R: E a literatura? Pra ti... Qual o papel dela na sociedade? Tanto pessoalmente como profissionalmente... [silêncio] O que é Literatura pra ti?

P1: Hmm... Literatura... Acho que é aquilo que... Se escreve. É livro, artigo... Uma escrita mais organizada, mais oficial... [pausa... silêncio]

R: E... Na escola? Qual tu acha que é o lugar da literatura, como tu acha que é a relação da literatura com a escola?

P1: Literatura tu tá falando só infantil?

R: Tanto faz. Pra ti... Tu acha que na escola, no Ensino Fundamental, tem que ser literatura infantil, ou tu acha que tem que ser diferente?

P1: Eu acho que tem que ser tudo. Tem que misturar. Não pode ser só um, só literatura infantil, tem que ser todas. Claro que de acordo com a idade. Uma leitura... Eu não sei se a minha definição de literatura tá correta [risos], mas se estiver correta... Todo tipo de escrito, informativo, escrito... É... Romântico, romance, né? Historinhas... Acho que é tudo... Receita de bolo... Tudo tem que ser utilizado.

R: E... Quando eu falei que ia observar as aulas... Tu falou que usava só a apostila, que não tinha muita literatura... Então, como tu achas que seria ideal? O que não é trabalhado? Por que tu diz que não é trabalhado literatura, como poderia ser?

P1: No caso da gente que usa apostila, eu acho que a apostila deveria trazer mais literatura infantil. Porque ela quase não traz nenhum tipo de... Ela traz muito pouco, às vezes ela traz uns poemas, mas é tudo muito pouquinho... É texto muito informativo. Como a gente trabalha apostila, acho que teria que ter na apostila mais literatura infantil.

R: E na sala de aula, pra ti, o que seria ensinar literatura?

P1: Seria... Ensinar os alunos a... Produzir. Produzir textos, produzir historinhas, escreverem...

R: E em relação à leitura de literatura? Eles têm o horário de ir na biblioteca, né? Tu achas que assim é ideal pra eles ou achas que deveria ser diferente?

R: Acho que poderia ser diferente. Até porque eles não aproveitam muito esse tempo da biblioteca, eles ficam lá no “oba-oba”. Na maioria dos casos, a maioria dos alunos... Acho que poderia criar mais coisas, a biblioteca poderia criar outras formas, poderia criar... É... Fazer teatros com os livros que eles tem organizar junto com as crianças, pra elas também fazerem esse tipo de coisa... poderia... Até quando dá tempo, a gente leva eles lá, as bibliotecárias leem alguma parte de um livro, pra eles, pra estimular que peguem aquele livro e tal... Mas é só isso, não passa disso. Acho que deveria de ter mais coisas. A [bibliotecária] ainda fez um campeonatozinho com uso do dicionário, que a gente não concluiu ainda, pra ajudar... Um trabalho diferenciado, que acontece dentro da biblioteca, mas não passa disso assim, acho que poderia ser mais bem aproveitado. Poderiam ir na sala, elas encenarem alguma coisa, se vestir de algum personagem de um livro que elas vão contar, sei lá... Alguma coisa que estimule... Até eu tinha necessidade de fazer isso, só que infelizmente a gente não tem muito tempo e a participação dos alunos... Eles também não demonstram muito interesse... Acho que fica mais viável com crianças menores.

R: E tu achas que a tua formação acadêmica te deu bastante subsídio, base pra trabalhar com literatura em sala de aula?

P1: Acho que faltou bastante [risos]. Não me lembro de nenhuma aula de “Hora do conto”, de ensinar a contar história, nenhuma aula do tipo... Era muito outras coisas, assim... Bem diferente disso.

R: O que tu lembras de literatura na tua formação? Alguma coisa que te marcou...

P1: [silêncio] Pra falar a verdade eu não lembro, não...

R: Então o que tu teve de contato com a literatura é mais pessoal?

P1: É, pessoal... E eu tenho, assim... O tipo de livro que eu gosto de ler... Eu gosto de ler mais aqueles tipos... É bem focado um tipo de livro, não gosto de abrir muito... Bem pobre mesmo...

