

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LORENA BEZERRA VIEIRA

**LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES**

**VITÓRIA
2016**

LORENA BEZERRA VIEIRA

**LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, linha de pesquisa Educação e Linguagens, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi.

VITÓRIA
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

V658l Vieira, Lorena Bezerra, 1989-
Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental : documentos
oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES. / Lorena
Bezerra Vieira. – 2016.
183 f.

Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Documentos oficiais. 2. Ensino fundamental. 3. Leitura – Estudo
e ensino. 4. Literatura. 5. Literatura infanto-juvenil. 6. Professores –
Entrevistas. I. Salgueiro, Maria Amélia Dalvi, 1983-. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

**LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DOCUMENTOS OFICIAIS E DISCURSOS DOCENTES DO MUNICÍPIO DE
SERRA/ES**

LORENA BEZERRA VIEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, linha de pesquisa Educação e Linguagens, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória, _____ de _____ de 2016.

Banca examinadora:

Prof.^a. Dr.^a Maria Amélia Dalvi (UFES)

Prof. Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

Prof. Dr. Erineu Foerste (UFES)

Prof. Dr.^a Dilza Côco (UFES)

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final do processo de escrita da dissertação foi um misto de sentimentos: satisfação por ter concluído essa etapa, gratidão pelo conhecimento e pelo crescimento, felicidade por ter encontrado amigos e por ter ao meu lado pessoas que me apoiaram e que me fizeram aprender com as diferenças e descobrir novos horizontes. Preciso, portanto, agradecer a cada um daqueles que possibilitaram que essa trajetória fosse assim: repleta de bonitezas.

Minha gratidão:

À minha mãe por todo o incentivo, desde quando comecei a ler as primeiras histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Por ter acreditado em mim, pelo amor e pela força diária.

A Luquinhas pelo amor e pela amizade de outras vidas, que são essenciais para eu seguir em frente. Por saber da importância desse momento em minha vida.

A Roberto pelo carinho, por ter entendido que não poderia assistir a séries nem jogar videogame em alguns momentos. E também por ter auxiliado no *abstract* desse trabalho.

À Thamyres pela parceria e pela cumplicidade. Por entender minhas ausências e por ter sido fundamental no processo, desde a inscrição no processo seletivo até o dia de hoje.

À Maria Amélia, primeiramente pela professora e orientadora que é. Tenho certeza de que não haveria melhor. Sou imensamente grata pela dedicação e pela inspiração. E por ser mais do que professora-orientadora, por ser de luta. Por compartilhar conosco as inquietações sobre a literatura, a educação, as pessoas, a vida, o mundo. Por nos inspirar na luta por um mundo mais justo. Obrigada por acreditar em mim!

À Mariana por ser uma das melhores partes do mestrado. Principalmente pela amizade, pela sabedoria e pelo incentivo.

À Sandrina por compartilhar as aprendizagens, as conquistas, as angústias. Especialmente pela fé e otimismo de sempre.

À Joana pela leitura atenciosa e bem-humorada. Por ter feito sugestões importantes e ter contribuído de maneira ímpar na finalização do trabalho.

À Bruna pela amizade e incentivo na reta final. E também pelo *abstract* desse trabalho.

À Anna pelo apoio nas últimas semanas antes da defesa, pelo cuidado e carinho comigo e com o meu texto.

À Sarah Vervloet pela atenção com o meu texto na revisão final e pela amizade.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação pelos diálogos, pelas trocas, pelos encontros revigorantes, por construírem juntos comigo esse trabalho. Principalmente à Arlene, Ana Klauck e Daiani pela leitura e contribuições importantes.

Às professoras que participaram da pesquisa e compartilharam suas vivências e práticas, suas angústias e alegrias do trabalho com a literatura na sala de aula. Vocês foram fundamentais para que esse trabalho acontecesse.

Aos colegas do CAIC – Feu Rosa que acompanharam a minha correria durante o mestrado e se dispuseram a colaborar com o meu trabalho na escola. Agradeço em especial à Cláudia Fabiani, Jussara, Lucimar, Magna, Waleska e Zélia pela força e por me ensinarem tanto sobre escola, educação e afetos.

Aos meus alunos que me acompanham desde o primeiro dia de aula do mestrado. Que compreenderam as minhas ausências nessa vida de

professora-pesquisadora e que se fazem presentes nas entrelinhas desse trabalho, pois também me ensinaram muito sobre a vida e sobre educação.

Aos amigos que fiz nos lugares em que trabalhei e que também foram minha inspiração para que eu pudesse chegar até aqui. Em especial agradeço à Zélia Eller, Cris Moraes, Carol Bragio e Ana Paula Trindade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aos professores do Centro de Educação da UFES pela oportunidade de ingressar no mestrado. Em especial, agradeço à professora Dr^a Cláudia Gontijo pela participação na banca de qualificação e defesa, por me fazer entender sobre o lugar do professor e por mostrar que precisamos lutar por uma educação de qualidade; e ao professor Dr. Erineu Foerste pelo diálogo com meu trabalho na banca de qualificação e de defesa, pela generosidade e por me apresentar novos textos.

À professora Dilza Côco por ter participado com muita generosidade na defesa e pela leitura atenta e contribuições que fez no texto.

À Secretaria de Educação da Serra e as professoras formadoras do PNAIC pela acolhida na realização da pesquisa de campo, especialmente Débora, Ivone, Luci e Simoni.

Aos amigos desse e de outros planos, planetas e espaços por compartilharem suas vidas comigo. Pelos laços afetivos e pelos momentos vivenciados. E principalmente, por me ensinarem o que aprendi de mais importante até aqui: o amor.

E, por fim, pesquisar e escrever sobre literatura requer se preencher de literatura. Portanto, preciso agradecer a Clarice e seus peixes e coelhos; Ruth Rocha, com seus reis, príncipes e princesas. Ana Maria Machado com Bel e suas bisas. A Chapeuzinho amarelo, do Chico – que nos dá coragem – nada de medo de lobo, nem de nada. A Pollyana e seu jogo do contente para os dias de cansaço. A Rachel e sua bolsa amarela. Ao garoto chamado Rorbeto que reafirmou o que eu já sabia, o amor faz tudo certo.

E a arte, como educação e tudo o mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a educação do ser humano, à vida, o que, numa palavra se chama felicidade? (DRUMMOND DE ANDRADE, 1974).

A literatura, mesmo sem ter a pretensão de nos ensinar alguma coisa, acaba ensinando além do esperado, e este ensinar pode nos levar à sabedoria ou à loucura, ajudar o homem em seu processo civilizatório em oposição à barbárie ou 'estetizar' essa barbárie, mas é sempre um ensino (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 73).

RESUMO

Este trabalho discute possibilidades de (re)conhecer o lugar da literatura nos primeiros anos do ensino fundamental, realizando um diálogo com docentes atuantes nessa etapa de ensino, concomitantemente a uma análise de documentos oficiais especificamente no que se refere às orientações direcionadas à literatura na escola e os desdobramentos disso na educação literária, institucionalizada, formalizada. Como parte integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, o objetivo dessa pesquisa é identificar como a literatura aparece nos documentos oficiais e currículos e de que modo(s) os docentes dialogam com esses discursos oficiais. Em diálogo com Candido, Bakhtin, Chartier e Leahy-Dios o trabalho parte de um levantamento teórico-bibliográfico que revisita as abordagens de educação literária, a partir da necessidade de ressignificar as concepções de literatura, refletir sobre as relações entre literatura e educação, os objetivos e estratégias dessa parceria nas instituições escolares; e uma pesquisa de campo a partir de questionários e entrevistas com docentes atuantes no município de Serra-ES em torno das concepções de literatura, documentos oficiais e formação do professor-leitor. Conclui por meio dos estudos realizados que documentos oficiais e discursos docentes são construções com marcas históricas e sociais e, portanto, a educação literária pode ter origem nas práticas pedagógicas de leitura e formação de leitores, mas precisa ser embasada em políticas públicas que reconheçam o caráter da literatura como experiência estética, caracterizem a leitura literária como prática social, reforcem o potencial emancipatório do texto literário e, por fim, democratizem o acesso à leitura literária.

Palavras-chave: Educação literária. Documentos oficiais. Discurso docente.

ABSTRACT

This paper discusses possibilities of (re)cognize literature's place in the early years of elementary school, conducting a dialogue with active teachers in that educational stage, alongside an analysis of official documents specifically in what regards to the orientation about literature at school and its ramifications in literary education, institutionalized, formalized. As part of the Graduate Program in Education at the Federal University of Espirito Santo and the research group Literature and Education, this research's goal is to identify how literature appears in the official documents and schools curricula and how those official speeches dialogue with teachers. Interacting with Candido, Bakhtin, Chartier and Leahy-Dios this work starts with a theoretical research that revisits literary education approaches, knowing that there's a need to reframe literature's conceptions, reflect about the relationship between literature and education, its goals and strategies in schools; and a field research using questionnaires and interviews with active teachers in Serra-ES about literature's conception, official documents and teacher-training reader. I've concluded, throughout studies, that official documents and educational speeches are constructions with historical and social traces and, therefore, literary education may originate in the pedagogical practices of reading and reader formation, but it needs to be grounded in public policies that recognize literature's character as aesthetic experience, that characterize literary reading as a social practice, that reinforce a literary text's emancipatory potential and, finally, that democratize access to literary reading.

Keywords: Literary education. Official documents. Teaching speech.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	54
Quadro 2 – Levantamento de Teses e dissertações do banco de dados da Capes	62
Quadro 3 – Frequência de leitura de literatura	105
Quadro 4 – Concepção de literatura	106
Quadro 5 – Formação inicial e a educação literária	110
Quadro 6 – Formação do leitor	111
Quadro 7 – Importância de ler textos literários na sala de aula	112
Quadro 8 – Frequência do hábito de ler textos literários	112
Quadro 9 – Leitura dos textos literários na sala de aula	113
Quadro 10 – Formação de leitores	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBEE – Currículo Básico da Escola Estadual.

MEC – Ministério da Educação.

OC – Orientações Curriculares.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

SEDU – Secretária de Educação.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2. LITERATURA E EDUCAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA	22
2.1 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO.....	23
2.2 OBJETIVOS.....	28
3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	31
3.1 LEITURA, LITERATURA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA	31
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO	40
3.2.1 Métodos para a produção dos dados	42
4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	49
4.1 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES	52
4.2 DIÁLOGOS COM PESQUISAS RECENTES	54
5. DOCUMENTOS OFICIAIS.....	81
5.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PRIMEIRO CICLO.....	81
5.2 CURRÍCULO ESTADUAL DA ESCOLA BÁSICA – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (CBEE/ES)	87
5.3 ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: “ARTICULANDO SABERES, TECENDO DIÁLOGOS” – MUNICÍPIO DE SERRA	93
5.4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	96
6. DIÁLOGOS COM OS DISCURSOS DOCENTES: PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	103
6.1 PRODUÇÃO DE DADOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS	103
6.2 ANÁLISE DOS DADOS E DIÁLOGOS COM AS ENTREVISTAS	120
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO	155

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
.....	156
APÊNDICE C – CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO NO QUESTIONÁRIO	
.....	157
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	158
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA	163
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	164

Era amarela. Achei isso genial: pra mim amarelo é a cor mais bonita que existe. Mas não era um amarelo sempre igual: às vezes era forte, mas depois ficava fraco; não sei se porque ele já tinha desbotado um pouco, ou porque já nasceu assim mesmo, resolvendo que ser sempre igual é muito chato.

Ela era grande; tinha até mais tamanho de sacola do que de bolsa. Mas vai ver ela era que nem eu: achava que ser pequena não dá pé (BOJUNGA, 2003, p. 20).

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa é resultado de interesse surgido ainda no processo de formação inicial como professora. Interesse ampliado com as práticas na sala de aula e fortalecido com as discussões oriundas do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação. O grupo com sede na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) é coordenado pela professora Dr. ^a Maria Amélia Dalvi e pela professora Dr. ^a Arlene Batista da Silva e composto por estudantes de graduação, mestrado, doutorado e por pesquisadores da área.

A minha¹ relação com a literatura iniciou-se bem cedo, desde antes do ingresso no ambiente escolar. Ao longo dos anos, compreendi a importância da literatura para a minha formação pessoal e profissional. Essa compreensão levou-me a desejar pesquisar a proximidade entre literatura e educação desde o início da graduação em Pedagogia, em que eram constantes as inquietações referentes ao trabalho com a literatura na sala de aula da educação infantil e dos anos iniciais.

Quando criança, eu tive a oportunidade de contar com a presença de textos literários (e não literários) em casa. Aguardava com ansiedade as revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, e também me encantava com contos de fadas e contos clássicos. Lembro que a parte inferior da minha cama era preenchida com um “colchão” de livros e revistas em quadrinhos. Gostava de guardá-los ali, bem pertos de mim. Adorava ouvir histórias e pedia aos amigos da minha família, sempre que chegavam a minha casa, que fizessem a leitura de algum livro para eu ouvir. Aprendi a ler muito cedo em decorrência da necessidade de fazer uma leitura solitária daqueles textos que me despertavam curiosidade.

Já na escola, lembro que era frequentadora assídua da biblioteca. Gostava de folhear os livros e nos momentos de espera, como a entrada e a saída, sempre havia um livro me acompanhando. Os livros eram de certo modo o meu refúgio, meu passatempo, o lugar no qual eu encontrava respostas e estabelecia

¹ A parte inicial do texto é escrita na primeira pessoa do singular, por tratar-se de experiências pessoais. No decorrer do trabalho usarei a terceira pessoa do plural, por entender que a pesquisa é constituída por outras vozes que dialogam comigo.

diálogos. Fazia as leituras sem a compreensão consciente da relação existente entre o real e a fantasia, mas me sentia completa tendo-os como companhia.

Não consigo me recordar de ter encontrado professores que mediassem a minha relação de leitora com os livros. Lembro-me apenas de ler em sala de aula trechos de obras literárias, algumas individualmente, outras em voz alta, para fazer atividades escolares. Vez ou outra, nós fazíamos projetos com livros paradidáticos e, apesar das propostas de atividades serem, em sua maioria, tediosas, tenho boas lembranças dessas leituras.

Já nos anos finais e ensino médio, o incentivo à leitura de obras literárias se resumiu às leituras obrigatórias que seriam cobradas em avaliações e exames específicos. Nessa fase, o gosto pela leitura ficou adormecido, pois fora tratado ao longo dos anos escolares em segundo plano, e acabei deixando-o um pouco de lado.

No curso de Pedagogia, como futura docente, refletia acerca da literatura, da mediação do professor, da importância da leitura para a formação do sujeito etc. Apesar de, ou exatamente por não ter vivenciado experiências estéticas enquanto leitora de literatura no período escolar, a minha trajetória individual, impulsionada pela curiosidade e pelo gosto me inquietaram quanto à (in)existência da literatura na sala de aula: o vazio que carrego em decorrência de uma formação leitora lacunar talvez seja o que me impulsiona a pesquisar sobre literatura e a defender uma educação literária.

Ao ingressar na Universidade, não havia lido os grandes clássicos da literatura e conhecia pouco sobre as obras canônicas, mas trazia dentro de mim essa inquietude em relação à questão da literatura – os trabalhos produzidos durante o curso, sempre que possível, tratavam de educação e literatura e de literatura infantil. Sempre me senti confortável para pesquisar e escrever sobre essa temática. Mas o toque definitivo, o que me trouxe até aqui, foi o encontro com o texto “O direito à literatura”, de Antonio Candido, quando estava na metade do curso: foi amor à primeira vista.

A partir dessa leitura, passei a trilhar caminhos que aproximavam cada vez mais literatura e educação. Reli o texto algumas vezes e, cada vez mais

contagiada pela literatura, como resultado, escrevi meu trabalho de conclusão de curso em 2012, intitulado “Direito à literatura: do faz de conta ao faz acontecer”, no qual discuti a importância da literatura na educação, especificamente na escola, partindo da formação dos concluintes do curso de Pedagogia e as possibilidades de trabalho na sala de aula. Defendi, pois, a presença da literatura na escola, na perspectiva apontada por Candido, da literatura como um direito humano – já que a ficção/ficcionalização é uma demanda humana presente em todas as culturas conhecidas.

A vontade de entrar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação foi impulsionada pelo anseio de dar continuidade à pesquisa, visto que já atuava como professora dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de Serra e vivenciava na prática a necessidade de efetivar o diálogo entre literatura e educação.

Partindo deste ponto, propus como objeto de estudo no mestrado identificar a presença da literatura nos primeiros anos do ensino fundamental, realizando um diálogo com docentes atuantes nessa etapa do ensino, concomitantemente a uma análise de documentos oficiais – currículos e conteúdos programáticos – especificamente no que se refere às orientações direcionadas à literatura na escola ou à educação literária, institucionalizada, formalizada.

Entendemos, aqui, educação literária como um sistema que vai além do ensino de conhecimentos sistematizados sobre a literatura e das práticas de leitura orientadas pelas prescrições curriculares. O processo de leitura é importante, mas é preciso conhecimentos acerca da literatura e de como se lê literatura nas práticas sociais e culturais extraescolares para que a leitura não seja feita no vazio.

O projeto de educação literária na escola ultrapassa a visão da disciplina como expressão de pura arte contemplativa. Seu papel pedagógico é tão importante quanto seu caráter recreativo e artístico, pelo fato de a educação literária se situar em uma interseção interdisciplinar, se apoiar em um “triângulo multidisciplinar”, lidando com formas, meios e objetos variados. Por envolver a linguagem escrita e falada, a disciplina se aproxima da história e da economia, se liga a questões sociais e políticas, recorrendo a fontes psicológicas, esbarrando em emoções, sentimentos e sensações. Embora de abrangência quase ilimitada, seus efeitos como disciplina de estudos na escola não são esclarecidos, tendo reduzido efeito real

as propostas de ensinar e aprender literatura, de modo crítico e recreativo (LEAHY-DIOS, 2013², p. 8).

No que tange à educação de sujeitos, consideramos que é objetivo da escolarização proporcionar uma educação para a vida, para o mundo, para si e para o outro – e acreditamos ser a literatura capaz de colaborar com esse escopo. Desse modo, temos o nosso trabalho organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Literatura e educação: constituição da pesquisa”, apresentamos as considerações iniciais acerca da educação literária, abordamos o problema e a justificativa para a realização dessa pesquisa e elencamos também os objetivos que pretendemos alcançar.

As bases teórico-metodológicas do trabalho são explicitadas no capítulo intitulado “Referencial teórico-metodológico” e apresentamos as contribuições de Bakhtin (1997, 2011), Candido (1995, 1997) e Chartier (1990, 1999, 2011), Dalvi (2012, 2013) e Leahy-Dios (2013). Neste capítulo descrevemos também as bases metodológicas que foram utilizadas, assim como os métodos utilizados para a produção dos dados.

Já no segundo capítulo, dialogamos com outros pesquisadores a partir de um levantamento bibliográfico, especificamente com teses e dissertações dos últimos dez anos, que têm objetos de pesquisa próximos ao nosso. Desses trabalhos, seis (sendo cinco dissertações e uma tese) foram realizados na UFES (KOELHER, 2008; MARTINS, 2008; MOREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2010; CARVALHO, 2012; NADAI, 2013) e os outros cinco trabalhos são originários de outras Universidades (SILVA, 2009; DUPONT LO 2011; SEGABINAZI, 2011; MUGGE, 2011; SIQUEIRA, 2013). Fazer uma interlocução com esses trabalhos nos permitiu conhecer alguns caminhos já percorridos em nossa área de pesquisa e nos auxiliam a construir o nosso caminho.

No capítulo seguinte, intitulado “Documentos oficiais”, fizemos uma breve apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Currículo Básico da Escola Estadual (ES) e das Orientações Curriculares (Serra), seguida da

² Embora a edição utilizada nesse trabalho seja do ano de 2013, o estudo realizado por LEAHY-DIOS foi publicado em 2000 pela primeira vez.

análise dos referidos documentos com o enfoque para os direcionamentos no trabalho com a literatura nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os sujeitos participantes da pesquisa, os modos de produção de dados por meio dos questionários e das entrevistas e os registros realizados são apresentados no capítulo “Diálogos com os discursos docentes: produção e análise dos dados”. Ainda nessa seção, delineamos o contexto em que a pesquisa está inserida.

No último capítulo, chamado “Educação literária: panorama do ensino e concepções sobre a literatura e leitura literária”, analisamos o corpus da pesquisa e tecemos um diálogo entre a fundamentação teórica e os dados produzidos. Por fim, assinalamos nossas considerações finais na perspectiva de que é possível caminhar para uma educação literária que qualifique as práticas de leitura de literatura nos anos iniciais.

O mundo parece chato, mas eu sei que não é. Sabe por que parece chato? Porque, sempre que a gente olha, o céu está em cima, nunca está embaixo, nunca está de lado. Eu sei que o mundo é redondo porque disseram, mas só ia parecer redondo se a gente olhasse e às vezes o céu estivesse lá embaixo. Eu sei que é redondo, mas para mim é chato, mas Ronaldo só sabe que o mundo é redondo, para ele não parece chato (LISPECTOR, 1998, p. 39).

2. LITERATURA E EDUCAÇÃO: constituição da pesquisa

Formar leitores, ainda hoje, constitui-se um dos grandes desafios da escola e da sociedade. No entanto, essa formação é um processo que não deve ser confundido com a escolarização da literatura – fetichizada e reificada – e, portanto, com o enrijecimento das práticas leitoras reduzidas de experiências à condição de objetivos ou metas escolares. A leitura se dá em um processo de interação (portanto, de diálogo e negociação) autor-texto-leitor, mas também é preciso considerar as questões de materialidade do texto, bem como o contexto e as condições sociais na qual essa leitura está inserida, e, desse modo, um processo de formação na escola é fundamental para que o aluno encontre e produza significados e sentidos na experiência da leitura (em particular, a literária).

Ao pensarmos na educação literária no espaço escolar, precisamos considerar que essa proposta é, de certo modo, regulada pelos currículos, documentos oficiais e programas, conforme aponta Leahy-Dios (2013), no sentido de que “um dos principais papéis da educação literária como disciplina de estudos é a representação cultural de sociedades, é preciso observar que ela se submete a imposições verticais, tais como programas e requisitos de avaliação” (p. 10). No entanto, defendemos que a educação literária deveria ir além do mero acesso a uma suposta documentação cultural das sociedades.

Encontramos, por vezes, a experiência da leitura literária ajustada pelo currículo e pelos programas oficiais de formação de leitores, como, por exemplo, o envio de livros a partir do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e do PNAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), ambos do Ministério da Educação (MEC).

A partir dessa consideração, optamos por conhecer, contextualizar e problematizar os documentos oficiais em vigor para o trabalho com a literatura no segmento contemplado por esse estudo no âmbito das escolas públicas do município de Serra (ES) em que atuamos. Os documentos oficiais que analisaremos neste trabalho são: a) Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental; b) Currículo Estadual da Escola Básica do Espírito Santo e; c) Orientação curricular de educação infantil e ensino fundamental do

município de Serra e foram escolhidos por considerarmos importante fazer um diálogo entre propostas curriculares de esferas distintas, respectivamente: nacional, estadual e municipal. Vale destacar que o município de Serra foi escolhido porque esse é o contexto no qual emergem grande parte das indagações dessa pesquisa, visto que atuo como professora na Rede Municipal, em escola de ensino fundamental.

Quanto à pesquisa com profissionais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, partimos do pressuposto de que: o papel da escola é o de formar leitores críticos (que saibam – inclusive porque aprenderam na ficção – que outro mundo é possível) e capazes de desenvolver uma leitura mais ampla possível do espaço em que estão inseridos. No entanto, essa postura ainda não se efetiva plenamente nas práticas escolares. Parece-nos que o processo de escolarização inadequado sofrido pela literatura é um dos fatores que causam esse afastamento da noção da literatura como possibilidade de ampliação de horizontes, de saberes, como parte inalienável de uma formação crítica.

Vale destacar ainda que o professor-leitor é o primeiro mediador dessa relação, da formação do leitor literário. Desse modo, percebemos que o professor deve oferecer aos alunos um leque de possibilidades que faça com que tomem a responsabilidade e a liberdade da leitura e consigam criar, reinventar, alcançar saberes a partir dela, com ela.

Sendo assim, o nosso problema de pesquisa é identificar como a literatura aparece nos documentos oficiais e currículos e de que modo(s) os docentes dialogam com esses discursos oficiais. E a partir desses discursos pretendemos identificar como se dá a presença da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 JUSTIFICATIVA E PROBLEMATIZAÇÃO

Sabemos dos desafios para o alcance da qualidade na educação pública brasileira: questões relacionadas à leitura e à escrita são recorrentes nas escolas e nas instituições de ensino superior. Os discursos indicam dezenas de

motivos pelos quais os alunos não leem e não escrevem bem: formação e remuneração docentes precárias, ensino deficitário e com foco nas políticas de avaliação ao invés das relações ensino e aprendizagem, ausência de infraestrutura, falta de interesse dos alunos, etc.

Não partimos, pois, da hipótese de que a literatura será a salvação da educação nem da noção de que precisamos retomar uma perspectiva educacional humanística no sentido tradicional do termo. A pesquisa sobre educação literária fundamenta-se na noção de que a literatura na escola é uma dimensão essencial do trabalho de formação em linguagem para que possamos oferecer uma educação de qualidade, visto que ela é capaz de nos tornar mais críticos, conscientes do nosso lugar no mundo, da vida, pois é uma construção social complexa e que articula múltiplas dimensões da experiência:

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino (MORTATTI, 2014, p. 29).

Desse modo, supomos que esse processo contribua para um ensino de melhor qualidade, que mobilize o interesse das crianças, ao mesmo tempo em que nos instigue a lutar por condições infraestruturais (e, portanto, também de vida) mais justas para o desenvolvimento da educação escolar.

Vale destacar que entendemos a presença da literatura na sala de aula a partir de uma construção coletiva dos sentidos e da finalidade da mesma nos espaços escolares. Considerando que as obras literárias possuem significados políticos e contribuem para a compreensão das realidades nas quais estamos inseridos, em nossa pesquisa, buscamos problematizar e compreender a presença da literatura desde o início da escolarização dos indivíduos, as contribuições e possíveis consequências da educação literária, entendendo a literatura como fator indispensável à formação humanística do sujeito. Tal formação entendida aqui, de acordo com Antonio Candido (1995), como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (p. 249).

Acreditamos que a articulação da literatura, desde os primeiros anos de vida da criança, com o processo de formação do indivíduo, seja dentro ou fora do ambiente escolar, é uma discussão pertinente a ser realizada, principalmente por profissionais que trabalham na educação básica, no sentido de que é uma parceria que poderá possibilitar a formação de indivíduos críticos, conscientes e mais humanos.

Sobre o ensino de literatura entendemos que no exercício da leitura e da escrita é que se faz tal ensino e ocorre a sistematização dos conhecimentos. O prazer da leitura que vá além da confirmação do gosto e da expectativa formatados pela indústria cultural requer conhecimentos sistematizados, e o ensino de literatura é necessário para que os sujeitos consigam produzir sentidos com textos literários. Concordamos com Annie Rouxel (2013) quando afirma que:

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que seja definida a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (p. 20).

Em nosso contexto atual, ainda nos deparamos com a indevida escolarização da literatura, na qual os textos literários costumam estar em segundo plano, servindo apenas como pretexto para demais atividades realizadas em sala de aula. Sobre a escolarização da literatura, Magda Soares (1999) afirma que a literatura infantil tem sido inadequadamente escolarizada e lança hipóteses de como ela poderia ser/estar de modo adequado no processo de escolarização.

A autora lança mão de duas perspectivas acerca da relação existente entre o processo de escolarização e a literatura infantil. A primeira é a apropriação da literatura infantil feita pela escola. Nessa tomada, a literatura é didatizada e escolarizada para atender aos objetivos e intenções educativas da instituição – uma literatura escolarizada. Na segunda perspectiva, a autora considera as relações entre escolarização e a literatura infantil, de modo que analisa o processo de uma possível produção literária para a escola, para os objetivos escolares, uma produção voltada para as demandas escolares – a literatização da escolarização infantil. Nessa discussão, a autora afirma que a literatura infantil sempre teve um caráter educativo e formador, vinculado à escola. A autora afirma que, na prática, essa escolarização costuma adquirir um sentido negativo pela maneira como vem sendo realizada nos cotidianos escolares. Nesse sentido, Soares (1999) esclarece que o que se pode negar e criticar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada escolarização da literatura.

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la, porque isso significa negar a própria escola (p. 21).

Nessa perspectiva, Soares (1999) defende a ideia de que essa escolarização é inevitável, visto que a escola institui saberes escolares, por meio da didatização de conhecimentos e práticas culturais. A autora afirma que 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? Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário (p. 43-44).

Diversos teóricos (Leahy-Dios, Lajolo, Zilberman, Gonçalves Filho) que discutem o ensino de literatura acreditam que a mudança nesse ensino poderá

se dar em decorrência da postura do docente, de suas concepções e de sua formação, conforme a revisão que será apresentada posteriormente. No entanto, defendemos que o cerne dessa questão não pode estar apenas no professor ou em sua formação, precisamos também considerar o contexto social e político no qual se insere a educação, para não reproduzir o discurso de uma culpabilização.

Destacamos que a mudança necessária na formação docente encontra barreiras nos próprios cursos de licenciatura de Letras-Português e Pedagogia: há muita dificuldade em estabelecer objetivos e estratégias para esse ensino no nível fundamental da escolarização básica, bem como delinear concepções e funções da literatura atinentes às concepções de sujeito, linguagem e texto que nos parecem mais adequadas ao trabalho pedagógico na escola básica.

Em pesquisa de conclusão de curso na graduação em Pedagogia sobre os documentos oficiais dos cursos de Letras e Pedagogia: leitura, literatura e materiais didáticos, Josinéia Sousa da Silva (2014) analisou Projetos Político-Pedagógicos, Matrizes Curriculares, Ementários e outros materiais escritos que circulam nos cursos de licenciatura em Letras e em Pedagogia; tais documentos foram analisados a partir de um diálogo com outros documentos oficiais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 - LDBEN); e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Letras licenciatura (CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006 e Parecer nº CNE/CES 492/2001). Tomando os documentos oficiais relacionados à formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura e Pedagogia em licenciatura no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) cujos conteúdos permeiam práticas formativas, o *corpus* de análise foi realizado considerando o tratamento dispensado à leitura, à literatura e aos materiais didáticos.

Em relação aos aspectos pertinentes à formação desses docentes, os resultados da pesquisa, a partir da análise dos documentos citados, , indicam a fragmentação dos cursos de formação e a organização dos currículos das licenciaturas, a ausência de disciplinas dedicadas incisivamente ao ensino da

leitura, a inexistência de disciplinas obrigatórias concernentes à literatura no curso de Pedagogia.

Silva (2014) destaca que esse panorama evidencia uma possível insuficiência de abordagem dos temas Leitura e Literatura, sendo esses indispensáveis na formação de professores. A pesquisa indica ainda que é provável que essa situação seja similar em outros cursos de Letras e Pedagogia no país. No currículo de Pedagogia, inclusive no currículo da Universidade Federal do Espírito Santo, podemos notar a ausência de disciplinas obrigatórias sobre Literatura. Na maioria dos casos, a formação inicial tem a inserção de literatura relacionada à leitura de literatura infantil, em disciplinas de alfabetização, sem um maior aprofundamento teórico-metodológico.

É preciso, portanto, destacar que as mudanças que devem ocorrer na perspectiva de uma educação literária não estão restritas ao trabalho docente – são transformações que precisam ocorrer no âmbito das políticas públicas, das formações iniciais e continuada, nos espaços escolares e não-escolares. Assim, os questionamentos inicialmente propostos são: *Como a literatura aparece nos documentos oficiais de currículo e norteadores de conteúdo³ dos anos iniciais? Como os professores dialogam com esses documentos? Quais são as práticas de educação literária lembradas/citadas pelos professores?*

Este será o ponto de partida de outros possíveis questionamentos apontados no decorrer da pesquisa, que tem como desígnio maior possibilitar o reconhecimento da presença e da importância da literatura nos anos iniciais, seja a partir dos documentos oficiais, seja a partir das leituras e apropriações que deles fazem os profissionais que estão nas escolas.

2.2 OBJETIVOS

Partindo dos pressupostos apresentados, a pesquisa tem o propósito de identificar a presença da literatura nos primeiros anos do ensino fundamental,

³ Como já citado anteriormente, os documentos oficiais que analisaremos neste trabalho serão: Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo Estadual da Escola Básica do Espírito Santo e Orientação curricular do Município de Serra. Serão consideradas somente as orientações para os anos iniciais do ensino fundamental, que é enfoque da pesquisa.

realizando um diálogo com docentes concomitantemente a uma análise de documentos oficiais no que se refere às orientações direcionadas à literatura na escola ou à educação literária.

Nossos objetivos específicos são:

- Analisar as indicações referentes à educação literária/ensino de literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo e Orientações Curriculares do Município de Serra para os anos iniciais do ensino fundamental;
- Dialogar com docentes atuantes nos anos iniciais no contexto da educação básica para refletir conjuntamente sobre as práticas com a literatura nos anos iniciais;
- (Re) conhecer a(s) concepções da educação literária e de literatura dos docentes que atuam nessa etapa;
- Possibilitar discussões acerca da educação literária, a partir da correlação entre as concepções emanadas de documentos oficiais e de discursos docentes.

No capítulo seguinte, apresentaremos a fundamentação teórico-metodológica que norteia as discussões desse trabalho.

Sua casa, sendo o lugar em que você lê, pode dizer-nos qual é o lugar que os livros ocupam em sua vida, se eles constituem uma defesa para manter distante o mundo exterior, se são um sonho no qual você mergulha como numa droga ou se, ao contrário, são pontes que você lança para fora, rumo ao mundo que tanto lhe interessa, a ponto de você pretender multiplicá-lo e dilatar-lhe as dimensões por meios dos livros (CALVINO, 1999, p. 146).

3. REFERENCIAL TEÓRICO - METODOLÓGICO

Os principais teóricos em que nos amparamos para a realização dessa pesquisa são: Mikhail Bakhtin (1997, 2011), Antonio Candido (1995, 1997), Roger Chartier (1991, 2001) e Cyana Leahy-Dios (2013). Optamos por trabalhar com esses autores, considerando que seus estudos teóricos têm muito a contribuir em questões acerca do ensino de literatura e da educação literária. Vale destacar também a afinidade teórica com o nosso Grupo de Pesquisa Literatura e Educação e a perspectiva da linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da qual essa pesquisa faz parte.

Dialogamos com Bakhtin pensando na linguagem e no dialogismo; Candido e os apontamentos sobre a defesa da literatura como um direito humano; Chartier e as contribuições da história cultural, com os conceitos de práticas, representação e apropriação; e Leahy-Dios, com os subsídios acerca da educação literária como uma proposta possível para o espaço escolar.

3.1 LEITURA, LITERATURA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Em nosso trabalho de conclusão de curso intitulado “Direito à literatura: do faz de conta ao faz acontecer” (VIEIRA, 2013), apontamos algumas concepções referentes aos Direitos Humanos, tomando como referência os estudos realizados por Norberto Bobbio (1988). O filósofo italiano defende que os direitos fundamentais tiveram a sua progressão dividida em quatro gerações de direitos, sendo elas: a) os de primeira geração – direitos à liberdade; b) os de segunda geração – direitos sociais e à igualdade; c) os de terceira geração – os direitos que destacam o princípio da fraternidade e da solidariedade, resguardando a coletividade; e d) os de quarta geração – os direitos que visam proteger o indivíduo, direito à informação e ao pluralismo.

Nesse sentido, os direitos humanos foram surgindo na história da humanidade à medida que as sociedades vivenciavam situações que conduziam à luta. Vale destacar que os direitos humanos não foram dados ou colocados para a sociedade, eles foram construídos. Conforme enfatiza Bobbio (1988), tais

direitos não nasceram todos de uma vez, nem de uma vez por todas. Em concordância, Candido (1995) afirma que

O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para a outra (p. 240).

Candido (1995), a partir do texto “O direito à literatura”, no qual afirma estarmos em um momento na história da sociedade em que somos capazes de estabelecer relações de justiça e igualdade, caminhando positivamente ao encontro dos direitos humanos, afirma: “[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (p. 239).

Ao tratar do reconhecimento de direitos, Candido indica as abordagens do sociólogo francês Lebreton, que distingue os bens compressíveis e incompressíveis, assegurados pela época e cultura em que se encontram – certos bens são incompressíveis, como a casa e a roupa. No entanto, Antonio Candido afirma que, entre estes, não deveriam estar apenas os bens que garantem a sobrevivência física, mas também o que ele chama de “integridade espiritual”. E nessa categoria, a partir de uma sociedade organizada justamente, precisamos considerar a arte e a literatura. Literatura, segundo Candido (1995), compreendida de modo mais amplo possível:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (p. 242).

No que se refere à capacidade humanizadora, Candido (1995) afirma que talvez não haja equilíbrio social sem a literatura, “desse modo ela é fator indispensável de humanização, confirma o homem na sua humanidade” (p. 243). Nessa perspectiva, viabilizar a formação de sujeitos-leitores críticos é uma questão ética, entendendo que a literatura atuará no desenvolvimento dos seres humanos homem, satisfazendo suas necessidades inalienáveis de faz de

conta, de fantasia, de projeção psíquica, de aprofundamento e complexificação da compreensão do mundo e dos seres, contribuindo para uma formação consciente da/na realidade e do papel e protagonismo humanos no mundo.

Apesar das contradições encontradas no âmbito da literatura, entendemos que é possível formar leitores que compreendam o mundo em que vivem, por meio dos aspectos sociais, culturais e históricos, permeados pela literatura, podendo formar uma consciência crítica, estimulando a sua criatividade, permitindo que saiam do mundo real para o mundo da imaginação e deste voltem ao mundo da materialidade cotidiana, mais preparados e mais entregues à vida, em toda a sua potência.

Seguindo na esteira de Candido (1995, p. 256), o autor enfoca a relação da literatura com os direitos humanos a partir de dois ângulos: primeiramente, a partir da noção da literatura como uma necessidade universal, pois, ao formatar os sentimentos e a visão do mundo, ela organiza e liberta, portanto humaniza – nesse sentido, “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade”; e o segundo ponto de vista indica que “[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles”. Conclui que em ambas as percepções ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

A partir de Candido (1995), compreendemos que o caminho para uma sociedade mais justa e igualitária pressupõe antes de tudo respeito aos direitos humanos e, dentre estes, estará o direito à Literatura, sob pena de, em sua sonegação, termos humanos não plenamente realizados, constituídos – ou seja, tolhidos em aspectos fundamentais. A literatura engendra sentidos não diretivos e não fechados e seus sentidos articulam forças, expressando o homem e sua humanidade:

Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal⁴ de todos os homens em todos os tempos.

⁴ No momento presente, a categoria de universalidade é problemática. Entretanto, seu uso aqui não invalida o cerne da discussão de Candido (1995).

Não há povo, não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 1995, p. 242).

A literatura tem acompanhado o ser humano, provendo-o com a ficção necessária para enfrentar os obstáculos da vida e da finitude, bem como tentando responder aos seus questionamentos fundamentais. Como expressão humana, pode conduzir ao autoconhecimento e, por seu caráter ficcional, à imaginação, permitindo, ainda, o diálogo entre leitores e escritores de variadas épocas, que inscrevem nos textos as marcas de suas passagens por eles. Ainda sobre este aspecto, destacamos que toda sociedade produz sua literatura a partir de sua cultura “de acordo com os seus impulsos, suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CANDIDO, 2006, p. 174).

Entendemos que a literatura é uma necessidade universal do ser humano. Portanto, ela pode ser considerada como um bem indispensável e é um direito da sociedade e de cada ser humano, em particular. Ao ser entendida como um direito humano, compreendemos também que a literatura passa a ser um instrumento de luta pelos direitos humanos, seja na luta pela defesa ou na luta anunciando a negação de tais direitos. Nesse sentido, a defesa pelo direito à literatura atua concomitante à luta pela defesa da educação, saúde, alimentação, liberdade, igualdade, que também são, dentre tantos outros, direitos fundamentais do homem. Candido (1995) afirma ainda que é importante a consciência individual de cada um a respeito dos próprios direitos e dos direitos alheios em igual medida, e que do ponto de vista social é preciso haver leis específicas garantindo esse modo de ver:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores.

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (p. 263).

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática (CANDIDO, 1995, p. 243).

A literatura pode desempenhar distintas funções, algumas delas são apontadas por Candido (1997): por exemplo, a função humanizadora, que atende à necessidade do homem de fantasiar; e a função formadora, que participa da formação intelectual do homem, não necessariamente através da educação formal. Em síntese, entendemos que a literatura pode atuar no equilíbrio social (justamente porque não escamoteia ou abafa as tensões), sendo uma possibilidade de formação, humanização e educação.

As negociações da literatura com a esfera social agem sobre os textos e produzem efeitos de sentido. Chartier, nos estudos sobre a literatura como fonte histórica, tem a intenção de conhecer tais efeitos que, para ele, são essenciais na constituição da significação. De fato, a produção de sentidos está condicionada a algumas determinações e, dentre elas, estão justamente “os efeitos de sentido visados pelos textos através dos próprios dispositivos de sua escrita” (2002, p. 108). A proposta de estudo da literatura feita por Chartier visa a superar a dicotomia existente entre o modo onipotente do texto e o seu domínio de regulamento sobre o leitor e entre a integral liberdade de quem lê, como único produtor de sentidos únicos e particulares.

Chartier, teórico representante da história cultural, estuda, dentro de um contexto social, a produção, circulação e apropriação dos objetos culturais entendidos em sentido amplo, que inclui também as obras literárias, entendendo que nenhuma obra existe fora das condições materiais e de suporte que lhe dão existência. A história cultural focaliza a produção dos objetos culturais, sua dimensão material, suas intencionalidades, sua dimensão estética, suas relações paratextuais, intertextuais ou interdiscursivas, suas possibilidades de apropriação, que podem ser pensadas como uma forma de

produção de sentidos. Dentre as noções conceituais da história cultural, são necessárias para a nossa pesquisa as noções de representações, práticas e apropriações, conceitos que, segundo Chartier, devem ser estudados conjuntamente.

De acordo com o autor, as práticas são resultantes das representações que o sujeito tem do mundo, de modo que nós criamos a realidade e essa existe como uma prática nossa. Não é algo exterior, que seja possível perceber. A noção de realidade está situada entre as práticas e as representações. Então, para nossa pesquisa, conhecer as práticas de um determinado grupo social, que são os docentes de anos iniciais, possibilita conhecer de maneira mais aprofundada as suas representações de mundo.