R: E, então... Em relação à literatura e escola... O que tu achas, pra finalizar, que seria ideal? Tanto pra tua formação, quanto pra formação dos alunos, o que tu poderias sugerir?

P1: Pra melhorar? Pra melhorar o uso da literatura na escola... Ano passado eles fizeram um trabalho legal na biblioteca... Foi trazer uma autora aqui... Eles trouxeram a Eloí Bocheco, eu fui com a minha turma... Aí nós trabalhamos um livro dela, presenteamos ela com um objeto que nós fizemos, que tinha a ver com a história dela, com o livrinho que ela contou, que era “O pacote que tava no pote”. Nós fizemos uma arca pra dar pra ela, e... Eu acho que esse trabalho é legal, os alunos terem contato com o autor. Pra eles verem que não é nenhuma pessoa mágica, uma coisa de outro mundo, é uma pessoa comum, que eles também poderiam ser um, ou começar hoje a desenvolver essa habilidade. Trabalhar mais... A biblioteca poderia ter umas atividades outras, acho que elas, como trabalham bastante com livro, podem ter bastante ideias em relação a isso, que a gente que não tem essa formação... É mais difícil ter esse tipo de ideias. Na sala, poderia ter mais tempo pra trabalhar com isso, pros alunos lerem mais, pros alunos produzirem mais. Poderia ter tempo pra fazer teatrinho e pra fazer outro

tipo de encenação, caracterização de alguns personagens. Ou fazer casamento, tipo assim... O livro... E o filme com mesmo assunto, que fazem mudanças... Pra ver como as coisas não são... Nem tão difíceis e nem tão óbvias. As coisas são bem diferentes.

R: Eu vim ano passado, quando teve o encontro com a Eloí. O trabalho foi bem legal... Mas por que tu acha que não teve continuidade esse ano?

P1: Eu não sei... Não cheguei a perguntar... Porque esse ano, ela [a bibliotecária?] não teve essa ideia, assim... Ou não sei se não foi viável ou se foi difícil pra contatar os escritores...

R: E como foi o trabalho em sala de aula com os alunos? Com o livro...

P1: Naquela época... Bom... Nós lemos o livro... Não foi muito, assim... Como deveria, eu acho. Foi... Vamos dizer assim, “rélinho., Nós lemos o livro, daí trabalhamos um pouco com as palavras [...] aquela coisa... Teve o... A produção do presente, que tinha a ver com o livro... Uma forma de dar um significado maior, né? E o encontro com a Eloí, que eles também não ficavam perguntando muito sobre o livro... Perguntavam mais bobagens sobre a vida dela, mas foi mais... Eu acho que pra eles saberem que ela é uma pessoa comum, né? Igual a todos, eu acho que é isso. Não teve nada, assim, muito mais elaborado. Como foi o primeiro, também. Talvez, se mantiver esse trabalho, ela vai melhorando... Um pouco dos alunos também, né? Os que tão no primeiro ano... Agora, se tiver esse trabalho esse ano, o ano que vem, com outro autor... E, depois, eles vão melhorando até o nível das perguntas, o interesse deles também... [silêncio]

R: Então, uma última pergunta... Quais seriam os critérios que utilizarias de escolha dos livros pros alunos? Literatura infantil? O que te diria “ah, essa literatura é boa, ou essa é ruim?”. O que tu usarias?

P1: Então... O tipo de história... Diversificar... Eles gostam muito, nessa fase, de história de mistério... Bem... De ver sangue [risos], eles gostam muito disso, mas eles também tem que saber que não existe só isso, daí diversificar. Livros com bastante... Mais leitura do que desenho, mas também com desenho, porque é legal pra visualizar a cena, mais ou menos ajuda a conhecer o personagem... Quando eu tô lendo, nossos livros normalmente não têm desenho, né? Daí eu fico imaginando a cena, daí depois, quando eu vou ler o outro livro... Que eu leio acho que uns 20 livros por ano... Aí quando vou ler o outro livro, aí eu penso “ah, mas será que isso eu li ou eu vi o filme?”. Porque imagino tanto a cena que me confundo depois [risos]. Se eu li o livro ou se vi um filme... Porque eu tenho até o personagem na cabeça. E aí pra eles, acho que é legal eles fazerem essa ponte, assim, quando tão lendo, pra estimular... O aprendizado, desenvolver... E... Daí no caso do livro, como eu escolheria, né? Foi a pergunta... Então, livros diversificados, com bastante leitura, com alguns desenhos, com histórias que tivessem a ver com a realidade deles também... Que acho que isso chama mais a atenção. No começo do ano, eu li pra eles um livro... Alguma coisa com cocada, que tem ali na biblioteca... Que eu li um capítulo, né? E era bem real, a história de uma menina, que contava da vida dela, várias partes...

R: É o da Eloí? “Olha a cocada!”?

P1: Não sei... O pai dela tinha morrido e ela tinha ficado presa... É muito interessante, tem muito a ver com a realidade de alguns aqui, né? Que mora no morro... E eles... Se identificaram com a história, se

interessaram, queriam saber “ah, lê mais um pedaço”. [...] foi legal, acho que é interessante também essa leitura, esse tipo de leitura. Tem que ler leituras que... É... Façam a imaginação viajar... É... Diversificar bastante, o que der... Se der pra ler todo dia, todo dia, todo dia, seria ideal, mas temos outras prioridades... Acho que é isso.

R: Ah, então, obrigada... Por enquanto, acho que é isso, também.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Profissão: Professora (P2)

Formação:

Magistério + Adicional – Instituto Estadual de Educação

Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional – UDESC

Especialização em Psicopedagogia – UNC

Tempo de serviço: 20 anos em escola pública, no Ensino Fundamental / 5 anos nesta instituição.

Como ingressou nesta instituição: por meio de concurso público, remoção.

Turma responsável (este ano): 2º ano do Ensino Fundamental.

ENTREVISTA

ENTREVISTADORA: R

ENTREVISTADA: P2

R: A primeira pergunta é sobre a tua formação... O que te levou a escolher pedagogia?

P2: Eu sempre queria ser professora quando era criança, então no segundo grau eu quis fazer Magistério e com 19 anos eu precisava trabalhar, tinha perdido um outro emprego. Com 19 anos, eu comecei a dar aula. Por falta de opção, eu comecei a dar aula numa creche da prefeitura, meio período, gostei e a diretora me deu muito apoio, me convidou pra ser auxiliar de direção. Então, a partir dali que eu decidi

que sempre seria professora mesmo, né? Então, eu quis fazer materno-infantil, em seguida já fiz vestibular pra Pedagogia.

R: E, desde pequena, como é teu contato com a literatura e a leitura?

P2: Sempre adorei ler. Quando eu era criança, eu devorava os livros. Naquela época, a gente entrava mais tarde na escola. Entrei com 07 anos e em seguida eu fiz 08, então, neurologicamente falando, eu já tava preparada pra leitura. e então, eu já entrei na escola sabendo ler algumas coisas... Porque eu sou a mais nova de 7 irmãos e eles liam sempre muito; meu pai lia muito, meus irmãos liam muito gibi, inclusive *Playboy*... Eu tava sempre folheando revista... Irmãos mais velhos, né? Então, eu tinha muito contato com os livros, gibis, revistas... Que a minha família sempre... Apesar deles não terem estudado, só eu consegui me formar, mas eles liam muito. Até hoje eles leem bastante. Sempre gostei muito de ler. Quando eu era jovem, eu lia muito mais. Hoje em dia, na correria eu já me acomodo, eu vejo uma televisãozinha, mas quando eu era criança e jovem, eu lia muito.

R: E literatura infantil? Ultimamente tens lido ou é a mesma coisa dessa “correria”?