Segundo Chartier (1990, p. 27), o termo apropriação é visto como “a maneira de usar os produtos culturais”, que ocorre na diferença e nas transformações sofridas pelos textos quando atrelados às necessidades e perspectivas do leitor. Pondera que as narrativas, sejam históricas ou literárias ou outras, constroem representações acerca da realidade e induzem, por meio de protocolos, a certas práticas.

A inserção dos estudos de Bakhtin em nosso trabalho ocorre por alguns motivos: pela compreensão da linguagem como interação verbal, pela produção de sentidos pela via do diálogo e pela posição responsiva dos sujeitos diante das situações dialógicas. Entendemos, pois, que o referencial teórico formulado por Bakhtin é uma tendência que considera a língua como eminentemente social e dialógica. Essa concepção de língua exige correlatas noções de texto, leitura, literatura e ensino:

Nesse sentido, não se desvinculam ensino de língua e de literatura; ao contrário, se em ambos o embasamento teórico-metodológico é de língua como fenômeno social e de texto como interação, o ambiente escolar será marcado por um espaço em que circulam conhecimentos e vivências significativos para os sujeitos do aprendizado: produção de texto, leitura e oralidade podem ser estudadas em textos literários com análises linguísticas produtivas, e textos literários podem ser analisados por meio de estratégias de leitura empregadas como interpretação de texto, a fim de que o educando leia com maior profundidade os textos, com o objetivo de uma fruição maior (MELLO, 2014, p. 87)

Como já citado, a partir da década de 1980, as noções de língua e literatura e suas implicações pedagógicas começaram a ser questionadas e problematizadas. Especificamente no Brasil, no campo da filosofia da linguagem, as contribuições de Mikhail Bakhtin são um marco, não só pela originalidade dos subsídios teóricos, mas também pelo rompimento com as concepções estruturalistas e a valorização das relações dialógicas entre leitor e texto na produção de sentidos, que deu lugar à valorização do discurso como prática social.

Cereja (2004), ao justificar o uso das contribuições teóricas de Bakhtin em sua tese de doutoramento sobre literatura no ensino médio, assinala que, apesar de ser reconhecido na Teoria Literária pelas contribuições sobre a teoria do romance – sobre o conceito de romance polifônico –, “foi na verdade um pensador de fronteiras amplas, cuja produção intelectual deixou contribuições decisivas nos campos da Linguística, da Análise do Discurso, da Estética, da Sociologia da Arte e da Filosofia” (p. 220).

Bakhtin é considerado um dos grandes responsáveis pela mudança de paradigma nos estudos da linguagem e também no que se refere aos estudos literários, ao conceber a língua como interação verbal. Bakhtin (1997) entende que toda palavra é dialógica, ou seja, sua enunciação é estabelecida por um eu e outro. Há, portanto, em todo texto, escrito ou oral, uma interação verbal e social, inserida em um contexto, no qual se articulam os discursos, cujos gêneros são construídos historicamente.

Em nossa pesquisa, a partir do aporte teórico formulado por Bakhtin, entendemos leitura como produção de sentidos e também como prática cultural situada sócio-historicamente, e nesse sentido dialoga com a História Cultural, fundamentada aqui com as reflexões de Chartier. Outro ponto de contato é o respeito pela criatividade dos sujeitos e por seu reconhecimento como ser que age, pensa, sente e, em tudo isso, recupera elos anteriores e se insere em um caudal social. A perspectiva dialógica na qual fundamentamos nossas discussões permite refletir sobre as práticas educativas, especificamente no ensino de literatura, que é nosso foco.

O enunciado contempla a resposta que os interlocutores oferecem uns aos outros. Sendo assim, a não produção de sentidos frente a um enunciado implica a não elaboração de outros enunciados-respostas, impedindo dessa forma a manutenção do entendimento e do diálogo. É por meio do enunciado que as trocas discursivas são concretizadas. Desse modo, a produção de sentidos sugere a elaboração de enunciados, os quais, segundo Brait (2005), à luz de Voloshinov, podem ser definidos com base em três aspectos: “o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e sua avaliação comum dessa situação” (p. 67).

No sentido em que o enunciado concreto é resultante da interação entre interlocutores, Bakhtin entende o princípio do dialogismo – ligado à concepção da língua como interação verbal. Nessa perspectiva não é somente o diálogo com interlocutores frente a frente que há diálogo. Ele ocorre “pela interação entre interlocutores diretos e pela relação entre vozes (dizemos também discursos) presentes, de forma explícita ou não, nos enunciados” (FARIA e SILVA, 2013, p. 54).

Nessa direção, convém ressaltar dois aspectos pertinentes a esses conceitos: a) toda palavra se dirige a alguém e tem seu tema construído na interação e isso requer dois interlocutores, no mínimo; b) os enunciados vêm de outros enunciados e provocam respostas. É possível afirmar, portanto, que os nossos enunciados estabelecem relações de dialogia com outros. Desse modo, podemos nos inserir em situações dialógicas com enunciados variados, que originalmente podem não ter sido conduzidos a nós como interlocutores diretos.

Desse modo,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e a finalidade de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Outro conceito importante da teoria de Bakhtin é o gênero do discurso, e optamos por dialogar com ele, visto que é um dos conceitos que se difundiu no Brasil, principalmente com a implementação dos PCN's para o ensino fundamental e médio. Os conceitos de interação verbal e de gêneros textuais têm papel fundamental na abordagem sobre a linguagem nesses documentos (como veremos mais adiante no capítulo sobre documentos oficiais). O conceito de gêneros do discurso carrega diversas implicações teóricas dos estudos de Bakhtin, principalmente na noção da atividade humana, que produz um enunciado.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 179).

Vale ainda ressaltar que falamos e escrevemos por meio de gêneros, e, nesse sentido, aprender a falar e a escrever é aprender gêneros. Concordamos com Faraco (2009) quando afirma que o gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social. A vida e a linguagem se interconectam por meio dos enunciados concretos. Desse modo,

O gênero só ganha sentido quando ele percebe a correlação entre formas e atividades. Ele não é um conjunto de propriedades formais isoladas de uma esfera de ação, que se realiza em determinadas coordenadas espaço-temporais, na qual os parceiros da comunicação mantêm um certo tipo de relação (FARACO, 2009, p. 69).

No âmbito da literatura, Bakhtin compreende-a como um discurso e, nessa perspectiva, de acordo com Cereja (2004), é preciso pensar em suas relações dialógicas com outros discursos, outros conceitos históricos e culturais, outras artes. O discurso literário precisa ser pensado em diálogo com outras épocas. O conceito bakhtiniano de dialogismo, no que tange à literatura, considera o discurso verbal do texto literário como um fenômeno de comunicação cultural e, portanto, vinculado ao contexto social em que é lido. Nesse sentido, essa perspectiva traz o foco para as complexas relações entre o texto literário e o sistema maior no qual se insere, isto é, a própria cultura e sociedade.

A literatura provoca diálogo, requer a interação com o texto e com uma dimensão da existência estética. Exige do leitor, portanto, uma interlocução, bem como envolvimento para atuar no texto e com ele. Essa interlocução ocorre por meio das considerações dos enunciados, do estilo e da forma composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261) que, na literatura, são pensados para potencializar as espessuras da experiência humana.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Visando a alcançar/cumprir os objetivos propostos, delineamos o nosso trabalho a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica e documental, identificando e analisando as abordagens existentes, no que diz respeito à presença da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental em documentos oficiais (PCN, CBEE, Orientação Curricular do Município de Serra) e das bases teóricas destacadas anteriormente; aliada a uma pesquisa com profissionais da educação, atuantes nessa etapa do ensino cujos instrumentos utilizados na produção de dados foram um questionário e entrevistas (Apêndices D e F).

Desse modo, foi proposto inicialmente um panorama da educação literária a partir de documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo Estadual da Escola Básica do Espírito Santo e as Orientações Curriculares do Município de Serra. Nesse *corpus*, foram analisadas as concepções de literatura, as orientações, preceitos e as propostas didáticas que estão dispostas em tais documentos, em relação à educação literária nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise foi pontuada por diálogos com reflexões de diferentes teóricos concernentes à leitura literária e à educação literária.

Ao planejar esse trabalho, optamos por uma abordagem qualitativa, entendendo que tal metodologia atendia aos propósitos da pesquisa. Bogdan e Biklen (*apud* LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11) afirmam que “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador”. Os autores consideram cinco aspectos básicos que configuram os estudos qualitativos, a saber: ambiente natural como fonte direta dos dados

e o pesquisador como representante-chave; o caráter descritivo da pesquisa; preocupação com o processo e não somente com os resultados; tendência a uma análise indutiva dos dados; o significado como um aspecto fundamental para a pesquisa;. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma abordagem sócio-histórica e cultural, no sentido de que o conhecimento e as impressões dos participantes da pesquisa constituem objeto de análise.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, este trabalho é desenvolvido em dois momentos concomitantes: o primeiro momento será a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002),

É aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (p. 44).

Vale destacar que em nosso corpus de pesquisa foram analisados materiais impressos, documentos oficiais e discursos dos docentes (já transcritos), e entendemos que tais materiais podem ser tratados como fontes bibliográficas, que, de acordo com Gil (2002),

[...] boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura. A maioria das pesquisas realizadas com base em material impresso pode ser classificada como bibliográfica. As que se valem de outros tipos de documentos são em número mais restrito. Todavia, há importantes pesquisas elaboradas exclusivamente mediante documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas (GIL, 2002, p. 46).

Aliada a essa técnica optamos também como procedimento metodológico a realização de uma pesquisa de campo, do tipo exploratório, quanto às técnicas utilizadas na produção de dados, visto que, a pesquisa exploratória diferencia-se pela variedade de métodos plausíveis para produção de dados, sendo frequentemente combinados: o levantamento bibliográfico, as entrevistas, análise de exemplos etc (GIL, 2010).

Realizamos uma pesquisa exploratória quanto aos objetivos. Desse modo, foi realizado um levantamento bibliográfico prévio, a partir do tratamento dispensado à revisão de teses e dissertações, que compõe uma parte do processo de pesquisa bibliográfica e documental sobre as pesquisas com temáticas paralelas, bem como dos referenciais teóricos que dialogam com nossa temática, concomitantemente a uma pesquisa de campo.

3.2.1 Métodos para a produção dos dados

O material em que nos baseamos para elaborar os argumentos e discutir em nossa pesquisa não estava pronto para ser coletado. Nesse sentido, “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador, quanto o texto que ele elabora no final” (DUARTE, 2002, p. 140).

Brandão (*apud* DUARTE, 2002) afirma que a “construção do objeto” se refere à capacidade de escolher a alternativa metodológica mais adequada à análise de um determinado objeto, dentre outras coisas. Desse modo,

A definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do trabalho delineado (DUARTE, 2002, p. 141).

Os dados foram produzidos no segundo momento da pesquisa por meio de questionários e de entrevistas, com o objetivo de entender como, no contexto situado histórico-culturalmente, os docentes dialogam com os discursos oficiais no trabalho com a leitura literária nas salas de aula.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, etc”. Ainda de acordo com esse autor, “construir um questionário consiste basicamente em traduzir

os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever características da população pesquisada”.

Ao lançar mão do questionário como técnica de produção de dados, compreendemos as vantagens e as desvantagens do questionário. Cientes das possíveis limitações (a devolução do material não respondido e o impedimento de auxílio em caso de dúvidas do informante, por exemplo), o questionário foi utilizado porque ele possibilita: atingir um quantitativo maior de respondentes, garantir o anonimato das respostas, oferecer maior liberdade ao respondente.

Vale destacar que, junto ao questionário⁵, elaboramos um texto explicando a natureza da pesquisa, seus objetivos, sua importância e a necessidade das respostas, funcionando como esclarecedor para o respondente. Desse modo, o questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas, com questões de múltipla escolha e questões dependentes (variando de acordo com a resposta dada a uma determinada questão).

Com o objetivo de aprofundar as discussões e dialogar com os docentes, optamos por entrevistar um grupo de docentes⁶ que se disponibilizaram e tiveram interesse na temática de nosso trabalho. A partir dos fundamentos teóricos e das escolhas metodológicas sabíamos que a pesquisa não seria feita por um só sujeito, mas pelo diálogo, pela interação entre pesquisador e pesquisado. Foi preciso saber o que falar com e ouvir do outro, em um movimento contínuo de atenção. De acordo com Brandão (2000), o trabalho de entrevistas “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” (p. 8).

Bakhtin (2011), ao tratar da relação com o outro, descreve que

⁵ O questionário está disponível no apêndice D, página 158, conforme foi entregue aos respondentes.

⁶ Priorizamos nesse momento esclarecer nossas escolhas metodológicas para a realização desse trabalho. Apresentaremos o contexto, os sujeitos participantes e dados produzidos em nossa pesquisa nos próximos capítulos.

Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse lugar se descortina fora dele [...] (p. 23).

O pesquisador ao adentrar no universo dos pesquisados, por meio das entrevistas, fica no entre-lugar e, quando retorna, é possível refletir sobre aquilo que ouviu. Nesse sentido, o conceito de exotopia de Bakhtin nos auxilia a compreender esse processo. Esse movimento de aproximação e distanciamento, que está presente no conceito de exotopia, constituiu uma etapa do nosso trabalho, visto que esse conceito se refere ao processo de envolvimento das relações humanas na pesquisa científica ou na criação estética.

É preciso, portanto, estar consciente do lugar que ocupamos enquanto pesquisadores, bem como do nosso compromisso com aqueles que foram pesquisados e com aquilo que analisamos e escrevemos, visto que retornamos à nossa posição, acrescidos da experiência do outro. Para Bakhtin, a compreensão de cada sujeito é orientada por uma visão do social, a partir daquilo que vivencia, que ouve e observa. Nesse sentido, é feita a interação com o outro. E, nesse processo, constrói-se a compreensão da realidade investigada.

Quando propusemos analisar os documentos oficiais, percebemos a necessidade de dialogar com os sujeitos que legitimam, recriam ou mesmo subvertem tais documentos na prática. Dessa maneira, a pesquisa⁷ com os profissionais da educação atuantes no município de Serra teve o intuito de conhecer as impressões individuais quanto ao trabalho com a literatura a partir das orientações dos documentos oficiais.

⁷ Ao pensarmos literatura e educação, foi preciso delimitar um recorte para a nossa pesquisa: o ensino de literatura. Em nosso trabalho, como já citado anteriormente, optamos por utilizar o termo educação literária, que trata do ensino de literatura, mas na perspectiva de se educar através da literatura, sem necessariamente um direcionamento disciplinar ou conteudístico. Sendo assim, a pesquisa com os docentes do município de Serra é parte de uma esfera maior, visto que não dialogaremos com todos os docentes da rede, mas com aqueles que tiverem disponibilidade e demonstrarem interesse pela temática.

A Serra é um importante município turístico brasileiro, apesar de ter alcançado crescimento econômico por via das inúmeras indústrias, de áreas de atuação diversas, que são localizadas na região. Fundada na época das Capitâneas, a cidade é um dos berços culturais do Espírito Santo, dona de patrimônio diversificado e identidade marcante. Segundo os antigos mestres da cultura popular, o congo, principal manifestação do folclore capixaba, teria se originado em Putiri, área rural da Serra.

O município também abriga patrimônios jesuítcos, ruínas históricas, diversas áreas de proteção ambiental e algumas das mais belas paisagens do Estado, com natureza exuberante e privilegiada pela mistura de mar, lagoas, serras e vales. A marca turística ocorre devido à quantidade de praias e também pelos patrimônios culturais e religiosos que estão localizados no município.

A posição geográfica e as facilidades logísticas fizeram com que se tornasse um dos mais significativos polos de negócios do Estado e uma das cidades mais prósperas do Brasil, sendo o 4º PIB entre os municípios brasileiros. Apesar de ser considerada uma das cidades com maior desenvolvimento em nosso país, o município reflete, com muita nitidez, as desigualdades sociais e econômicas do Brasil. A rápida expansão e crescimento do município fez com que fossem criadas muitas regiões periféricas, visto que ocorreu uma transição de cidade-dormitório para cidade forte economicamente.

Atualmente, a Serra é o maior município da Grande Vitória e sua estrutura educacional (em 2013⁸) era composta por: 121 unidades de ensino, 17.752 crianças de 0 a 6 anos matriculadas nos Centros de Educação Infantil, 46.282 matriculados no ensino fundamental, 4231 professores atuam na rede municipal de ensino. No último resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), divulgado em 2013, o município de Serra atingiu 4,5 e ficou abaixo da meta estimada. Com esse resultado, o município também está abaixo da meta quando comparado aos resultados do estado.

Nos últimos três anos, o município inaugurou novas escolas de educação infantil e de ensino fundamental, também efetivou mais de 500 profissionais de

⁸ Divisão Setorial de Recursos Humanos e Coordenação de Planejamento Educacional e Estatística – números atualizados em 13 de junho de 2013. Disponível no portal serra.gov.br.

educação. Dentre os municípios da Grande Vitória, a Serra oferece o maior piso salarial, boas⁹ condições de trabalho (planejamento do professor, acesso à internet, assessoramento pedagógico, por exemplo) e também plano de carreira para a formação docente.

Vale ressaltar, portanto, que apesar do crescimento econômico e do investimento em diversas áreas, como a educação, o município apresenta altos índices de desigualdade econômica e de criminalidade, sendo destaque entre os municípios do estado como um dos mais violentos. Desse modo, essa é também uma realidade dos alunos das escolas da rede municipal. Feita a contextualização do espaço em que nossa pesquisa se insere, podemos entender melhor onde se situam os sujeitos partícipes da pesquisa.

Vale ressaltar que a produção dos dados a partir da declaração dos professores por meio dos questionários e entrevistas pode não corresponder às práticas, mas indicia como eles recebem e dialogam com os documentos oficiais no que diz respeito à educação literária.

A entrevista enquanto técnica de produção de dados é um dos principais métodos utilizados nas pesquisas das ciências sociais, e, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas¹⁰, visto que esse modelo apresenta possibilidade maior na compreensão das questões, uma vez que permite não apenas a realização de perguntas já disponíveis no roteiro, mas também oferece uma liberdade ao entrevistado e possibilidade de novos questionamentos e respostas, ocasionando uma maior compreensão do objeto em mote.

⁹ As condições oferecidas aos profissionais da educação ainda estão distantes de ser o ideal para que possamos pensar em uma educação de qualidade. No entanto, as condições oferecidas pelo município quando comparadas a nível estadual podem ser consideradas condições propícias para o trabalho docente. Mas estamos conscientes de que podem ser melhores, em variados aspectos.

¹⁰ O roteiro da entrevista está disponível no apêndice E, página 163.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como particularidade questionamentos básicos que são amparados em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa. Para o autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Outro aspecto característico da entrevista é a presença constante do pesquisador nesse processo da produção de dados.

Em nosso trabalho, as entrevistas foram registradas por meio de gravação, concomitante à ocorrência de anotações escritas de informações particulares que acompanharam as falas. Sendo assim, a partir da transcrição das entrevistas, pretendemos nos aproximar do objeto proposto e dialogar com os docentes sobre os documentos oficiais e as relações e práticas de educação literária.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo eu levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo (LISPECTOR, 1998, p. 12).

4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

As discussões sobre leitura e sua importância, dentro e fora das salas de aula, ganharam visibilidade principalmente nas últimas décadas do século XX e seguem em evidência no século atual. Esse destaque tem sido realizado pela mídia e também está presente nas falas oficiais, no que diz respeito às políticas educacionais, planos e currículos. A partir da década de 1980, conforme indica Mortatti (2014), as relações entre educação e literatura ganharam destaque como objetos de pesquisa e tema de discussão para pesquisadores da área dos estudos literários no diálogo crítico com o campo da educação.

Os resultados foram configurando novos modos de pensar, sentir, querer e agir, derivados de questionamentos contundentes, por exemplo, dos antigos modelos escolares: de ensino de história literária, por meio das escolas literárias, autores e obras canônicos no ensino de 2º Grau; ou de utilização escolar do texto literário como pretexto para ensinar gramática normativa da língua, valores morais e cívico-patrióticos, ou para formar o “aluno crítico” da ideologia dominante. (MORTATTI, 2014, p. 25)

Quanto à prática sistemática de leitura do texto literário, notamos sua presença nos discursos de docentes do nosso cotidiano e em artigos e pesquisas na área a distinção das práticas de leitura de literatura no ensino fundamental e no ensino médio. Em decorrência do currículo vasto do ensino médio, a disciplina de literatura costuma perder espaço, e os textos literários, como consequência, são pouco lidos nas salas de aulas. Isso é diferente do que ocorre no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais, em que os professores geralmente têm mais tempo com os alunos e costumam ter práticas que envolvem leitura de literatura, seja através de projetos literários ou rodas de leitura.

O texto literário está dentro das salas de aula . No entanto, a entrada desse texto precisa ser problematizada e requer reflexão. Ligia Chiappini Leite, em *“Invasão da Catedral”*, discute sobre a inserção da literatura nas salas de aula e aborda metodologias que auxiliam na utilização do texto literário. A autora indica que o professor deve explorar ao máximo as potencialidades do texto literário., Na sala de aula, é necessário que sejam criadas condições para que

esse encontro do aluno com a literatura faça sentido(s) para si e para o mundo à sua volta. No entanto, Chiappini Leite (1983) deixa claro que não há uma fórmula mágica para se ensinar literatura. Mas esse ensino deve ser pensado não de uma maneira utilitária. A inserção da literatura nas salas de aula deve ter como foco um processo de criação e construção do conhecimento por parte dos alunos.

Zilberman também faz apontamentos acerca da criatividade e da imaginação que são provocadas a partir da leitura de um texto literário e ao mesmo tempo participa do processo da construção do conhecimento e de sentido(s),

(...) a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências (ZILBERMAN, 2003, p. 53).

Há conflitos no que se refere ao lugar da literatura nas salas de aula dos anos iniciais. Não podemos negar que se lê literatura nessa etapa do ensino, no entanto, a perspectiva de nossa pesquisa é dialogar com os docentes sobre essa literatura encontrada nas turmas de anos iniciais, conhecer o que os docentes entendem por literatura, como escolhem as obras literárias, em quais momentos a literatura está inserida nas aulas. Além disso, de qual ou quais modos os documentos oficiais interferem (ou não) nessas práticas de educação literária.

Ao pensarmos em práticas relativas à educação literária no ensino fundamental, temos que considerar a presença peculiar da literatura no contexto escolar e, conseqüentemente, a escolarização do texto literário. Dalvi (2013) indica quatro considerações pertinentes sobre a relação entre literatura e escola, antes de propor e delinear concepções e práticas docentes relativas ao ensino de literatura e à educação literária no ensino fundamental e médio, que são:

a) quanto ao processo de escolarização do texto literário; b) quanto à natureza intertextual¹¹ da literatura e, portanto, de seu ensino; c) quanto às concepções e práticas mitificadoras e homogeneizadoras do fenômeno literário no âmbito escolar decorrentes de seleção inadequada de obras, de não diversificação de abordagens e de insuficiente atrelamento entre leitura literária e educação literária; e d) quanto à necessidade de interpenetração entre a recente produção em teoria e crítica literária e a literatura nas salas de aula. (2013, p. 125)

Além dessas questões, não podemos deixar de considerar a existência da produção editorial de livros infantis, voltada para o consumo das obras e não especificamente para o processo de mediação literária nas salas de aula. Os livros são comprados e distribuídos nas escolas, mas não há um trabalho efetivo nas salas de aula e nem políticas sistemáticas de formação de mediadores. Nas aulas de literatura, há a circulação de um discurso didático sobre o literário, no entanto, conforme aponta William Cereja (2004), o texto literário propriamente dito é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos.

Há uma ligação direta entre o trabalho dos professores com a leitura literária na escola e as questões relacionadas à falta de formação ou formação inadequada destes, seja pela ausência de disciplinas voltadas para a especificidade da literatura na formação docente inicial seja pela falta de contato com o texto literário. Em defesa de uma educação literária, Leahy-Dios (2013) afirma a importância do trabalho de professores conscientes e preparados para colocar em práticas concepções e ações condizentes a essa proposição pedagógica. Nesse sentido:

A transformação de nossa sociedade em espaços de construção mais democrática requer professores que tenham e promovam o acesso a ferramentas teóricas que lhes informarão como atuar e que resultados esperar do ato de ensinar a alunos ativos e críticos. Mesmo sem espaço delimitado para o ensino de literatura na escola, professores precisam estar conscientes da necessidade de problematizar as relações de poder nos textos a serem lidos, literários ou não, bem como na vida social. E, a partir daí, educar seus alunos pelo texto, pela palavra, tanto melhor se artística (LEAHY-DIOS, 2013, p. 235).

¹¹ Talvez fosse mais apropriado, como entende atualmente a própria autora, falar de uma natureza interdiscursiva.

Considerados os pressupostos de nossa pesquisa, que envolvem a possibilidade de uma educação literária no espaço escolar, a formação de professores, a problematização de currículos e documentos oficiais, apontamos, a seguir, pesquisas recentes que colaboram com o nosso percurso reflexivo acerca da temática.

4.1 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Para dialogar com pesquisas realizadas em nossa área, realizamos um levantamento de dissertações e de teses no portal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFES e no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir dos descritores “educação literária”, “leitura literária” e “literatura no ensino fundamental”, tomando como referência os últimos dez anos 2005 – 2015, e encontramos uma quantidade reduzida de estudos acerca de nossa temática.

Dentre os estudos encontrados, destacamos e selecionamos alguns que podem contribuir para o avanço de nosso trabalho, considerando o contexto em que estão inseridas e a aproximação com o recorte teórico. As pesquisas direcionadas para os anos iniciais do ensino fundamental, em sua maioria, seguem as perspectivas oficiais, pois estão relacionadas em geral ao letramento literário, que tem como foco a escolarização da literatura, como ela pode colaborar no processo de letramento do aluno, na sua formação como leitor, mas não especificamente na formação do leitor de literatura.

Em geral, em nossa linha de pesquisa Educação e Linguagem Verbal do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), os trabalhos desenvolvidos estão relacionados à temática da alfabetização e da leitura. No entanto, a linha se propõe também a desenvolver trabalhos com foco na literatura, tomando como referência a perspectiva histórico-cultural e a perspectiva bakhtiniana na área da Linguagem, que assumimos em nosso trabalho. No portal do PPGE/UFES, destacamos seis trabalhos, sendo cinco dissertações e uma tese. Dentre as dissertações selecionadas (disponíveis no

quadro 1, página 54), uma foi escolhida especificamente por estar inserida no mesmo contexto inicial do nosso trabalho, o município de Serra (ES).

Já no portal da Capes, vale destacar que ao utilizar “letramento literário” como descritor, nós encontramos dezenas de trabalhos que abordam o Letramento Literário – que é uma perspectiva diferente da que trata a nossa pesquisa e se distancia de nossa fundamentação teórica, entretanto encontramos um quantitativo reduzido (duas dissertações e três teses, conforme o quadro 2, disponível na página 62) de pesquisas voltadas para a educação literária.

Convém justificar a nossa opção em não abordar o termo letramento literário (e igualmente as diferentes concepções de letramento), pois, de acordo com Geraldi (2014),

O conceito de letramento é muito difícil de ser especificado, porque remete tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade.

Ainda que o conceito teórico não se limite aos processos de iniciação ao mundo da escrita, é particularmente a estes que tem sido aplicado entre nós, como se "letramento" fosse o nome a se dar à iniciação dos sujeitos sociais num mundo a que, por este processo, passaria a ter acesso (p. 26).

Ainda, de acordo com Geraldi (2014), dependendo dos nossos campos de atividades, nós podemos ser ao mesmo tempo leitores e produtores de textos competentes e incompetentes. Desse modo, cada vez que nos inserirmos em um campo de atividade e iniciarmos um novo processo de letramento, encontraremos inúmeras possibilidades de nos tornarmos letrados nas mais distintas atividades humanas. Assim, em face da inespecificidade do conceito para nosso recorte, optamos por deixá-lo fora de nossa revisão.

No próximo subitem, apresentaremos as pesquisas encontradas, refletindo sobre em que medida dialogam com o nosso trabalho, apontando os pontos em comum e as contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.2 DIÁLOGO COM PESQUISAS RECENTES

No intento de contextualizar as pesquisas¹² com que dialogaremos, expomos inicialmente os trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES), seguidos daqueles que selecionamos e estão disponíveis no portal da Capes. Vale destacar que os trabalhos estão classificados por ordem cronológica de publicação.

Nos últimos dez anos, as pesquisas do PPGE/UFES que têm a leitura como temática têm se voltado para alfabetização, aquisição, apropriação da linguagem verbal e concepções de leitura. No período de tempo pesquisado, o primeiro trabalho a tratar de literatura data do ano de 2008, conforme o quadro 1, com informações acerca dos trabalhos.

TÍTULO	AUTOR	ANO DA DEFESA
Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão. (Dissertação)	Andressa Dias Koehler	2008
Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre Universidade e Escola básica. (Dissertação)	Eliane Dias Martins	2008
Experiências literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha. (Dissertação)	Rachel Curto Machado Moreira	2010

¹² Vale esclarecer que os artigos em livros e periódicos tendem a ter certo “delay” em relação à atualidade do conhecimento em função do tempo demandado pelo procedimento editorial, e que optamos por focar em pesquisas amplas (metrado e doutorado) defendida nos últimos 10 anos.

O trabalho com a literatura na educação infantil. (Dissertação)	Luciana Domingos de Oliveira	2010
A leitura literária em espaços não escolares e a Universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. (Tese)	Letícia Queiroz de Carvalho	2012
Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino Fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra – ES. (Dissertação)	Gisele Santos de Nadai	2013

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Iniciamos com o trabalho de Andressa Dias Koehler, intitulado “Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares: o ensino e a aprendizagem de literatura em questão” (2008), da linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Professores. A autora analisa em que medida as aulas de literatura potencializam expectativas associadas a experiências literárias, questionando os sentidos que têm sido atribuídos à literatura por parte da escola e dos alunos.

O objetivo da pesquisa é discutir o lugar da literatura no ambiente escolar, pois, como defende Koehler (2008), a escola é um dos poucos ambientes em que o acesso ao texto literário é ofertado de forma mais abrangente. A concepção de literatura é entendida como arte, na visão de Antonio Candido, em seus textos “Literatura e a formação do homem” (1997) e “O direito à literatura” (1995).

A pesquisa se compõe por um estudo de caso, de cunho qualitativo, e propõe um diálogo com alunos de ensino médio, de uma escola pública. A proposta surge a partir da ideia de que os alunos leem pouco ou quase nada de literatura, mas leem outros gêneros textuais. O diálogo teórico é realizado com as discussões de Bakhtin, com o intento de responder às seguintes perguntas:

é possível ensinar literatura na escola? Qual o papel da escola em relação à literatura?

De acordo com Koehler (2008), são as diferentes vozes, as oscilações internas das personagens, os diferentes espaços, tempos e linguagens que conferem à literatura sua possibilidade de levar o leitor ao nível da imaginação e se envolver no universo ficcional. A literatura é, nessa perspectiva,

Uma forma de expressão, de manifestação das emoções e a visão de mundo de indivíduos e grupos, uma arte que exercita a reflexão humana, toca as emoções e a possibilidade de compreender questões humanas além de proporcionar diferentes formas de ver e perceber o mundo, uma vez que dialoga com diferentes culturas, épocas e saberes. Tudo isso afirmaria a incompressibilidade deste bem para as pessoas (p. 43).

Sendo assim, a autora propõe experiências com alunos de ensino médio, em aulas de literatura, de modo que esses leitores se envolvam com o universo ficcional e que ampliem, desse modo, suas concepções de vida e de mundo.

A partir de outro foco, a dissertação de Eliane Dias Martins, intitulada “Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre Universidade e Escola básica”, investiga dimensões teóricas e práticas de projetos colaborativos que envolveram professores, pesquisadores e discentes da licenciatura de Letras/Português. É também uma pesquisa qualitativa que analisa concepções de linguagem, língua, leitura e leitor – subjacentes a determinadas práticas de leitura literária que influenciam o trabalho na escola.

Propõe reflexões sobre a formação de professores, de modo a analisar o trabalho com textos literários em uma escola pública do município de Vila Velha. A autora faz um panorama da escolarização da leitura literária no contexto brasileiro e direciona suas análises e reflexões à luz dos estudos bakhtinianos e da Estética da Recepção. Faz críticas à formação dos professores que trabalharão com a literatura, traçando um paralelo: de um lado, a Universidade não se preocupa com o ensino de literatura no nível básico de ensino; e de outro, questiona a falta de empenho do professor, que por vezes

não reconhece a importância da literatura na educação. Nesse sentido, Martins (2008) destaca que

Na escola, a preocupação são as práticas inadequadas de leitura literária que, ao contrário do que se espera, não despertam o gosto pela imaginação, pelo lúdico que a leitura literária pode proporcionar. Práticas estas que priorizam os estudos histórico-biográficos, presas a rígidas categorizações de estilos que utilizam o texto como pretexto ao ensino gramatical, que desconsideram gostos e identidades, que se baseiam em fragmentos descolados do contexto, enfim, que não proporcionam o encontro polêmico com as polifônicas vozes que circundam a obra literária (p. 19).

Em discordância das práticas estabelecidas em algumas escolas, a autora aponta uma defesa da educação literária, compreendendo que é um processo que possibilita a (re)interpretação de si e do mundo, tornando o leitor mais seguro e mais autônomo, preparando-o para a contestação crítica.

Em nossa pesquisa, defendemos a educação literária à medida que estamos consonantes com a perspectiva da literatura na sala de aula, a partir de uma construção coletiva dos sentidos, entendendo-a não somente como objeto artístico-cultural situado sócio-historicamente, mas como um fator indispensável à formação crítica do indivíduo. Para os anos iniciais do ensino fundamental, entendemos que a leitura literária deverá possibilitar a formação do sujeito por meio da ludicidade, da criatividade, da fabulação.

A dissertação realizada por Rachel Curto Moreira Machado, nomeada “Experiências literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha”, dialoga diretamente com o trabalho de Eliane Dias Martins (2008), visto que a Machado (2010) participou como colaboradora dos projetos propostos sobre as práticas de leitura literária por Martins (2008).

Na pesquisa, Machado (2010) analisa as práticas de leitura literária na escola, realizadas nas salas de aulas e na biblioteca. Investiga também questões teóricas envolvidas nas práticas de leitura de textos literários associadas à atenção dos docentes referente a essa questão. A concepção de literatura adotada na dissertação tem uma dimensão humanizadora e libertária no que tange o encontro entre o leitor e o texto literário.

A autora pontua as relações da formação acadêmica dos professores de literatura e as diferenças encontradas no trabalho com textos literários na escola. Partindo de uma pesquisa-ação, na perspectiva crítico-colaborativa, Machado (2010) buscou responder ao questionamento: como as experiências estéticas com leitura literária são compreendidas por professores de Ensino Fundamental?

A pesquisa traz um panorama do ensino de literatura no Brasil, destaca práticas pedagógicas com a leitura literária na escola e apresenta programas e políticas públicas de incentivo à leitura, nas esferas nacional e estadual. A partir da fundamentação teórica de Bakhtin, Benjamin e da Estética da Recepção, são propostas alternativas para ressignificar as práticas de leitura literária na escola. Em consonância com os pressupostos teóricos utilizados no trabalho, a autora destaca que

(...) trabalhar com a literatura na escola é muito mais do que transmitir conteúdos, usar um texto como pretexto, é explorar inúmeras possibilidades de compreender a realidade, de narrar ou tecer e fiar enquanto se ouve, e produzir conhecimento através da arte da linguagem, dialógica por natureza. A experiência com leitura literária só tem valor se levar o outro em consideração, pois o outro é um elemento intrínseco indispensável na interação leitor-autor-obra (p. 42).

O trabalho com a literatura na sala aula deve ser contextualizado. Desse modo, entendemos que tal leitura vai além da relação leitor-autor-obra, mas que sofre interferências do contexto em que se insere, assim como as questões da materialidade. É fundamental compreender a linguagem como a agir no mundo da criança: é o modo no qual ela expressará sua criatividade e liberdade, e poderá produzir sentidos e construir autonomia e criticidade.

A dissertação de mestrado intitulada "O trabalho com a literatura na educação infantil", produzida por Luciana Domingos de Oliveira, tem por objetivo analisar o que tem sustentado teórica e metodologicamente o trabalho com os gêneros textuais do domínio literário numa unidade de educação infantil do Sistema Municipal de Educação de Vila Velha (ES).

A pesquisa é um estudo de caso e a principal estratégia de coleta dos dados foi a observação em sala de aula. Vale destacar que o referido trabalho tem como pressupostos teóricos e metodológicos a filosofia bakhtiniana de linguagem.

São apresentados ao longo do trabalho, a partir da coleta dos dados, os eventos em que a leitura literária é realizada. Como, por exemplo, pretexto para o ensino de conhecimentos de diferentes áreas e para produção textual; vinculada à finalidade de moralização de costumes e, finalmente, voltada para a ocupação do tempo.

Nossa pesquisa dialoga do mesmo modo com a dissertação de Oliveira (2010), pois consideramos que o sujeito (ativo) se constitui também a partir de suas relações com os textos, com o processo de interação verbal. Outro aspecto em comum é a apropriação da filosofia bakhtiniana de linguagem pelo fato de essa perspectiva considerar a literatura como campo da cultura humana. Ainda nessa perspectiva, Oliveira (2010) indica que a concepção de linguagem presente nos trabalhos de Bakhtin e seu Círculo está comprometida com uma visão de mundo que busca nos sentidos e nas maneiras de se constituir por conhecimentos que se inter-relacionam.

Após a coleta e análise dos dados e o diálogo com o embasamento destacado, sobre a questão da literatura e a educação, a autora considera que a educação deve estar fundamentada na prática social. Oliveira (2010) finaliza o trabalho afirmando que "é preciso restaurar o sentido da leitura literária na escola para que se possa romper com perspectivas que historicamente tem desconsiderado a literatura na sua dimensão artística e cultural" (p. 227). É também dessa perspectiva que fazemos as abordagens de nossa pesquisa, acreditamos na necessidade de ressignificar as concepções de literatura, refletir sobre as relações entre literatura e educação, os objetivos e estratégias dessa parceria nas instituições escolares.

Na perspectiva do diálogo da Universidade com a formação de professores, deparamo-nos com a tese de Letícia Queiroz de Carvalho, "A leitura literária em espaços não escolares e a Universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores" (2012). O trabalho se dispõe a analisar o ensino de literatura na formação de professores e a relação entre a

Universidade e os espaços não escolares, a partir do viés social da leitura e da literatura, que perpassam nossas relações e práticas sociais. O objetivo é refletir sobre quais as possibilidades de diálogos entre a literatura presente na Universidade e a literatura vivida em espaços não escolares.

Pensando a afinidade entre esses espaços, Carvalho (2012) questiona sobre a formação do professor, em que medida o docente de língua portuguesa consegue pensar a leitura de literatura em projetos para além do universo escolar. O texto literário, nesse sentido, é um produto histórico e social, que dialoga com o autor, o leitor e a sociedade, de modo que o trabalho com a obra literária seja um momento significativo de leitura.

A partir de uma observação participante, a autora realizou oficinas literárias em espaços não escolares com docentes em formação final no curso de Letras-Português. Descreveu propostas de trabalho para o docente se relacionar com os espaços coletivos de leitura literária para além da escola – sendo a leitura literária considerada uma atividade social.

A tese utiliza como aporte teórico os estudos bakhtinianos e os estudos freirianos, no sentido em que ambos sustentam a interação verbal em um mundo compartilhado – pensando nos conceitos de exotopia e de incompletude, de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, respectivamente. Nesse sentido,

A literatura que dialoga com a realidade e com o contexto vivido por alunos e por professores é marca fundamental de uma educação libertadora que revele um sujeito que se constitui, mas também é integrante da sociedade na qual atua e reinventa (CARVALHO, 2012, p. 91).

Em decorrência da proposta com as oficinas de leitura literária em espaços não escolares e o diálogo com a formação de professores, Carvalho (2012) indica que o desafio no ensino da literatura está na formação de leitores que possam se apropriar do conhecimento dos livros, bem como atuar no mundo como sujeitos que objetivam transformar esse saber e compreender que, junto à

cultura, nossas vidas são influenciadas e ressignificadas constantemente. Nesse aspecto, a autora faz uso da perspectiva benjaminiana de literatura, em que os homens, com a colaboração da literatura, podem dialogar e transformar o mundo em que vivem.

Selecionamos na linha Educação e Linguagens a pesquisa intitulada “Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino Fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra – ES” (2013). A dissertação é resultado das análises realizadas pela professora Gisele Santos de Nadai, das práticas de leitura em turmas de quarta série/quinto ano do Ensino Fundamental do município de Serra - ES. Apesar da temática do trabalho tratar de práticas de leitura e não especificamente de leitura literária, apropriamo-nos da dissertação considerando sua proximidade com a nossa pesquisa não somente pela escolha do município de atuação da pesquisadora, mas também por partir de questionamentos oriundos das experiências profissionais e pessoais.

A dissertação refere-se a um estudo de caso de cunho comparativo, tendo a observação participante como instrumento principal de coleta de dados, mas também fez uso de entrevistas e análise de documentos e fotografias para constituir o *corpus* da pesquisa. Com base nos pressupostos teóricos de Roger Chartier e das noções conceituais de apropriação, representação e práticas, Nadai (2013) buscou identificar concepções de leitura, modos de ler, tempos, espaços, finalidades e suportes de leitura que configuram práticas leitoras no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, a autora vivenciou o cotidiano da sala de aula de turmas inseridas em escolas com desempenhos diferenciados no Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB). A pesquisa aponta que, apesar das escolas apresentarem desempenho destoante, as práticas leitoras são parecidas. Em sua maioria, são realizadas leituras na modalidade silenciosa ou em voz alta, com a mediação das professoras.

Em relação à metodologia utilizada nas pesquisas do PPGE/UFES, convém destacar que os seis trabalhos analisados são de caráter qualitativo e apontam

para questões voltadas à formação e atuação do professor, tanto de literatura, quanto dos anos iniciais, em espaços diversos. Além de discutir as concepções de literatura e refletir acerca das possibilidades de um ensino de literatura na escola, pontua a urgência de uma educação literária que lance mão de práticas ressignificadas capazes de ultrapassar as relações tradicionais entre literatura e escola.