P2: Não, eu acabo lendo muita literatura infantil por causa das crianças, né? Que eu tô sempre em contato com a biblioteca pra pegar livro infantil, então eu leio... Até no último dia, na biblioteca no [ESCOLA X - outra escola onde ela dá aula, também pra 2ª série], eu li o livro “Palavras, palavrinhas, palavrões”, da Ana Maria Machado. A minha filha tinha lido e ela achou um barato, ela ria sozinha, então eu peguei o livro pra ler e achei um barato também. Tenho bastante contato

porque eu leio pra eles. Pra minha filha, eu sempre compro livros pra ela, né?

R: Quantos anos tem tua filha?

P2: Nove. Ela tá aqui no terceiro ano...

R: Pra ti... Qual a importância da literatura infantil em sala de aula, tanto pras crianças como pra ti, pessoalmente?

P2: A literatura infantil é muito bom pra despertar a imaginação da criança, a curiosidade, incentivar eles, a criança que tá no período de alfabetização, incentivar eles a terem vontade de ler sozinhos, embora eles não pegam muito a parte de literatura que a gente tem a apostila, mas essa semana, até, ou na semana que vem, vou trabalhar com uma historinha muito interessante no livro didático. Então, desperta a imaginação, a criatividade, a vontade de aprender mais pra conseguir ler sozinho.

R: E pra ti... O que significa literatura? Qual o papel dela...?

P2: Como eu te falei, né? Literatura faz a pessoa viajar, imaginar, ser mais criativa, relaxar, né? E é o meio de informação. Mesmo sendo literatura que não sejam textos informativos... Mas nos livros sempre tem muita informação, pelo menos ortograficamente, então literatura, nossa... É muito importante a pessoa aprender a saber ler, escrever bem, [...] viajar, relaxar...

R: E na escola... Qual tu acha que é o lugar da literatura? Sala de aula, biblioteca, hora do recreio?

P2: Olha, eu acho que faz parte da escola inteira, inclusive nas festividades... Ler um livro sobre alguma data comemorativa faz parte do conjunto inteiro dentro da escola, né?

R: E... Pra trabalhar com literatura em sala de aula, qual critério que escolhe o livro, como tu faz pra escolher determinado livro?

P2: A gente faz o planejamento anual, bimestral... E no planejamento, tem os gêneros que a gente deve trabalhar em cada bimestre. Então... Eu escolho conforme o planejamento. Ali na [ESCOLA X], no bimestre passado, foi sobre contos de fadas... e então, eu trouxe alguns contos de fadas pra eles conhecerem... Aqui já é mais diversificado porque a apostila é um pouco diferente. Não é eu que planejo, é a apostila que me planeja [risos], mais ou menos assim... Claro que a apostila não é um caminho só, ela é um recurso, né? Mas no fim, a gente tem que dar conta da apostila... Mas... Geralmente eu trabalho com os gêneros que eu planejo adequado pra cada série. Até porque, temos a proposta da prefeitura, a proposta curricular, que ela já tem definido o gênero que devemos trabalhar no segundo ano... Contos de fada, texto informativo permeia tudo, né? Quadrinhos, poemas... e então, a gente trabalha de acordo com o planejamento.

R: E quando trabalhas com esses textos... Optas pelos mais clássicos ou mais atuais?

P2: Se for contos de fadas, eu prefiro os clássicos. Agora, se for trabalhar somente a literatura, sem ter um gênero, só uma história narrativa, já prefiro os mais atuais... Ana Maria Machado, tem o Paulo Paes, né? Mais do poema... Os livros didáticos eles trazem textos hoje em dia, trazem textos muito ricos. Não trazem só os textos, eles trazem também sugestões pra gente trabalhar em sala. Então, hoje em dia, o livro didático trabalha com uma literatura muito... Além de adequada pra série, muito rica... [silêncio]

R: E, pra ti... Aqui nessa escola trabalhas com a apostila e na outra com livro didático, né? Tu achas que assim é ideal, ou poderia ser diferente? O que poderia mudar? Poderia ser melhor?

P2: Eu acredito que os recursos que nós temos na escola hoje em dia, eles estão, pra mim, satisfatórios, são bons. Os livros didáticos que nós escolhemos são de boa qualidade. Trazem bons textos, trazem boas bibliografias... Então, acredito que seja um material bem adequado.