Quanto às pesquisas encontradas no portal da Capes, selecionamos cinco estudos com temática semelhante à de nosso trabalho, sendo duas dissertações e três teses. Conforme já lançamos, encontramos uma quantidade pequena de pesquisas que tratam da educação literária. Por esse motivo, selecionamos também alguns trabalhos que discorrem acerca da literatura e educação, ensino de literatura e leitura literária que apresentam afinidade com a nossa pesquisa, conforme destacamos no quadro 2¹³.

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Ler literatura: o exercício do prazer: educação literária por meio de oficinas de leitura. (Dissertação)	Rosa Amélia Pereira da Silva	UNB	2009
Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental. (Dissertação)	Judith Eva Dupont Lo	UF CAXIAS DO SUL	2011
Educação literária e a formação	Daniela Maria Segabinazi	UFPB	2011

¹³ Convém ressaltar que há diversas pesquisas no Portal da Capes que tratam de literatura, na perspectiva do Letramento Literário. Em nossa linha de pesquisa do PPGE/UFES optamos por fazer um recorte limitando as pesquisas que seguem a perspectiva da Educação Literária.

docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI. (Tese)			
Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor. (Tese)	Ernani Mugge	UFRS	2011
Literatura de fronteira: por uma educação literária. (Tese)	Ebe Maria de Lima Siqueira	UFG	2013

Quadro 2 – Levantamento de Teses e dissertações do banco de dados da Capes.

Dentre as pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da Capes, dialogaremos primeiramente com a pesquisa de Rosa Amélia Pereira da Silva, intitulada “Ler literatura: o exercício do prazer: educação literária por meio de oficinas de leitura” (2009), que discute a importância da leitura literária nos anos do Ensino Médio, com o objetivo principal de estabelecer uma ligação entre a teoria que se aventa no nível acadêmico com a prática pedagógica realizada na sala de aula do nível médio.

A dissertação trata da recepção do texto literário no ambiente escolar e a autora questiona o ensino tradicional de literatura, propondo pensar em uma aprendizagem que considere a leitura de forma dialógica. Partindo dessa hipótese, são apresentadas propostas de oficinas de leitura literária, na expectativa de envolver o leitor com esses textos, de modo que o professor seja levado a repensar suas práticas referentes ao ensino de literatura.

Para refletir sobre tal questão, Silva (2009) faz um panorama do ensino de literatura desde a colonização do Brasil até o momento da efetivação dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) nas escolas. Estabelece também um histórico detalhado da constituição da literatura e seu papel social, na perspectiva da literatura como obra de arte, como ficção. Essa discussão nos ajuda a pensar em como a literatura se insere no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e por quais modos ela é apropriada pelos sujeitos que estão no espaço escolar.

A pesquisa mostra que a relação entre educação e literatura não é recente e está sempre sendo transformada junto com as mudanças ocorridas na estrutura social. Nesse sentido, a autora defende a educação literária, apontando que a escola pode pensar em uma prática educativa com literatura numa perspectiva de leitura dialógica. Esses apontamentos são propostos tendo como base a teoria da recepção de Jauss e a concepção bakhtiniana de dialogismo. De acordo com Silva (2009),

A leitura literária possibilita a troca de significados, a ampliação de horizontes, o questionamento dos já dados, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, é a construção de um conhecimento diferente do científico, edificado pelo passo a passo do método recepcional (p. 41).

A autora indica ainda que, considerando a perspectiva recepcional, os documentos oficiais asseguram que o ensino de literatura não deve se centrar somente em análises de obras partindo do ponto de vista historicista e biográfico. Desse modo, entendemos que é preciso contextualizar o texto literário, buscar a reflexão e considerar o lugar no qual estamos inseridos, bem como o momento histórico do qual vivenciamos.

A segunda dissertação da qual nos apropriamos é uma pesquisa mais próxima de nosso trabalho, pois é uma proposta de educação literária voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, "Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental" (2011), da autora Judith Eva Dupont Lo, que faz uma defesa da escolarização da literatura conjugada à formação do leitor e de um projeto de educação voltado à formação do aluno numa perspectiva emancipatória.

A investigação analisa o desenvolvimento de uma proposta de trabalho com a literatura em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental. A coleta de dados ocorreu com a observação direta das aulas de literatura e foi possível constatar que a leitura literária tem pouca relevância nas aulas, pois ela é trabalhada conjuntamente aos conteúdos de língua materna; nesse sentido, o foco das aulas está em questões de decodificação, ortografia e gramática, deixando de lado o caráter específico (artístico, estético) do texto literário.

A partir de um estudo empírico de caráter qualitativo, o trabalho também examina as implicações do processo de mediação da leitura literária e sua contribuição ou não para a implementação de ações que contemplem a leitura na infância. A autora aponta a necessidade de ultrapassarmos a tendência da leitura literária na sala de aula como encaminhamento didático, defendendo que é preciso priorizar ações que tratem da leitura literária com o processo de significação.

Na tentativa de responder aos seguintes questionamentos: como a literatura adentra o espaço escolar? Quais as implicações da mediação da leitura literária na formação dos alunos? Dupont Lo (2011) compreende mediação como um espaço de interlocução e que as práticas leitoras são essenciais para uma formação crítica e autônoma do leitor de literatura. Nessa perspectiva, a autora defende que

A mediação da leitura adquire valor no papel do leitor como agente da leitura que o faz dialogar com o literário do texto. Trata-se de um espaço de aprendizagens recíprocas, de manifestações, de trocas do individual para o coletivo a partir de olhares para sua composição com outras formas de significar. Um espaço de mediações da produção de significados nas dimensões intelectual, emocional, cultural e afetiva, essenciais ao desenvolvimento humano (p. 14).

No que tange à dimensão formativa da literatura, Dupont Lo (2011) ressalta que essa dimensão ultrapassa o escopo pedagogizante, pois amplia os referenciais do leitor. A literatura entendida como arte, como experiência estética, indica o potencial emancipatório da leitura ficcional, podendo transformar as visões de vida do leitor para si e para o mundo.

A pesquisa propõe a análise de obras literárias e observa a mediação da leitura em uma sala de aula de 1º ano do ensino fundamental. A partir da observação direta realizada pela pesquisadora, foi possível indicar que

A literatura permite, pois, experienciar sensações de alegria, de tristeza, de medo, entre outras que são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. A natureza formativa da leitura literária apresenta-se como um espaço dinâmico, avançando para uma dimensão de possibilidades, de diálogos e de abertura de horizontes. Esse pressuposto clama por um olhar que vai além da mera transmissão de um repertório literário e volta para o comprometimento com a formação do leitor a partir da significação de textos (p. 89).

Nesse sentido, a autora aponta que o desafio da inserção da leitura literária na sala de aula é tentar ultrapassar o tratamento inadequado dado à literatura, defendendo um projeto de educação voltado à formação do aluno, objetivando o desenvolvimento da autonomia. Para além da educação literária, constata-se essencial atentar para a mediação da leitura, garantindo uma formação (inicial e continuada) ao professor que apresente as possibilidades de trabalho com a literatura, de modo que as práticas com a leitura literária propiciem esse movimento de criticidade, numa dimensão humanizadora.

Também abordando a formação docente, apresentamos a tese de doutorado intitulada “Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI” (2011), defendida por Daniela Maria Segabinazi. A tese é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que trata da formação pedagógica do professor de literatura no curso de Letras, voltada especificamente para as metodologias, concepção e função da literatura, seleção de obras, sob o ponto de vista docente.

O diálogo com essa pesquisa é pertinente, pois trata da questão da educação literária sob outro ponto de vista, mas que está diretamente ligado ao nosso contexto, que é o ensino fundamental. Pensar na formação do professor de literatura e estender essa formação ao professor dos anos iniciais é

fundamental para compreender o trabalho e o ensino de literatura na sala de aula da educação básica.

O trabalho apresenta uma trajetória das legislações como aporte teórico e historiográfico do ensino de literatura no nível médio e nas Universidades, e faz abordagens históricas sobre a trajetória da disciplina escolar literatura. Realiza um contraponto entre o ensino de literatura que se efetiva nos dois níveis. Nessa perspectiva, a autora faz uma análise descritiva e crítica dos documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação / LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN (1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras e o Ensino Médio nos anos 1990 e 2000, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio / OCNEM (2006) – que norteiam o ensino de literatura tanto no Ensino Médio quanto nas Instituições de Ensino Superior.

A partir desse levantamento, a tese discute a viabilidade de uma educação literária na sociedade atual, relacionando aspectos como a formação do leitor e as contribuições que a literatura pode oferecer. A autora destaca ainda a falta de discussão mais sólida nos documentos oficiais sobre a concepção e a finalidade do ensino de literatura, bem como uma orientação mais didática sobre seu objeto de estudo, que é o texto literário.

A fundamentação teórica da pesquisa tem como base autores que discutem a leitura literária, leitura, o ensino de literatura, a educação literária e a mediação e a formação do professor. Aponta diversas concepções de literatura, dentre elas, a noção da literatura como humanizadora e com um caráter formativo, sendo essa, como afirma Segabinazi (2011), a concepção mais difundida pelos teóricos da literatura que se debruçam a justificar a importância da leitura literária e do ensino de literatura.

Nessa trama, pensando a literatura a partir desse valor formativo, a tese reivindica um novo caminho para a literatura na sala de aula, considerando que é preciso dar novos rumos às práticas de escolarização do texto literário. A autora destaca ainda que

A abordagem do texto literário em sala de aula é, antes de tudo, promoção de sua leitura, motivação do encontro entre leitor e texto, oportunidade em que a leitura se constitui como abertura do sujeito à linguagem, oferecendo-se a ele como campo de subjetivação pela experiência da leitura. Essa experiência literária, dada pela leitura, realiza o encontro do sujeito/leitor com ele mesmo e com a comunidade a que pertence (p. 104).

A pesquisa, portanto, indica que a função formadora da literatura precisa ser reconhecida e promovida pelos professores, que devem conduzir seus alunos ao encontro com o texto literário, propondo uma reflexão sobre a literatura e sobre a ética dos comportamentos humanos. Entendemos, no entanto, que nos espaços escolares há outros mediadores que podem participar desse processo de constituição do leitor de literatura (como bibliotecários e pedagogos), que também precisam de contribuição para realizar seu trabalho.

Com o aporte teórico de Zilberman (1990), Todorov (2010) e Larrosa (2003), Segabinazi aponta que o uso do texto literário na sala de aula é inevitável, pois está atrelado a objetivos e metodologias do planejamento do professor. É preciso, portanto, avaliar qual o melhor caminho para realizar um trabalho pedagógico com a literatura. Não cabe mais ensinar literatura com os propósitos educativos baseados na historiografia e ensino de gramática, para os alunos do Ensino Médio, assim como é preciso romper com o discurso “utilitário” (pragmático, moralizador, “pretextual”) que predomina o trabalho com a literatura infantil e juvenil no Ensino Fundamental.

Quando pensamos nos anos iniciais o uso do texto literário na sala de aula também é uma realidade, apesar da inexistência da literatura enquanto disciplina. Corroboramos com a perspectiva apontada no trabalho de Segabinazi (2011), pois as estratégias metodológicas e os objetivos da literatura na sala de aula precisam ser repensados. A educação literária, portanto, precisa ser pensada como um espaço político, de formação crítica do sujeito.

Defendemos que não é possível levar o texto literário para a sala de aula e ignorar o que ocorre a nossa volta, desconhecer o contexto sócio-histórico em que estamos inseridos, visto que a literatura nos ajuda a refletir e olhar para nossas próprias histórias. Desse modo, a presença das obras literárias na sala de aula de modo pragmático ou como pretexto não nos permitirá colocar em prática uma proposta coerente de educação literária.

Dando continuidade à discussão acerca da formação do leitor, na perspectiva da educação literária, nós destacamos a tese de Ernani Mügge, defendida em 2011, sob o título “Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor”. Nesse trabalho, o autor defende a presença da literatura no Ensino Médio, justificando que o exercício crítico de análise de textos desempenha papel relevante na formação do aluno.

A tese reconhece a importância da leitura literária na escola e concebe o acesso à literatura como um direito, por sua função formadora e social. O trabalho proposto evidencia uma concepção que privilegia a obra literária em detrimento do texto literário em seu aspecto operacional. Com o objetivo de indicar a viabilidade da execução de projetos de leitura nessa perspectiva, apresenta-se um diagnóstico do Ensino Médio na atualidade e um estudo sobre a interdisciplinaridade, cuja prática já é indicada nas orientações dos documentos oficiais.

A pesquisa faz um panorama do ensino médio no Brasil, com intuito de discutir o conceito de letramento e afirma que a leitura literária tem uma longa história na educação, no sentido de que “a literatura de uma forma ou de outra, com menor ou maior prestígio, sempre circulou na escola” (MÜGEE, 2011, p. 9). No entanto, a finalidade do seu uso por vezes se altera servindo para valorização da língua-padrão, fortalecendo uma forma de pensar ou exemplificando estilos de época.

A base teórica está relacionada com os preceitos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito Estético, tendo como precursores Jauss e Iser, justificada pela relevância dos estudos no âmbito da valorização do leitor como agente da

coautoria, que se relaciona à formação do indivíduo, que participa ativamente das transformações sociais. A tese dialoga também com Antonio Candido no tocante a questões sobre o direito à literatura, destacando as funções do texto literário, especificamente a função formadora.

A metodologia apresentada coloca o professor como articulador e mediador de propostas de análise. A proposta prevê a elaboração de roteiros para trabalhar o texto literário na sala de aula, sob a perspectiva da recepção e da formação. Nesse sentido, o argumento principal da proposição é

De que a leitura de bons textos literários e sua consequente interpretação são elementos indispensáveis para a formação integral de alunos, que saibam, a partir de um domínio mais qualificado do código da língua escrita, ascender a uma categoria de discentes mais preparada para enfrentar a sociedade atual, em que um dos principais requisitos para a inserção social é o domínio da língua e o posicionamento crítico diante das questões do mundo contemporâneo. Defende-se a noção de que a obra literária, no âmbito da escola, quando aplicada uma metodologia adequada para sua interpretação, potencializa no ser humano, os requisitos necessários para o bom exercício da cidadania (MÜGEE, 2011, p. 11).

Nesse aspecto, o autor ressalta a importância do professor, cuja prática deve ser alicerçada no papel de mediação, de modo que o aluno possa trilhar caminhos de uma experiência literária mais significativa. A pesquisa, de modo geral, defende a ideia de que deve haver na escola um movimento em torno do texto literário, marcado por um trabalho de estratégias e alternativas que permitam o aluno a vivenciar a experiência do texto literário. Por fim, propõem-se estratégias de leitura, pensando em uma educação literária, que contemplem não somente o texto, mas a possibilidade de oferecer aos leitores suporte e consciência sobre a vida e sobre o mundo.

Concordamos com a defesa da literatura na escola realizada por Mügge (2011), quando afirma que

A literatura é um bem cultural da humanidade, assim sendo, o acesso a ela deve ser amplo e irrestrito. Na medida em que ela tem a propensão de humanizar, medidas que restringem o acesso a ela, ou a outra manifestação artística, seja de que ordem for, provocam um empobrecimento intelectual do ser humano, que se reflete em suas ações. Portanto, cerceia-se a capacidade de transformação desse

ser, desconstituindo-o da condição de cidadão, agente de mudanças no percurso histórico da humanidade. Nesse sentido, ao não dar o devido suporte e valor à literatura, a escola, pelo menos a contemporânea, está sendo contraditória na sua essência, na medida em que tem como objetivo mais premente a formação para o exercício pleno da cidadania (p. 180).

É, portanto, nessa perspectiva que pretendemos dissertar sobre a educação literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da rede pública municipal de Serra. Entendemos, pois, que o papel da escola é propiciar desenvolvimento e enriquecimento cultural a seus alunos, e a literatura é em nosso entendimento, uma escolha plausível para colocar em prática aquilo que desejamos enquanto professores: formar sujeitos conscientes, críticos, libertos, situados sócio-histórico-culturalmente, capazes de adentrar o universo ficcional, se apropriar das dimensões sociais, culturais, emocionais encontradas na literatura e transformar sua realidade, construindo-se ser humano real, humanizado, em diálogo com o faz de conta, com a ficção, de modo a compreender mais complexamente a realidade.

A partir do nosso levantamento de teses e dissertações, expomos o último trabalho relacionado à educação literária, intitulado “Literatura de fronteira: por uma educação literária” (2013), defendido por Ebe Maria de Lima Siqueira. A tese aborda a formação do leitor literário, fundamentada em reflexões sobre o papel e a importância da mediação, com vistas à construção de uma educação literária.

Como aporte teórico, a pesquisa dialoga com autores que discutem acerca da natureza e função do discurso literário, como Todorov (2009), Compagnon (2009), Eco (1986), Calvino (1993); dialoga com Adorno (1995), no que trata da emancipação e educação; com Candido (1995, 1997), especificamente sobre o papel humanizador da literatura; e com Chartier (1999), sobre o papel do leitor e os modos de ler.

A noção defendida na tese, de uma Literatura sem Fronteira, segue a perspectiva da literatura que

(...) leva ao extremo a sua natureza artística, assumindo sua condição de 'acontecimento das coisas', rompendo com o horizonte de expectativas não só do leitor, mas, inclusive do autor. Literatura que se nega às classificações de natureza dialética e historicista, mas que se compromete com aquilo que se traduz como verdade do homem. E como é da natureza do homem a incompletude, a busca permanente de um vir a ser, essa literatura permite, por isso mesmo, o contrabando entre a lírica e prosa, entre memória e invenção, entre história e ficção, entre o que foi e o que poderia ter sido e o que será (SIQUEIRA, 2013, p. 15).

Diferenciamos-nos dessa perspectiva porque não negamos a natureza histórica (e nem mesmo a natureza que pode ser dialética ou historicista) do texto e de sua recepção, mas (é bom ressaltar) a entendemos de modo diverso das classificações tradicionais que constroem a literatura a estilos de época. Desse modo, entendemos que para a literatura ser socializada e não encontrar “barreiras” é importante ter políticas públicas voltadas para distribuição de livros como já ocorre na educação pública por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola e os Acervos de Sala ofertados pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que enviam obras literárias de gêneros textuais variados e para diversas faixas etárias. No entanto, é primordial que sejam efetivadas políticas voltadas para a formação de mediadores de leitura literária.

A inserção dos livros nas escolas não é medida suficiente para efetivação de práticas de educação literária que permitam recolocar a literatura no espaço social. Seguindo esse raciocínio, Siqueira (2013) faz uma associação imediata entre a formação do leitor e a formação do mediador de literatura, pois nesse sentido, uma boa mediação, que proponha a fruição da literatura, pode ser viável para leitores de todas as idades, levando-se em conta que, conforme defendido na tese, a literatura é um bem cultural, é um passo para a socialização e contribui, portanto, para a humanização do ser humano. O intento da pesquisa, portanto, é afirmar que

A literatura resguardada a importância de novos meios de formação, continua sendo uma das melhores e mais eficientes atividades capaz de fundar a condição humana, porque, sejam quais forem as perspectivas (teóricas ou práticas) por onde se olhe a literatura, há uma característica que atravessa e se impõe a todas elas: ser fundadora da condição humana (SIQUEIRA, 2013, p. 74).

Para efetivar a proposta de uma educação literária que articula o ético ao estético, é essencial que o mediador da leitura literária seja formado para atingir tais objetivos. Se o mediador não domina ou não está preparado para concretizar práticas pertinentes na perspectiva da educação literária, é provável que não consiga formar leitores de literatura. Não basta trazer o texto literário para as salas de aula, apesar do incentivo ao hábito da leitura ser um passo importante. Conforme assinala Siqueira (2013), essa questão é uma das inabilidades da escola quando se trata da oferta de uma educação literária: o cerceamento e a pedagogização da literatura por parte daqueles que deveriam compreender sua função.

Quanto à formação do leitor de literatura, a educação literária proposta por Siqueira (2013) está centrada na formação da pessoa em detrimento da construção de um processo de apropriação da experiência humana social e coletivamente partilhada por meio de objetos culturais e experiências inscritas nesses objetos. A autora afirma que, para que uma criança, por exemplo, se constitua como leitora da literatura tornam-se indispensáveis, no mínimo, três aspectos: “a criança como leitora em potencial, a literatura e o mediador” (p. 86).

Nesse sentido, para que a formação de leitores literários seja “eficiente”, é necessário garantir ao leitor progressivamente a conquista de autonomia, de modo que ele seja capaz de compreender o valor estético do texto literário, bem como experimentar uma leitura de fruição. E, principalmente, que a leitura literária seja uma atividade reflexiva, de modo que seja possível ampliar os horizontes e sua visão de mundo e não apenas ampliar um repertório possível de textos a serem lidos. Vale destacar ainda, que o professor não é o único mediador nesse processo. Na escola, por exemplo, é possível encontrar outros profissionais que atuam como mediadores na formação do leitor infantil de literatura, como os pedagogos, bibliotecários e monitores de projetos de leitura.

Por fim, afirma a autora, para colocar em prática uma educação literária, é essencial propor políticas públicas que viabilizem não só a formação inicial, que valorize a presença da literatura na escola, mas também assegurar espaço

físico adequado e formação continuada para os mediadores, sendo professores ou bibliotecários. Para além da formação, Siqueira (2013) aponta que é indispensável a existência de propostas educacionais que tenham como objetivo “qualificar as práticas de leitura desde as séries iniciais” (p. 128), pois essa é uma realidade possível, basta que estejamos dispostos a inventá-la.

Identificamo-nos com a perspectiva defendida por Siqueira em sua tese quando afirma que, apesar de não haver uma maneira de controlar as interpretações e usos que se fazem da literatura, as relações de trocas afetivas entre os pares oportunizadas por uma mediação e depois pelo contato com o universo literário são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito.

Não há, pois, provas de que a literatura humaniza, nem é possível medir o nível de humanidade após o contato com os textos literários, mas acreditamos que a literatura dá ao ser humano “a possibilidade de escolha, do discernimento, da liberdade da condição de sujeito” (p. 303). Os modos de ler o mundo, resultantes daquilo que é lido via literatura, serão mais bem compreendidos se acompanhados por uma mediação que leve à reflexão, pois o processo de humanização é contínuo e infinito.

Consideradas as inquietações, reflexões e discussões implicadas nas referidas pesquisas, ressaltamos a pertinência da temática em questão. Compreendemos a necessidade de levantar ponderações acerca da educação literária, pois é uma alternativa para a formação de leitores, não só de literatura, mas leitores da palavra, leitores de mundo. A partir desse levantamento, foi possível identificar que é preciso avançar nas pesquisas sobre educação literária / ensino de literatura para os anos iniciais. Dentre os trabalhos selecionados, como já citado anteriormente, a maioria tem o foco de análise direcionado para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou ensino superior, e o corpus da pesquisa geralmente está voltado para a formação do leitor e a formação do professor de literatura.

Vivemos, na escola principalmente, a urgência de formar sujeitos-alunos-leitores conscientes do seu lugar na sociedade, conscientes das

transformações que são capazes de realizar. Defendemos a educação literária não somente pelo caráter humanizador da literatura, mas pela contribuição que os textos literários têm a oferecer aos sujeitos-alunos-leitores e à sociedade, pois trata do homem e da vida. Para tanto, discutiremos, mais adiante, as relações entre literatura e educação, perpassando os sujeitos inseridos nesse processo, alunos e mediadores, comunidade escolar, discursos oficiais e a sociedade.

Além das pesquisas levantadas nos portais do PPGE/UFES e da CAPES, apropriamo-nos de trabalhos desenvolvidos pelos membros do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação, no qual essa pesquisa também é originada, todas orientadas pela mesma pesquisadora, a professora Maria Amélia Dalvi. Dentre os trabalhos realizados, dialogamos com a tese de Arlene Batista da Silva, intitulada “Literatura em libras e educação literária de surdos: um estudo da coleção “Educação de Surdos” e de vídeos literários em libras compartilhados na internet” e com a dissertação de Heber Ferreira de Souza, “Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos”, ambos defendidos em 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES.

A tese de Arlene Batista da Silva Ferreira (2015) relaciona-se à educação literária, especificamente de sujeitos surdos. Tem como tema e recorte de estudo as representações e práticas de leitura dadas a ver em produções literárias em língua de sinais (que circulam em escolas-referência na educação de surdos na Rede Municipal de Educação de Vitória - ES).

É uma pesquisa bibliográfico-documental, em que a principal fonte são os registros audiovisuais. O objetivo central da tese é investigar as obras literárias em língua de sinais da contemporaneidade, tanto as chanceladas pelo MEC e pelo INES quanto as produzidas e postadas livremente no *Youtube*, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, com o pensamento de Roger Chartier.

A autora parte da noção de que a formação do leitor, a leitura literária e os objetos culturais são práticas culturais criadas pelo ser humano, que sofrem

marcas e transformações ao longo dos anos e, nesse sentido, tem como *corpus* de análise os DVDs da coleção “Educação de Surdos” enviados pelo MEC às escolas e uma seleção de vídeos muitos visualizados recolhidos em canais de Libras no *Youtube*.

A tese analisa os DVDs da coleção, vídeos no Youtube e obras literárias em língua de sinais, a fim de compreender as noções de leitura, leitor e literatura. Eles são, segundo a pesquisadora, objetos ambivalentes que podem servir aos interesses da política de inclusão escolar, tendo a norma bilíngue e uma leitura literária com objetivos pedagógicos, mas que também representam a literatura como criação e manifestação identitária. A concepção de leitura com a qual a pesquisa foi realizada distingue-se da leitura como ato de decodificação, e entende como ato de (re)criação, resignificação. Concordamos com a autora quando afirma que

[...] desenvolver atividades de leitura literária lançando mão de produções literárias traduzidas para a Libras, além de textos com imagens são práticas que podem contribuir para que o surdo possa ativar estratégias de seleção, inferências, lugar social, vivência, relações com o outro, valores sociais, conhecimentos textuais durante a leitura e muito mais. A apropriação e produção de literatura podem tornar-se, inclusive, manifestação cultural e atravessar a identidade desses sujeitos em uma dimensão afirmativa da vida (2015, p. 38).

Considerando que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, é necessário que essas vivências, entre literatura, leitura e leitor, em situações reais e com materiais efetivamente usados/apropriados, sejam refletidas e tomadas como ponto importante para a constituição de sujeitos críticos e ativos, conscientes das suas possibilidades de transformação do mundo em que estão inseridos.

A dissertação de Héber Ferreira de Souza (2015) considera que a escola é o espaço propício para o acesso à leitura. Nessa perspectiva, trata dos usos contemporâneos do livro didático de língua portuguesa e literatura, por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. O contexto da pesquisa é uma escola estadual de ensino médio situada em Cariacica (ES), e “objetiva entender como professores e estudantes se apropriam do livro didático de língua portuguesa e literatura, em particular no que concerne à literatura” (p. 4).

Em sua dissertação, Souza (2015) propõe conhecer práticas e representações atinentes à literatura constituídas por professores e estudantes do ensino médio, relacionadas ao livro didático como suporte/gênero textual. A pesquisa traz algumas contribuições para o nosso trabalho, principalmente por ter sido realizada dentro da escola, em diálogo com alunos e docentes. Dentre os pontos em comum, destacamos a noção de escola presente no texto de Souza (2015):

A escola deve ser um espaço em que a leitura tenha significado. Ler deveria ser uma prática diária, exercida com afinco e criticidade, de forma que o leitor participasse com seu repertório pessoal na construção do conhecimento, como um sujeito ativo, capaz de se posicionar criticamente frente ao texto e ao mundo (p. 16-17).

Concordamos com a mencionada afirmação, pois compreendemos que o espaço escolar é situado social e historicamente como um espaço de formação e, particularmente para nosso trabalho, formação de leitores como sujeitos capazes de se dispor criticamente diante ao texto literário e a vida. É, pois, nessa perspectiva que concebemos a escola em nossa pesquisa.

Ainda no contexto do trabalho do grupo de pesquisa, podemos citar outras pesquisas que se aproximam de nosso trabalho, quer pela sua temática, quer pela opção teórica. Podemos mencionar os textos de qualificação de Mariana Passos Ramalhete Guerra, “O leitor e a literatura juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola”, que trata sobre literatura juvenil, as dissertações de Rafaela Lócio Dantas, “Infância e Drummond: uma leitura das obras infantis” e de Sandrina Wandel Rei, sobre práticas de leitura na escola e professores, intitulado “O trabalho pedagógico com a leitura nas séries finais do Ensino Fundamental no município de Pinheiros-ES: um diálogo com os professores”. Optamos, neste momento, por não incluí-los na revisão bibliográfica, visto que foram finalizados recentemente e ainda não estão disponíveis em sua versão final.

Podemos observar, de modo geral, que as pesquisas com as quais dialogamos nessa revisão indicam que a literatura (ainda) não ocupa um lugar bem definido

dentro da escola. Apesar das transformações nas práticas escolares de educação literária e leitura de literatura, há muitos obstáculos atravessando o caminho para uma educação literária. De acordo com os trabalhos que aparecem em nossa revisão, aliada às práticas e culturas escolares, está a formação docente, que esbarra em lacunas essenciais no que diz respeito à instrumentalização de professores para realizar um trabalho com a literatura na sala de aula.

No entanto, é válido destacar que o trabalho do professor não tem exclusiva responsabilidade, bem como a sua formação e sua atuação dentro dos espaços escolares, sobre práticas de uma educação literária. Há que se atentar para a ausência de políticas públicas, de estrutura de trabalho e investimento suficiente em educação.

Diante do atual contexto educacional, ressaltamos que o professor também é vítima da falta de direito à literatura. Há alguns fatores que nos levam a essa noção e dentre eles destacamos: a baixa remuneração do trabalho do professor, o valor das obras literárias, a ausência de tempo disponível para se dedicar a leitura de tais obras. Entendemos que o trabalho com a literatura demanda um tempo considerável para a leitura, assim como o acesso às obras. Rezende (2013) defende que é preciso que o professor tenha vivenciado essas experiências, seja em sua formação e, ao nosso ver, também em seu contexto pessoal. Portanto,

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer (REZENDE, 2013, p. 11).

Além disso, na cultura escolar, o próprio trabalho com o texto literário, especificamente nos anos iniciais, é muitas vezes usado como ferramenta pedagógica, complemento para conteúdo ou passatempo completamente dispensável ou suprimível.

Apropriar-nos dessas pesquisas reafirma a pertinência de nosso trabalho e sinaliza a importância de realizarmos uma pesquisa sobre educação literária voltada para os anos iniciais, no contexto particular a que nos dedicamos, considerando que a leitura de textos literários e os desdobramentos dela são indispensáveis para a formação de alunos mais preparados para enfrentar as questões da sociedade contemporânea.

Defendemos, pois, a ideia de que literatura e escola, quando relacionadas por meio de uma metodologia problematizada e problematizadora, com fundamentação teórica consistente, pode potencializar o ser humano com argumentos e atitudes favoráveis a viver e fazer parte da constituição de uma sociedade menos desigual, pela via da identificação humana entre sujeitos e do consequente respeito mútuo: ou seja, pela compreensão de que a grandeza e miséria de cada ser humano atravessa a todos os demais.

Com o intuito de permear as discussões sobre a educação literária e o que tem sido proposto nas escolas, o próximo capítulo traz as análises dos documentos oficiais que foram elaborados para nortear a prática pedagógica do professor em sala de aula.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 39).

5. DOCUMENTOS OFICIAIS

Analisar e discutir as orientações e prescrições que constituem os documentos oficiais para os anos iniciais do ensino fundamental é parte fundamental de nosso trabalho, visto que as práticas docentes encontram um dos aportes em tais materiais.

Desse modo, propomos aqui fazer uma leitura crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais – primeiro ciclo (PCN), Currículo Estadual da Escola Básica do Espírito Santo (CBEE/ES) e Orientações Curriculares para educação infantil e ensino fundamental do município de Serra (especificamente no que trata das orientações para o ensino fundamental), quanto às noções de literatura, leitura literária e educação literária, bem como das estratégias e orientações didático-metodológicas direcionadas ao ensino de literatura.

Para fins de esclarecimento, convém destacar que todos os documentos analisados foram lidos em formato eletrônico, disponíveis nos portais das referidas instâncias. Essa ressalva quanto ao suporte de leitura dos documentos, diferente dos demais textos lidos para a realização do trabalho, precisa ser marcada, pois de acordo com Chartier (2011), a produção de sentidos para um texto está diretamente ligada aos protocolos de leitura, no sentido de que textos materializados em diferentes suportes se apresentarão diferenciados para o mesmo leitor, não sendo possível ignorar os modos como os textos são dados a público, circulam e se leem.

5.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PRIMEIRO CICLO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, constituem um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Apresentam-se, portanto, como uma proposta curricular que orienta os professores sobre os conteúdos de cada área específica e a articulação das diversas disciplinas com os temas transversais. Conforme citado no documento, os Parâmetros,

[...] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de

transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (BRASIL, 1997, p. 13).

Entendemos desse modo que o documento não é um modelo impositivo, visto que seu objeto é nortear o trabalho pedagógico e não se sobrepor “à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997, p. 46). No entanto, convém uma ressalva, visto que se o trabalho pedagógico passa a ser atrelado à avaliação em larga escala ele assume caráter impositivo.

Quanto aos objetivos:

(...) concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos. Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla (BRASIL, 1997, p. 47).

Em relação aos conteúdos curriculares, os PCN's propõem uma mudança de enfoque de modo que o conteúdo passa a ser visto como meio para que as capacidades dos alunos sejam desenvolvidas e, a partir disso, eles possam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. Independentemente da linha pedagógica adotada pelo professor, essa proposta demanda uma reflexão e uma ressignificação sobre a seleção dos conteúdos a serem trabalhados.

Na seção de Língua Portuguesa dos PCN's, encontramos a perspectiva do documento acerca da linguagem, especificamente sobre a leitura e a escrita:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao

conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1997, p. 25).

Quanto à linguagem verbal, os PCN's entendem que ela é uma atividade discursiva e dela são resultantes os textos orais e escritos. Desse modo, os "Textos são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta" (BRASIL, 1997, p. 28). A finalidade do ensino da língua portuguesa é expandir as possibilidades de uso da linguagem, sendo consideradas como habilidades linguísticas a fala, a escuta, a leitura e a escrita. Os conteúdos de língua portuguesa devem, portanto, ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e devem ser organizados em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

Analisado o conceito de linguagem que fundamenta o documento, seguimos para as orientações quanto ao trabalho com a leitura, que nos interessa particularmente para essa pesquisa. Nesse sentido, o trabalho com leitura tem como objetivo "a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras" (BRASIL, 1997, p. 40). A leitura, vista dessa perspectiva, está conectada à capacidade de escrita. Ainda nessa abordagem, o documento afirma que "Não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia" (BRASIL, 1997, p. 40).

Nessa perspectiva há dois pontos que merecem destaque: a ideia de que "competência" (e o correlato "eficácia") é algo que se adquire, de que haveria um certo limite que uma vez vencido inscreveria o sujeito como competente (ou "eficaz"). E o outro ponto é que a escrita é apresentada como um desdobramento natural e sequencial da leitura, quando sabemos que ela demanda um processo próprio de ensino-aprendizagem.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, leitura é definida como:

(...) um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997, p. 27).

Desse modo, a ideia de que a leitura vai além da decodificação porque depende também de estratégias reduz e simplifica a complexidade do ato de ler a procedimentos (operatórios). No caso da leitura literária, então, toda a dimensão subjetiva, empática, que incorpora a dispersão e o delírio, por exemplo, são incorporadas (REZENDE, ROUXEL, LANGLADE, 2013).

Nessa perspectiva de leitura, o documento abarca também uma concepção de leitor, e esse é entendido como leitor competente, que “por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”. Nesse sentido,

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 41).

Esse leitor só poderá formar-se mediante uma prática constante de leitura de textos e a partir de um trabalho que deve ser organizado a partir de textos que circulam socialmente. O aprender a ler deve ocorrer pela prática da leitura. Para esse trabalho o professor deverá ser o mediador, favorecendo a circulação de informações entre os grupos de alunos.

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (BRASIL, 1997, p. 43).

Nessa perspectiva é preciso ter contato com vários tipos de texto, e estes devem ser lidos de maneiras diferentes, em várias leituras. Visto que o significado é construído pelo esforço de interpretação do leitor e não está dado no texto. Segundo os PCN's, essas práticas são necessárias para formar um bom leitor. A escola, portanto, precisará fazer com que "a leitura seja algo interessante e desafiador, algo que dará autonomia e independência (...) Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente" (BRASIL, 1997, p. 43).

No entanto, o documento evidencia que as práticas de leitura e a formação de "bons leitores" não são somente responsabilidade do professor, é necessário que a instituição escolar tenha algumas condições, a saber:

a) dispor de uma boa biblioteca na escola; b) dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; c) organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também; d) planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais; e) possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola; f) garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões; g) possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas; h) quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um; i) construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões

para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar (BRASIL, 1997, p. 43-44).

Além das condições para a formação de leitor descritas acima, são necessárias propostas didáticas orientadas, como por exemplo: Leitura diária, Leitura colaborativa, Projetos de leitura, Atividades sequenciadas de leitura e Leitura feita pelo professor (BRASIL, 1997, p. 45-47).

Os PCN's defendem uma especificidade para o texto literário em relação a outros textos:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea) (BRASIL, 1997, p. 29).

O documento afirma que a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve um exercício de reconhecimento das subjetividades e das propriedades que compõem um tipo singular de composição do conhecimento. A partir dessa perspectiva, o documento indica que é possível se distanciar dos equívocos cometidos com frequência na escola no que tange ao texto literário, escolarizado inadequadamente, servindo a fins pedagogizantes. Desse modo, quando feitos 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. 30).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apontam que a escola deve viabilizar o acesso do aluno aos textos que circulam na sociedade e ensiná-los

a fazer “boas” leituras. Nessa perspectiva, a literatura aparece associada às práticas de leitura e produção de textos, e também a textos não literários de variados tipos, como bilhetes, quadrinhos, reportagens, receitas etc.

A leitura literária está presente no documento oficial do Governo Federal, no entanto corroborando com os resultados da tese de Segabinazi (2011), entendemos que é necessária uma discussão mais sólida, principalmente no que trata da concepção e finalidade da literatura dentro da sala de aula. Tratar da literatura no documento oficial não indica, nem garante a sua utilização no trabalho pedagógico, pois há uma precariedade nas questões mais didáticas com o texto literário.

5.2 CURRÍCULO ESTADUAL DA ESCOLA BÁSICA – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (CBEE/ES)

O novo currículo do estado do Espírito Santo foi publicado em 2009, após alguns anos em discussão com os docentes da rede para a elaboração desse documento curricular. As orientações curriculares dispostas no documento estão em consonância com as diretrizes¹⁴ do Ministério da Educação (MEC), em uma relação horizontal, de modo que ambos propõem alternativas viáveis para a educação. Nesse sentido,

É necessário assegurar a elaboração de um documento curricular para o Estado que atenda às especificidades regionais, tendo como base um projeto de nação. O Estado, como unidade autônoma, por meio de mecanismos participativos, formula e implementa políticas públicas para a promoção do desenvolvimento intelectual e social de sua população, conectado com a dimensão universal (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12).

O documento está organizado em oito volumes, classificados quanto à etapa do ensino. Nos restringimos a analisar o currículo voltado para os anos iniciais do ensino fundamental, que é o foco de nossa pesquisa. O volume analisado está organizado por áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e códigos. Quanto às orientações para o trabalho com

¹⁴ Vale destacar que o referido documento foi publicado mais de uma década após os PCN's.

literatura e leitura literária, analisamos somente a seção da língua portuguesa, disponível na área de linguagens e códigos.

Dalvi (2014) em artigo intitulado “Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio” analisa o CBEE-ES a partir de pesquisas contemporâneas sobre o ensino da literatura e a educação literária para o trabalho com a literatura na escola para contribuir com a ampliação da compreensão do documento. Lançamos mão da questão debatida pela autora acerca do texto como objeto cultural e que, portanto, não se pode ignorar a existência da materialidade, pois “a forma material de um texto contribui para modelar expectativas do leitor” (CHARTIER apud DALVI, 2014, p. 144). Sendo assim,

[...] os textos não existem fora dos suportes materiais [...]. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados (CHARTIER apud DALVI, 2014, p. 144).

A autora afirma que os suportes nos quais os textos estão disponibilizados têm tanta relevância quanto o conteúdo disposto “pois são decisivos na produção de sentido – razão pela qual é pertinente (e necessário) levar em consideração o papel expressivo dos elementos verbais, visuais e de qualidade técnica que constituem esses mesmos objetos” (DALVI, 2014, p. 158). Desse modo,

[...] talvez seja importante considerar que o CBEE-ES tem duas versões “idênticas”, todavia em suportes distintos (portanto, “não idênticas”): uma versão impressa e uma versão eletrônica, em .pdf, disponível no sítio eletrônico da Secretaria de Estado da Educação (SEDU). O texto, o layout, a diagramação, tudo é bastante similar, sendo a principal diferença, realmente, em relação ao suporte. Em ambos os casos, o documento passa a impressão de bom tratamento editorial e boa revisão, mas não há explicitação nos volumes de quem seriam os capistas, editores, editores, ilustradores, revisores, etc. (e nem há informações sobre o sistema de impressão, colagem, tiragem etc.): ou seja, esse trabalho “por trás”, de dar forma material ao impresso, não é reconhecido como um trabalho “autoral” (ou seja, que precise ser “assinado”) – e, portanto, não é reconhecido como algo que contribua relevantemente para a produção de sentidos do documento (DALVI, 2014, p. 144).

Essa constatação a respeito das contribuições autorais não-reconhecidas na produção de sentidos do documento feita por Dalvi (2014) é evidente também nos outros dois documentos analisados – PCN e Orientações Curriculares do

Município de Serra. Parece-nos que o conteúdo explícito no documento é que será levado em consideração ao adentrar as escolas e Universidades. Desse modo, podemos ressaltar não apenas os bastidores da construção e da produção de sentidos de um texto, bem como a materialidade do mesmo.

A questão da materialidade se inscreve diretamente na análise do documento, pois, de acordo com Dalvi (2014) não há de modo explícito a preocupação com as variadas formas pelas quais os textos ficcionais e não-ficcionais podem ser lidos, quando consideradas as diferentes materialidades e as inscrições nas obras:

[...] e um documento curricular que desconsidera isso desde seu projeto editorial muito pouco provavelmente irá incorporar tal proposta como dispositivo pedagógico inarredável de uma formação leitora integral e crítica. Dito de outro modo, parece-nos que quem não aprendeu a atentar às diferenças na produção de sentidos entre ler, por exemplo, um poema manuscrito em um caderno, publicado em um livro autoral de poemas artesanal, em grande tiragem ou em versão de bolso, inserido em uma antologia, rabiscado na porta de um banheiro, dado a ler em uma prova de concurso, pichado na parede de uma grande cidade, reproduzido como postagem no Facebook ou transformado em ilustração de conteúdo em um livro didático é um leitor para quem a escola não cumpriu plenamente seus propósitos (DALVI, 2014, p. 9).