R: E os livros didáticos eles “vêm” ou vocês escolhem?

P2: Nós escolhemos e o MEC envia... Às vezes, vêm os que nós não escolhemos, mas, mesmo assim, vêm livros bons. Pra mim, os didáticos que a gente participou da escolha não têm livros ruins com textos ruins, tem os melhores, né? Geralmente, vem os que a gente pede. Já os textos da apostila, eles são mais de caráter informativo, eles não se aprofundam muito, não são textos profundos. e então, tem que tá sempre... É... Procurando textos pra complementar. Já os didáticos, trazem textos melhores...

R: Quando eles [textos] já vêm na apostila, como tu trabalha com eles? Leitura e...? Como é?

P2: Sim, geralmente nos didáticos começa com uma leitura e uma interpretação, a parte ortográfica e intertextos. Tem o texto principal e textos que vão complementar o texto principal, trabalho do livro didático... Nos textos, digamos assim, de português da apostila, também... Tem os textos e a parte de interpretação, ortografia. Mas os textos do livro didático são mais completos.

R: Eu conversei com a auxiliar e ela disse que em cada sala tem uma caixinha com livros, mas eles são lidos em sala ou só ficam ali?

P2: Aqui... As bibliotecárias... Até tenho que arrumar aquelas caixas... As bibliotecárias, aqui na escola, valorizam muito a literatura... E pra cada sala, elas já deixam uma caixa com vários livros de literatura infantil pra gente tá explorando na sala. Além disso, tem uma caixa, que tem que devolver, que é aquela caixa mais colorida, que é uma caixa volante. Ela fica um mês em cada turma, mais ou menos...

R: E é pra leitura... “desprendida”?

P2: Leitura... É... No final da aula, às vezes, eles pegam pra ler, pegam um livrinho e sentam no chão, leem. Às vezes, eles terminam uma atividade. Se eu vejo que tem criança que vai demorar muito, pra eles não ficarem sem fazer nada, eu peço pra eles lerem, eles gostam bastante... [silêncio]

R: Ah! E teve o “Clube da leitura” no ano passado, né? Como que foi trabalhado? Tu achas que teria como ter continuidade? Por que não teve esse ano?

P2: Daí a bibliotecária pode te responder melhor. Eu sei que eles convidaram algumas professoras. Quem gostaria de dar continuidade nesse projeto... Não sei se alguma professora... Como eu trabalho em duas escolas, às vezes eu perco algumas informações... Mas a bibliotecária que vai saber como é feito esse convite...

R: E tu trabalhou ano passado?

P2: Trabalhei ano passado... Não lembro da autora, porque é tanta coisa, mas eu trabalhei o ano passado com uma autora...

R: E como foi o trabalho com os alunos?

P2: Foi interessante. A gente explorou o livro da autora. Lembro que era sobre rimas. Nós criamos bastante em cima do livro. teve um dia que ela veio aqui conversar com eles... Teve o café com...

Literatura.... À noite, ela também esteve presente com os pais. Foi um trabalho bem interessante, bem rico.

R: Tu acha que se continuasse seria melhor, ou teria que fazer coisas diferentes?

P2: Nesse projeto? Eu achei que foi bem interessante, na verdade. A gente também planejou junto como é que... As atividades que seriam feitas, um trabalho bem coletivo. Agora, esse ano, não sei como que foi a adesão. Se foi por convite, se foi quem tava interessado, daí não me recordo...

R: E... Pessoalmente... Tu lembra algum livro, um último livro que tenha lido ou tá lendo... Por lazer?