Sobre a disciplina de língua portuguesa, o documento afirma que tal disciplina contribui para a formação humana e nesse aspecto,

A linguagem é a mediação entre o homem e a realidade. Ela possibilita a reflexão, a crítica e a intervenção e torna possível a transformação do homem e do mundo em que vive. Ela articula significados coletivos que são compartilhados socialmente variando de acordo com os grupos sociais em seus tempos e espaços diferenciados (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 151).

A língua é, portanto, compreendida como “um objeto histórico, irregular, variável gerenciado por seus usuários para promover-lhes a interação com outras pessoas” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 151). Ainda sobre a linguagem, o Currículo Estadual admite que a língua pode ser concebida na perspectiva da enunciação, na qual ele é “como um conjunto de signos utilizados na comunicação, e a linguagem, a atividade discursiva, a forma de pôr a língua em movimento” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 151).

Objetiva-se, portanto, no ensino da língua portuguesa o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, da expressão oral, considerando o texto como meio, sendo o ponto de partida e de chegada, e trata-o como o “verdadeiro objeto de estudo da língua, para análise de seus usos (estudo linguístico e epilinguístico), explorando-lhe os múltiplos sentidos, analisando-lhe a estrutura gramatical e a construção de seus sentidos” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 69).

Sobre o trabalho com a literatura, o documento parte do pressuposto que ela propicia ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita – vale destacar, que essa concepção é consoante com a perspectiva dos PCN’s – e capacita o aluno a interagir consigo e com o outro no espaço em que se insere, assumindo uma postura reflexiva no mundo letrado, sendo capaz de uma ação transformadora. A concepção de literatura do CBEE indica que o aluno poderá ter uma formação que o possibilite ter uma reflexão política em reconhecimento do ser humano como um ser histórico-social que sofre transformações com o decorrer do tempo.

Ao apontar o refinamento das habilidades de leitura e incentivar a postura reflexiva do aluno no mundo letrado o documento analisado ignora a perspectiva adotada em nosso trabalho quando tratamos da leitura do texto literário, pois a partir dos estudos de Candido entendemos que o direito à literatura agencia o direito à fantasia, à ficção, à qualidade estética.

Notamos também no documento a ausência de uma perspectiva voltada para o direito à fantasia, à ficção, à qualidade estética que podem ser proporcionadas pelas obras literárias, defendida por Candido. O enfoque do documento está somente na formação do aluno, distanciando-se da noção de literatura como objeto cultural, como arte.

Nesse sentido, em diálogo com Dalvi (2014) concordamos que a educação é vista no documento como fundamental na democratização do acesso à qualidade de vida e o atendimento de objetivos, mas é uma visão que se distancia da noção de uma educação ampla ou que considere a subjetividade. A autora afirma que essa visão “seria pouco propícia à discussão do trabalho com a literatura e a leitura literária” (p. 6) visto que não se aproxima da natureza do trabalho em educação literária.

Diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo Estadual apresenta objetivos específicos para o trabalho com a literatura, diferenciando-a de língua e linguagem. Desse modo, os objetivos do eixo literatura são: a) criação de lugares de vivências e cultivos de emoções e sentimentos humanos, em que seja possível também experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, “identificando as múltiplas formas de expressão e manifestações da(s) linguagem(ns) para levar a efeito o discurso”; b) “favorecimento da produção de lócus em que se compreendam as transformações histórico-socioculturais pelas quais o homem passa, por meio da linguagem literária, de modo a pensar a complexidade do mundo real”; c) promoção do letramento múltiplo como ferramenta para o exercício da cidadania; d) criação de possibilidades para o conhecimento das escolas literárias, obras e autores, inclusive da literatura capixaba. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 156).

Vale ressaltar a adoção oficial do termo “letramento múltiplo” que segue a perspectiva do “letramento”. A perspectiva inserida em alguns documentos oficiais entende letramento como todas essas atividades que constituem formas de utilização social da leitura e da escrita. O termo letramento¹⁵ é abrangente e vem sofrendo ressignificações, a partir dos trabalhos de Rojo (2009) e Street (2007), que abordam os letramentos múltiplos, entendendo a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que se fazem presentes na sociedade atual (LEITE, 2011).

Quanto aos objetivos apresentados pelo CBEE ressaltamos que a proposta para os anos iniciais prevê que os alunos devem aprender sobre “escolas literárias”. A permanência da noção da ideia de “escolas” bem como a noção do ensinar literatura para crianças carrega fortes marcas de um “modelo herança colonialista e de um modelo de estudos literários que atravessou parte da história do séc. XX, mas que já foi exaustivamente debatido e problematizado na atualidade” (DALVI, 2014, p. 13) não possibilita compreender a literatura como objeto cultural, como arte. Questionamos,

¹⁵ Conforme já citado anteriormente, em nosso trabalho, assim como em nossa linha de pesquisa não seguimos a perspectiva do Letramento.

portanto, a ausência de objetivos, que nos possibilitem pensar a dimensão lúdica da literatura. Essa observação foi realizada por Dalvi (2014) de modo que:

A dimensão lúdica, que se insurge contra uma apreensão pragmática, ou seja, a literatura entendida como jogo, como fruição fica parecendo secundária no contexto (e esse enfrentamento contra a captura do tempo e da inteligência humana pela domesticação da vontade talvez seja justamente a contribuição mais interessante da arte – e não apenas da literatura) (p. 13).

Vale destacar que um dos objetivos do trabalho com a literatura nas escolas do estado é criar possibilidades de inclusão da literatura capixaba por meio dos autores e das obras. Essa também é uma questão pertinente, visto que, os docentes e a população em geral pouco conhece acerca da literatura produzida no estado. Se esse é um dos objetivos do ensino de literatura é preciso, portanto, investir na divulgação das obras, criar acesso ao público e levar a literatura capixaba para dentro das escolas.

O documento apresenta-se como uma “proposta de impacto inigualável para o alcance da melhoria da qualidade” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 5), desse modo, entendemos que a qualidade da educação perpassa pela garantia de espaços e profissionais qualificados para compor o ambiente escolar. Pensando na realidade das escolas estaduais essa afirmação nos parece contraditória à medida que notamos a ausência de bibliotecas e bibliotecários para as escolas da rede estadual.

Reafirmamos, portanto, que é preciso pensar nos objetivos, nas ações metodológicas e nos conteúdos que nortearão o trabalho com a literatura nas salas de aula dos anos iniciais, mas é fundamental que estejamos atentos para os fatores de infraestrutura, formação docente e oferta de material de literatura. A educação literária não se efetivará diante de um contexto que ignore a presença de bibliotecas e/ou bibliotecários, por exemplo.

5.3 ORIENTAÇÃO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: “ARTICULANDO SABERES, TECENDO DIÁLOGOS” – MUNICÍPIO DE SERRA

Publicado uma década depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a orientação curricular do município de Serra se traduz em um desafio no objetivo de afirmar a educação como um processo de humanização e é resultante de um processo coletivo de reflexão e de proposições originadas de professores, pedagogos, gestores e integrantes da equipe central da Secretaria de Educação.

As orientações curriculares, nessa perspectiva, concebem o conhecimento como uma experiência histórica e culturalmente vivida e produzida, capaz de criar uma nova compreensão acerca do mundo e da vida social. Partindo desse pressuposto, o documento rompe com a estrutura de uma listagem de conteúdo, de modo que o objetivo é “justamente relacionar os saberes sistematizados com as experiências de vida dos alunos, compreendendo seus valores, seus conflitos, sua forma de pensar e de aprender” (SERRA, 2008, p. 14).

Fundamentada em uma base teórico-metodológica na perspectiva histórico-cultural, a linguagem, portanto, é vista nestas diretrizes curriculares como uma atividade humana que medeia o agir dos indivíduos na realidade social. Compreende-se que é pela linguagem que os indivíduos têm acesso a todo e qualquer tipo de informações, expressam ideias, constroem visões de mundo, produzem cultura (p. 226).

Vale ressaltar que a concepção de linguagem aparece somente na área de língua portuguesa:

Essa concepção de linguagem parte do pressuposto de que os sujeitos se constituem no mundo no seio das relações sociais e históricas. Os indivíduos são vistos como reais, concretos, inseparáveis do contexto no qual estão inseridos. Isso quer dizer que, independentemente da idade, crianças, jovens ou adultos são concebidos como sujeitos ativos, participativos, críticos, transformadores, construtores da realidade social. Essa concepção de linguagem e de sujeitos relaciona-se a uma forma de conceber o ensino e o papel da escola na sociedade (SERRA, 2008, p. 226).

De acordo com a OC, o trabalho com a linguagem, em qualquer das etapas do ensino, deve ser compreendido como “prática social e cultural, intencionalmente organizada, que deve ter como preocupação central a formação de um sujeito crítico, participativo do contexto em que se insere e consciente de suas ações no mundo” (p. 226).

Essa perspectiva deve orientar o trabalho com a linguagem nos anos iniciais, de modo que o trabalho propicie aos alunos a inserção nas práticas sociais de uso da linguagem “por meio de atividades de leitura, de produção de textos e de reflexões sobre a língua, de modo a favorecer o desenvolvimento das capacidades de uso da linguagem nas suas diferentes formas” (p. 227).

Para além da concepção de linguagem como prática social e cultural, como interação verbal, as OC's indicam que a linguagem verbal é o núcleo do conhecimento a ser ensinado e aprendido, de modo que as práticas de ensino possibilitem o desenvolvimento da capacidade do sujeito se colocar no mundo por meio do uso da língua.

Essa concepção de linguagem se fundamenta no pensamento de Bakhtin. Para esse autor, a linguagem é de natureza dialógica e ideológica, pois os indivíduos, nos processos de interação verbal, se relacionam entre si, produzindo sentidos, construindo significações das palavras, do mundo, dos objetos e de si mesmos. É na relação entre sujeitos que se efetiva, portanto, a constituição do sujeito (2008, p. 231).

As Orientações Curriculares também prescrevem que o ensino da língua materna deve ter como ponto de partida o texto. Desse modo, o trabalho pedagógico deve ser pensado a partir da leitura, da produção de texto e “com a reflexão sobre a língua a partir dos diversos gêneros textuais orais e escritos que são produzidos pelos indivíduos nas mais variadas atividades que eles realizam na vida em sociedade” (p. 236).

Para isso, o professor deve organizar o ensino da língua de forma a estreitar o contato do aluno com os mais variados gêneros textuais orais e escritos que são produzidos em diferentes esferas de circulação (jornalístico, filosófico, científico, literário, etc.) e que circulam na sociedade em diferentes suportes. Nessa perspectiva, a sala de aula se torna espaço de circulação de jornais, revistas, livros de literatura, dicionários, embalagens, gibis, cartazes, filmes, propagandas, músicas, etc. (SERRA, 2008, p. 236).

O termo literatura no trecho em destaque é a única referência explícita que o documento traz acerca da inserção do texto literário nas salas de aula os anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de tratar da importância da leitura e dos diferentes gêneros textuais, não há orientações específicas para o trabalho com o texto literário. Assim como não há objetivos definidos, nem possibilidades metodológicas para o trabalho com a literatura.

Criticamos a ausência de orientações com maior clareza teórica e metodológica para o trabalho com a literatura, a medida que, no trecho em destaque ela é representada como uma possibilidade de leitura, sem que haja qualquer manifestação pensando a literatura como arte, nem a sua natureza artístico-cultural ou as possibilidades que ela oferece de fabulação e fantasia, defendida nesse trabalho.

Quanto às práticas de leitura na escola, o documento prevê que estas devem contemplar diferentes gêneros textuais e possibilitar o (re)conhecimento dos diversos aspectos da produção verbal humana, com foco na formação de um “leitor crítico e consciente da relação existente entre a criação simbólica e a própria realidade social” (p. 237). Para isso, é importante que a escola disponha de acervos de diferentes materiais de leitura e que o professor planeje e organize, ao longo do ano, momentos diversificados de leitura para que o aluno possa vivenciar as mais variadas relações com os textos.

Para que tal situação aconteça, pressupõe investimento público, não apenas na oferta de livros, mas também na formação de professores. Compreendemos que a presença dos livros nas escolas e o acesso a variados textos não garantem sozinhos a existência de uma educação literária. É importante uma ação conjunta entre a oferta dos livros e a ação dos mediadores – que precisam, portanto, ter consciência do trabalho que pode ser realizado com os livros existentes nas escolas.

Apesar de não haver referência à leitura literária, o documento aponta para a importância da prática de leitura, de modo que essa “possibilitará ao aluno o domínio e/ou ampliação de vocabulário, o acesso a novas informações ou a ampliação de conhecimentos e de outros contextos além do seu próprio

cotidiano, permitindo, dessa forma, o uso da informação apropriada em seu dia-a-dia” (p. 238).

Para além do trabalho com a leitura, identificamos que a orientação específica sobre essa proposta metodológica traz alguns indícios do trabalho com o texto literário, ainda que escolarizado, com foco nos gêneros textuais.

Além disso, deve ser trabalhada também a compreensão de noções básicas como autoria, formas composicionais/elementos estruturais, finalidades e intencionalidades materializadas nos gêneros textuais. As práticas de leitura realizadas na escola devem considerar sempre o leitor como um ser ativo que interage o tempo todo com o texto, estabelecendo relações entre este e o seu mundo (2008, p. 236).

Não há em todo o texto do documento das Orientações Curriculares uma referência específica para o trabalho com a literatura ou com a leitura de textos literários. Há orientações para o trabalho com a leitura, a partir das considerações já citadas sobre a linguagem e sobre o texto. Esse posicionamento de ausência da literatura ou do ensino desta nas Orientações Curriculares do município de Serra indica algumas questões: a) o lugar de segundo plano dado à literatura em alguns espaços, como, por exemplo, dentro da escola; b) a caracterização de textos quaisquer como literatura – que se encaixa na problemática da dificuldade de definição do que é o texto literário; c) a isenção quanto ao ensino de literatura por tratar-se de um documento para a educação infantil e ensino fundamental e não para o ensino médio, pois nessa etapa de ensino as escolas literárias, autores e obras compõem mais tradicionalmente o conteúdo mínimo.

5.4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Quanto às prescrições curriculares do Brasil, Leahy-Dios (2013) afirma que entre os objetivos encontrados para a educação literária estão: o desenvolvimento de habilidades de leitura como aquisição de hábitos e vinculados à fruição da leitura. Não há, conforme a autora ressalta, indicação de quem o leitor precisa se preocupar com questões sociais, políticas ou culturais, que poderiam ser encontradas nos textos literários.

Encontramos nos documentos oficiais a compreensão do texto literário como um tipo de linguagem, como se houvesse a existência de uma linguagem literária específica e essa fosse distinta da linguagem utilizada em outras situações comunicativas.

A concepção que defende a especificidade do discurso literário é criticada por autores que postulam o contínuo entre linguagem literária e não-literária. Nesse sentido, o que define o caráter literário das obras são fatores mais amplos e não apenas a estrutura formal do texto. A intencionalidade do emissor, o contexto de produção/recepção e o papel do leitor, além dos processos de mediação (editoração, revisão, publicação) que o texto sobre até chegar ao receptor são fatores importantes no estudo da literatura numa perspectiva mais ampla que ultrapassa a dimensão imanente do texto (SILVA, 2005, p. 44).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Estadual apontam para a especificidade do texto literário e prescrevem objetivos exclusivos para o trabalho com a literatura. Tal postura pode ser considerada um equívoco, no sentido de que insere o trabalho com a literatura em um lugar isolado, distanciando até dos demais gêneros literários. Silva afirma que “esse mito de que a literatura é complexa e se distancia dos outros usos da linguagem é decorrente da própria visão da escola sobre a significação da leitura literária” (2005, p. 44).

Em diálogo com nossa pesquisa, ressaltamos a constatação realizada por Silva (2009) ao analisar documentos oficiais, especificamente as Orientações Curriculares do Ensino Médio, quanto ao ensino de literatura:

O documento ressalta a ruptura entre as formas de ensinar nos dois segmentos – ensino fundamental e médio – já que, se um é sequência do outro, as práticas pedagógicas devem ocorrer de uma forma progressiva e complementar, fazendo com que o leitor estudante reconheça a necessidade de estudar literatura, sinta falta dela para o seu crescimento em todos os aspectos da vida, sobretudo, no individual. É preciso encontrar uma solução, porque, no Ensino Fundamental, muitas vezes o ensino da literatura é tão lúdico que chega a ser confundido com brincadeira, conteúdo de pouca seriedade. E, no Ensino Médio, os professores tentam impor a disciplina uma austeridade que não lhe cabe e que quase sempre espanta e distancia o leitor, principalmente quando se aplicam atividades de metaleitura na tentativa de dar à disciplina a importância devida (p. 42).

Vale destacar, a partir dessa reflexão, a necessidade de defendermos uma educação literária também para os anos iniciais do ensino fundamental, visto que ensino fundamental e médio são etapas complementares de ensino. A negação do ensino de literatura nos anos iniciais nos parece ser consequência de diversos fatores, dentre eles a precária formação do professor e a ausência de orientação nos currículos oficiais. É recorrente encontrarmos nos discursos de docentes o uso que é feito da literatura da sala de aula: mais do que escolarizada, a literatura (especificamente a infantil) é pedagogizada, serve para “acalmar a turma”, atender “o que fazer” entre uma atividade e outra. Recentemente, nos cadernos do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), a literatura foi apresentada tão-somente como possibilidade de leitura para deleite.

O conceito de deleite, como o prazer de ler, como fruição, precisa ser pensado criticamente nas práticas do professor. Visto que pensar em uma prática de educação literária ou ainda, no ensino de literatura, não pode ser reduzido à leitura simplificada, apenas como prazer de ler – esse não é o motivo da existência da literatura na escola. A leitura literária na escola implica práticas e protocolos sobre os diversos modos de ler e, nesse sentido, o professor precisa ter objetivos coerentes para uma proposta de educação literária: formar leitores que sintam também prazer em ler, mas que saibam a partir da leitura literária questionar, inventar, debater, produzir o ser e estar no mundo.

Quanto às prescrições dos documentos oficiais para os anos iniciais do ensino fundamental, Rezende (2014), ao discutir sobre a formação do leitor na escola pública brasileira, indica que essa é uma questão comum às propostas curriculares, que funciona (ou funcionava) assim em sistemas escolares de diferentes países:

Em tese, tradicionalmente, a orientação explícita ou implícita disseminada na cultura escolar por meio de parâmetros, orientações e propostas curriculares – além dos livros didáticos, que, avaliados pelo MEC, respondem com certo respeito às orientações federais - é a de que ao ensino fundamental caberia a “formação do leitor” e, ao ensino médio, a sistematização dos conhecimentos sobre literatura. [...] Em princípio, a primeira etapa da escolaridade lidaria mais livremente com as leituras, com textos mais próximos das crianças e

dos jovens, e a segunda abordaria a literatura mais “adulta”, legitimada pelas histórias dos sistemas nacionais de literatura (p. 46).

Entendemos que os três documentos analisados precisam ser reavaliados quanto às concepções da literatura e às orientações do trabalho com os textos literários. Ressaltamos, por exemplo, a nomenclatura dada aos textos de literatura infantil como textos “facilitados” distintos a nível de qualidade dos textos que constituem as obras canônicas, aqueles que são de complexidade real. É preciso estar atento quanto a essa classificação pormenorizada da literatura infantil¹⁶, como texto de menor qualidade, que vai de encontro à noção do texto literário como aquele que possibilita um encontro com o outro e com novas possibilidades.

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (COELHO, 2000, p. 27)

Essa noção da literatura infantil como texto facilitado está ratificada nos PCN's, quando apontam o trabalho do professor de 1º e 2º ciclos a tarefa de possibilitar ao aluno a passagem de “leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis)” a “leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais” (1998, p. 70). Nesse sentido, os alunos dos anos iniciais seriam capazes de ler textos de complexidade não-real, textos que não promovam o desafio da leitura, nem o incentivo à ampliação da compreensão discursiva.

Ao tratar a literatura infantil dessa maneira, os PCN's não consideram os textos facilitados como literatura infantil e juvenil. O que causa uma tensão entre a definição do termo, o trabalho com a literatura e as práticas do professor, assim

¹⁶ Essa concepção da literatura infantil como obra de menor valor, sendo questionada por seus valores estéticos é criticada por diversos autores (ZILBERMAN 2003; 2007, LAJOLO 2005; 2007, COELHO 2000). Defendemos a valorização da literatura infantil enquanto arte ficcional que atende à função formadora do texto literário, possibilitando ao leitor o conhecimento do mundo e de si.

como na formação (precária) na área também é consequência dessa perspectiva.

Silva (2005) indica que, especificamente nos PCN's, as discussões acerca da interação texto-leitor precisam ser mais aprofundadas, assim como seria importante haver a inserção das contribuições da Teoria Literária, visto que muitos professores esperam encontrar esse aporte teórico para traçar planos para a prática pedagógica. No entanto, após as análises dos outros documentos entendemos que as discussões precisam ser ampliadas também nas esferas estaduais e municipais, na perspectiva de que os docentes buscam o suporte nos currículos das redes e os PCN's ficam mais distantes.