P2: Eu li “Comer, rezar e amar”. Achei bom, mas não superou minhas expectativas... Ficou abaixo das minhas expectativas [risos] Ah, não é um livro maravilhoso... Um relato de uma pesquisadora, que fez algumas viagens pessoais, e teve relações nas viagens. Não achei nada demais, como passou na mídia, né? E... Eu tava lendo Nietzsche... Que eu gosto de livros filosóficos, mas o último que li foi esse mesmo. Agora eu tô procurando alguma coisa pra ler... Tem uns de bolso lá, ainda não achei alguma coisa que eu queira ler... Ah! Eu li sobre as mães... Daquele autor, daquele livro “Um dia daqueles”... São frases com desenhos... De animais, como eu amo animais... A minha filha me deu um livro sobre mães, então eu fiquei lendo. Pra cada foto de animal, tinha uma frase sobre a mãe, né? Assim, em 15 minutos eu li o livro, mas muito bonitinho... [silêncio]

R: Ah... Então... Voltando um pouco, te lembras como foi teu primeiro contato, assim, com livro? A mediação... Na escola...

P2: Em casa eu lembro que eu folheava revistas, mas eu lembro de “O barquinho amarelo”, que era a cartilha do primeiro ano há 30 e poucos anos atrás e a professora... Ela grampeava as folhas pra gente não ler o que tinha... Mas eu sempre dava um jeitinho e conseguia tirar o grampo dela... Mas eu lembro muito desse barquinho amarelo... Primeiro ano, foi quando eu me alfabetizei.

R: E pra ti... O que é ensinar literatura?

P2: Olha... Eu acho que a gente não ensina literatura... A gente oferece a literatura. A gente ensina a ler, a decodificar e a interpretar, mas a literatura, no meu caso de alfabetização, né? Talvez, do 6º ao nono, ensine literatura... Mas no meu caso eu não ensino a literatura; eu ofereço, eu mostro, eu tento... Despertar o gosto pela literatura. Isso a [bibliotecária e a auxiliar] fazem muito bem na biblioteca... [silêncio]

R: Então... Acho que é isso... Muito obrigada.

Obs.: quando me despedi e ia saindo da sala, ela disse que talvez na semana seguinte trabalharia com “uma história bem legal, porque vamos trabalhar com o uso do 'g' e do 'j’”.

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(TCLE)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezadas professoras e bibliotecária,

Eu, Rafaella Machado, CPF: 06108572906, RG: 45836957, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, com a matrícula 201104130, conto com sua participação como sujeito da pesquisa intitulada “Qual a moral da história? O Lugar da Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, cujos objetivos são investigar e descrever como acontece o contato com a Literatura e a utilização do texto literário em espaço escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, refletir acerca da formação dos professores e bibliotecários e da influência nas suas escolhas e no uso do texto literário em espaço escolar.

A pesquisa prevê a realização de entrevistas semiestruturadas e a observação de algumas aulas na [ESCOLA Y], durante o segundo semestre de 2012. As entrevistas serão realizadas nas dependências da escola, em horários que não prejudiquem o trabalho das professoras e da bibliotecária.

As reflexões acerca das observações das aulas, assim como entrevistas semiestruturadas, poderão ser gravadas em áudio e/ou registradas por escrito pela pesquisadora. Todos os dados coletados, por meio de gravação em áudio e vídeo e por meio de registro escrito, serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os nomes das

participantes, bem como o nome da escola, serão mantidos anônimos nos registros da pesquisa.

Durante toda a realização da coleta e do registro de dados, bem como após a realização da pesquisa, estaremos à disposição para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos. É importante esclarecer que não haverá prejuízos acadêmicos e profissionais, bem como não haverá benefícios financeiros aos participantes, que podem desistir de seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa. Este documento (contendo duas páginas), apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias, uma de posse da pesquisadora e a outra de posse do sujeito da pesquisa.

Agradecemos sua participação.

Rafaella Machado – Pesquisadora responsável

e-mail: letras.rafaella@gmail.com

Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus – Orientadora e supervisora da pesquisa

e-mail: elianedebus@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Santa Catarina

Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão

Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC

CEP 88040-900 / Caixa Postal 476

(48) 3721-9206

Conhecendo os objetivos da pesquisa, assim como as ações que a compõem, concordo em participar da mesma, ciente de que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome:

.....
.....

CPF: RG:

.....

Profissão:

.....
.....

Data:/...../.....

Assinatura:

.....
.....