Vale uma ressalva quanto à formação do leitor indicada no PCN, construída pelo objetivo de formar “leitor competente” que tenha prática de leituras “eficientes”. Não acreditamos, pois, que seja possível mensurar a qualidade desse leitor por meio de competência ou eficiência. Defendemos que esse leitor, inclusive de textos literários, seja capaz de compreender a relação entre o real e o fictício e produzir sentidos no contexto em que está inserido, tendo a leitura como um ato político e não isolado e mensurável.

Sobre os documentos oficiais, de modo geral, Rezende (2013) aponta outro paradoxo identificado na relação leitura-escola, e tem a ver com os objetivos da formação na escola básica e as condições existentes para que eles sejam alcançados. A autora destaca que desde a publicação dos documentos curriculares decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, “há uma ênfase na formação crítica do aluno, para que este se transforme futuramente num indivíduo consciente, autônomo, capaz de decisões próprias, o ‘cidadão crítico’”, mas é possível identificar que, do outro lado do que é preconizado nos documentos oficiais, há um sistema educacional que não oferece suporte para que tais objetivos sejam alcançados. Dentre os entraves para alcançar estes objetivos, são destacados a formação inicial precária, a valorização insuficiente do trabalho do professor, a posição dos alunos frente as tentativas de “fazer a coisa funcionar” (p. 10-11).

No que trata das orientações acerca da leitura, os documentos abordam o ato de ler como prática social e cultural e destacam a importância dessa prática

dentro da escola, bem como a necessidade de formar leitores que saibam que a leitura implica produção de sentidos. Mas como já destacado, há a ausência de orientações acerca do trabalho com a leitura de literatura. Talvez essa posição pouco incisiva dos documentos oficiais forme um espaço vago quanto ao espaço e à importância da formação literária para a vida do aluno.

A partir dos documentos analisados, foi possível perceber que a literatura não tem um tratamento didático-metodológico condizente com a especificidade do texto literário. Parece-nos que ela se insere nas instituições escolares clandestinamente por meio dos livros didáticos e não existe de maneira legítima, plena, estabelecida nos currículos nem nas orientações curriculares.

Dizem que finjo ou minto
Tudo o que escrevo. Não.
Eu simplesmente sinto
Com a imaginação.
Não uso o coração.

Tudo o que sonho ou passo,
O que me falha ou finda,
É como que um terraço
Sobre outra coisa ainda.
Essa coisa é que é linda.

Por isso escrevo em meio
Do que não está ao pé,
Livre do meu enleio,
Sério do que não é.
Sentir? Sinta quem lê!

(PESSOA, 2004)

6. DIÁLOGOS COM OS DISCURSOS DOCENTES: PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a produção dos dados e durante o percurso metodológico dessa pesquisa, me coloco como pesquisadora, mas também como docente, que observa, pratica e vivencia situações em que a literatura está inserida. Nas salas de aulas é possível perceber momentos em que há objetivos claros para o trabalho com a literatura, mas há também momentos em que a leitura literária aparece clandestinamente, por debaixo dos cadernos, sob as pernas, nos intervalos entre uma aula e outra.

Dentro do espaço escolar é corriqueiro ouvir discursos sobre o valor da literatura e da leitura, principalmente para as crianças. Parece haver uma concordância quanto à importância das experiências de leitura e à necessidade do acesso às obras literárias para a formação do leitor. Entendemos, pois, que as experiências de leitura literária podem ser mediadas na sala de aula. Não defendemos um ensino de literatura, propriamente, mas experiências de leitura literária, como uma atividade social e cultural.

Enquanto pesquisadora, é desse lugar, com essas experiências e observações, que surgem os questionamentos que motivam a referida pesquisa. Repousamos nos questionamentos de Leahy-Dios (2013, p. 13) ao indicar as questões que originaram sua pesquisa da tese de doutoramento: “Para quê ensinar literatura? Qual o papel social atual da educação literária?”. Tais perguntas se fazem imprescindíveis quando pensamos a educação literária a partir da (in)existência de um currículo no qual a literatura tenha espaço.

6.1. PRODUÇÃO DE DADOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS

Os diálogos com as¹⁹ docentes ocorrem em dois momentos formais. Ao delimitar os partícipes da pesquisa, foi necessário, inicialmente, consultar e pedir autorização à Secretaria de Educação do Município da Serra. A intenção inicial era enviar o questionário²⁰ eletronicamente, de modo que fosse possível abranger um quantitativo maior de docentes. No entanto, por sugestão da

¹⁹ Vale ressaltar que em nossa pesquisa dialogamos apenas com sujeitos do gênero feminino, visto que nos encontros realizados não havia a presença de nenhum sujeito do gênero masculino.

²⁰ Disponível no APÊNDICE D, página 158.

SEDU/Serra, optamos por realizar a aplicação dos questionários presencialmente e escolhemos uma população particular: docentes que participavam da formação do Pacto Nacional para a Alfabetização da Idade Certa (PNAIC)²¹.

Essa escolha foi feita por considerarmos algumas dificuldades em relação à disponibilidade das docentes para participar da pesquisa, pois conhecemos o cotidiano do docente da escola básica, que precisa trabalhar em sua maioria em dois turnos e tem poucos momentos para planejar as aulas. Desse modo, o espaço de formação do PNAIC possibilitou a interação com as docentes e a oportunidade de aplicar os questionários.

A produção de dados por meio dos questionários foi realizada em dias alternados, durante duas semanas. No início do encontro²² com as cursistas, tivemos um espaço para apresentar brevemente a nossa pesquisa e solicitamos aos docentes que tivessem interesse na temática e tivessem disponibilidade que respondessem ao questionário impresso.

A pesquisa, juntamente com o questionário, foi apresentada para cinco turmas, sendo duas de 1º ano, uma de 2º ano e duas de 3º ano. Nos dias em que realizamos a aplicação dos questionários, foram contabilizadas a presença de 63 cursistas, sendo 19 docentes do 1º ano, 13 docentes do 2º ano e 31 docentes do 3º ano. No entanto, participaram como respondentes do questionário apenas 23 docentes²³.

O questionário foi constituído por perguntas pessoais (nome, local de trabalho, nível de escolaridade), por perguntas sobre a literatura e as práticas enquanto leitor e por perguntas acerca do trabalho com a literatura e documentos oficiais. Utilizaremos, nesse momento, somente os questionamentos que foram pensados para atingir o objetivo da pesquisa.

²¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

²² Esses momentos foram registrados em nosso diário de campo e constituem parte de nossa pesquisa.

²³ É possível que esse quantitativo indique algumas hipóteses, como por exemplo o não interesse pela temática da pesquisa, a indisponibilidade para responder ao questionário, etc. Não faremos considerações aprofundadas a esse respeito para manter o foco da pesquisa, haja vista a impossibilidade de realizar efetivas considerações sobre tal questão.

Após a aplicação dos questionários, realizamos a análise dos dados produzidos e fizemos um levantamento quantitativo daqueles que demonstraram interesse em participar de uma entrevista sobre a temática. Para realizar uma análise qualitativa dos dados obtidos por meio dos questionários²⁴, fizemos uma tabulação dos dados e alguns resultados foram descritos analiticamente, outros inseridos em quadros para facilitar a leitura, conforme segue abaixo.

Quanto à formação inicial dos respondentes (pergunta fechada), somente duas professoras não fizeram graduação em pedagogia. Ainda sobre a formação, perguntamos sobre cursos de formação continuada, e doze professoras afirmaram já ter feito algum curso voltado para o ensino de literatura, literatura infantil, formação de leitores ou educação literária. A formação oferecida pelo PNAIC foi citada como uma das possibilidades de formação continuada com foco na literatura infantil.

Sobre os programas de incentivo à leitura (pergunta fechada), como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), dezesseis professoras afirmaram conhecer algum tipo de programa. Ressaltamos que os livros que chegam às escolas em sua maioria são oriundos dessa política pública – e todos têm na capa a indicação de que são obras escolhidas e enviadas por meio do Programa.

A respeito do tipo de leitura realizado (pergunta fechada) pelas docentes, dezessete professoras responderam que fazem leitura por fruição, as demais responderam que realizam tanto leitura por fruição, quanto leituras obrigatórias. Não tratamos nesse momento de leitura literária, mas de prática leitora e, portanto, consideramos qualquer gênero textual.

Quanto à frequência em que costumam ler literatura (pergunta fechada):

Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Raramente
8	9	3	3

Quadro 3 - frequência de leitura de literatura.

²⁴ Classificamos, para fins de análise e leitura, as perguntas como aberta - que permite uma resposta descritiva e fechada – objetiva com opção de resposta.

Na pergunta anterior, todas as docentes afirmaram que fazem leituras quaisquer, seja por fruição ou obrigatoriedade, e seguem afirmando que também leem literatura. A indicação da frequência mensal ou raramente é um ponto preocupante se pensarmos no trabalho de educação literária. Entendemos que, para desenvolver um trabalho nessa perspectiva, é preciso que a leitura de obras literárias seja uma constante.

Sobre se considerar um leitor (pergunta fechada), dezoito professoras responderam que são professoras-leitoras. Aqui também não houve um enfoque na leitura literária, mas na posição de leitor, frente a si e ao mundo em que está inserido, observando as práticas, o comportamento enquanto leitor de buscar novas leituras, do tempo que é reservado para ler, por exemplo.

No eixo de questionamentos acerca do trabalho docente, concepções e práticas com a literatura, propusemos 3 perguntas abertas, com o objetivo de evidenciar mais informações, visto que esse é o foco de nossa pesquisa. O primeiro questionamento, portanto, foi sobre concepção de literatura: “O que você entende por literatura?”

Trabalhos literários produzidos
Conjunto de obras literárias que tratam de variados temas
Tudo que posso interagir com a leitura, livros, revistas, jornais e outros, para desenvolver o pensamento e a opinião para desenvolver a produção de outros pensamentos e conhecimentos.
Tudo o que é escrito com a finalidade de informar, de fazer sonhar, de viajar sem sair do lugar.
São obras que inspiram o gosto pela leitura por sua simplicidade e praticidade
Escritos artísticos
Difícil definir
É arte, emoção, viagem, conhecimento e vida.
São livros de história, crônicas, contos, poesia, textos fictícios ou não.
Tudo aquilo que é escrito e pode ser lido de alguma forma.
Obras escritas de diversos autores com intuito de trabalhar história em diversos contextos.
Livros compostos de histórias como contos, poesias, poemas, literatura infantil, crônicas, romance, dentre outros.
Obras que podem ser fictícias ou não como poesias, contos, romance, literatura infantil, etc.
Conjunto de obras de determinado povo ou região através de seus autores.
Obras que nos fazem sentir e viver fatos e momentos inspiradores
Penso que seria obras, textos, com diferentes gêneros e finalidades; que permite ao leitor a conhecer o novo, a desvelar o desconhecido e se identificar a algo.

Um conjunto de livros, textos que tenho um determinado valor para a cultura de um lugar.
Obras que permitem você viajar na imaginação
Leituras de puro prazer.
São obras literárias desde a literatura infantil até grandes obras como Machado de Assis
Vários gêneros textuais, contos, crônicas, romance, etc.

Quadro 4 - Concepção de literatura.

Percebemos aqui a dificuldade na definição do conceito de literatura, conforme já citamos anteriormente. Essa é uma problemática até mesmo para os estudos no campo de Teoria Literária. Em geral, as respostas apontaram para: a) textos escritos; b) funções variadas – fruição, informação, formação. Há algumas referências à literatura como arte e como produção social e cultural. O ponto mais evidente é a literatura como leitura, sem qualquer distinção entre a especificidade dos regimes de leitura, do texto literário e dos demais textos.

Marisa Lajolo (1989) afirma que cada tempo, cada grupo social tem sua definição para literatura:

Já houve centenas de tentativas de definir o que é literatura. Nessas investidas, vários têm sido os critérios pelos quais se tenta identificar o que torna um texto literário ou não literário: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra, a natureza do projeto do escritor... tudo isso já teve ou ainda tem sua hora e sua vez. Cada uma destas definições é parcial em si mesma. E em conjunto, mais do que se anularem umas às outras, complementam-se, ajustam melhor certos aspectos e, acima de tudo, correspondem ao que foi ou é possível pensar de literatura num determinado contexto da vida do homem (p. 25).

Para Mortatti (2014), o sentido atribuído ao “ensino da literatura” está em consonância com o ponto de vista segundo o qual, assim como a educação (escolar), a literatura também é um direito humano e desempenha, portanto, papel fundamental na formação humana. Para autora, “o ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana” (p. 23).

A dificuldade com a definição do que é literatura é uma realidade que nos causa preocupação, à medida que é essencial saber do que se trata, para pensar nos objetivos e nas possibilidades metodológicas para o trabalho com a

literatura. Não basta que o texto literário seja levado para as salas de aulas. Entendemos que se o professor não tem suporte teórico, nem formação coerente para reconhecer um texto literário, não terá condições de estabelecer objetivos nem metodologias para esse trabalho.

Ligia Chiappini Leite (1983), já na década de 1970, destacava as problemáticas relacionadas à relação literatura e educação: a formação precária dos professores se reflete na formação não menos precária dos alunos. Dentre a gama de questionamentos voltados para tal temática estavam: “O que é literatura?” “Qual a função da literatura na sociedade?”, “O que é ensinar literatura?”. Esses questionamentos até hoje pairam sobre as pesquisas acadêmicas e a produção do conhecimento dentro das duas áreas, literatura e educação.

No Brasil, de acordo com Leahy-Dios (2013), o ensino de literatura é historicamente marcado pelo predomínio de teorias histórico-biográficas sobre questões literário-pedagógicas. Em seu estudo sobre educação literária, a autora traz contribuições sobre a educação literária no Brasil e as implicações da formação inicial lacunar e os currículos que tratam da literatura sem visar à produção de conhecimento relevante para os sujeitos. Segundo a autora,

A contribuição oficial da Educação Literária no Brasil tem sido o provimento da combinação de compreensão textual, produção escrita e documentação histórica. Estudantes de Letras aprendem fatos históricos, econômicos, sociopolíticos e biográficos relativos a literatura; além disso, leem determinados textos, analisam certos autores, períodos e gêneros literários sem receber informação suficiente acerca de teoria crítica literária, as escolas de pensamento que permitem diferentes leituras, interpretações e dialogicidades entre texto, leitor e sociedade. Não faz parte dos currículos o processo de facilitar aos alunos o acesso as condições de produção do conhecimento, aos modos de leitura, conseqüentemente impedindo-os de participar ativamente na sociedade, para poder intervir nos discursos dominantes de sua cultura (2013, p. 10).

A educação literária no Brasil, a época dos anos 1990, vivia um quadro em que a literatura era disciplina ensinada e estudada como matéria compulsória para os exames vestibulares. Conforme afirma Leahy-Dios (2013, p. 154), “a educação literária embora exercesse papel quantitativamente secundário no

sistema, era matéria altamente representativa do processo total”. A literatura era estudada por todos os alunos de nível médio. Não havia escolha, a disciplina era compulsória e sua importância era (re)afirmada pelas instituições acadêmicas que publicavam a lista com os conteúdos necessários para concorrer as vagas nas universidades. No entanto, fora do ensino médio, ou seja, no ensino fundamental, não havia nada que assegurasse um trabalho contínuo e sistemático com a literatura.

Sobre a questão dos currículos e programas de literatura, enquanto disciplina, Leahy-Dios (2013), assinala que

Os currículos e programas de literatura não faziam referência a questões de gênero, etnia ou classe social. Na verdade, não havia nenhuma representação dos leitores, nem eram contempladas as individualidades e subjetividades multiculturais. A regra geral era introduzir certos conceitos básicos emprestados da teoria da comunicação, como um conjunto de pontos a serem lembrados antes de atacar o lento, determinista e historicizado programa de estudos. Outros tipos de análise história não eram considerados, visto que seus cenários não-canônicos poderiam comprometer a imutabilidade dos conteúdos literários impostos a alunos e professores (p. 156).

Desse modo, seja no ensino médio ou mesmo em qualquer outro nível, a dimensão formativa, comunicativa e interacional no contato com o texto era relegada a um segundo plano. Ainda nessa época os currículos de literatura eram extensos, com grande quantidade de história literária a ser memorizada e textos para leitura e interpretação que eram testados através de questões “de teor tão irrelevante que, nas provas dos vestibulares mais recentes, se poderia dispensar o estudo real e o ensino efetivo” (p. 157). Os currículos de educação literária, com os conteúdos e programas de estudos literários permaneceram os mesmos durante mais de um século, quando foram escritos na Primeira República (LEAHY-DIOS, 2013, p. 157).

Nos anos iniciais, por sua vez, isso se refletia na ausência de experiências de leitura que ultrapassassem o preenchimento de fichas e a baixa presença de textos literários em sala – exceto quando tomados como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais formalizados; nessas situações, o texto literário era tomado como exemplário de usos a serem imitados.

Já o segundo questionamento foi sobre a formação inicial e a aproximação com a educação literária: “Em sua formação inicial, como você avalia a atenção dada a Educação literária (ensino de literatura) para o seu trabalho nos anos iniciais?”

Tive uma disciplina sobre educação literária, tive uma ótima professora e nos foi disponibilizado um bom material de estudo, mas acredito que a atenção dada a educação literária é mínima.
Na formação inicial não houve, porém eu busquei e fiz uma disciplina na modalidade optativa, sobre literatura infantil.
Pouca atenção. É preciso criar mais formação nessa área para nos orientar como trabalhar com a literatura em sala de aula.
Não foi dada uma atenção adequada. Na minha prática é que pude perceber a importância para o meu trabalho.
O ensino ainda é precário.
Poderia ter sido mais rica
Pouca atenção foi dada ao tema
Na formação inicial a atenção foi mínima.
Pouco eficiente. Nessa área a formação veio com os cursos de formação continuada
Precária.
Não houve na formação inicial e não tenho encontrado na formação continuada.
Boa, tanto no magistério quanto na pedagogia, no entanto a disciplina de literatura infantil, como optativa deixou muito a desejar.
A atenção dada não é suficiente, falta muita coisa.
Fraca. Poderia ter abordado mais a temática e ter mostrado diferentes possibilidades para o trabalho docente.
Avalio como regular. Poderia ter nos proporcionado um contato maior com essas literaturas e maiores discussões sobre o contexto.
Deixa a desejar.
Poderia ter sido dada mais atenção
Há muita teoria e pouca prática

Quadro 5 - Formação inicial e a educação literária.

Há uma opinião comum quanto à formação inicial que é vista como precária à medida que a atenção dada à educação literária/literatura é mínima nos currículos dos cursos de Pedagogia.

A terceira pergunta foi sobre as condições necessárias para ser um bom leitor: “Em sua opinião, o que é necessário para ser um bom leitor?”

Ter hábito de leitura, acesso a materiais de leitura que incentivem o leitor.
Ter muito estímulo e incentivo e, principalmente acesso aos livros.
Desde a educação infantil é preciso despertar nos alunos o contato com os livros da literatura infantil, desenvolver trabalhos para despertar o interesse pela leitura.
Incentivo com exemplos. Eu leio para a minha turma, eu os levo a biblioteca e leio com eles e eu ofereço livro para eles lerem pelo simples prazer de ler.
O incentivo desde cedo e o acesso a obras.
A leitura ser tida como um hábito. Ler conteúdos e escritores diferentes.
Primeiramente ler por prazer, não se limitar a apenas um gênero e veículo.
É preciso ser encantado, impactado por alguma obra. Depois disso você começa a ter sede e fome de ler. Começa a ter sede e fome dos encantamentos e viagens que a leitura proporciona.
Ter experiências efetivas com o livro. É necessário promover essas experiências para os alunos na escola.
Incentivo. Criar o hábito de ler por prazer e não somente por obrigação.
Ter acesso e incentivo à leitura das obras literárias.
Praticar diariamente a leitura de diversos gêneros.
Ler diariamente qualquer gênero literário
Gostar de ler. O gosto se adquire através da capacidade de imaginação, de conseguir embarcar na história.
Ler de tudo um pouco.
O leitor ter interesse, ler o que se identifica como uma prática generosa
Gostar de ler.
Ler com frequência
Ler por prazer, ter vontade de obter novos conhecimentos, a leitura enriquece.
Proporcionar o gosto e o prazer de ler.
Gostar de ler, ler bons livros. Ouvir histórias.

Quadro 6 - Formação do leitor.

O gosto de ler e o incentivo à leitura são as palavras-chave quando se trata da formação de um bom leitor. Entendemos que o sentido de “bom” é relativo e nas respostas identificamos que a formação desse leitor que defendemos a partir de uma educação literária ao longo desse trabalho passa pelo acesso às obras e por experiências leitoras significativas, que dentro da sala de aula poderão ocorrer por meio da mediação entre professor x aluno.

Ainda sobre o trabalho docente, mais especificamente sobre as práticas de educação literária, propusemos 5 perguntas com opção de respostas.

“Como você classificaria a necessidade de fazer um trabalho com a leitura literária nas salas de aula?”

Importante	Muito importante	Pouco importante	Desnecessário
4	19	0	0

Quadro 7 - Importância de ler textos literários na sala de aula.

Sobre o trabalho com a literatura na sala de aula de anos iniciais (pergunta fechada), perguntamos se era difícil realizar esse tipo de trabalho, e seis professoras responderam que sim. Temos aqui dois dados relevantes: a maioria das docentes considera muito importante realizar um trabalho com as leituras literárias nas salas de aula, mas algumas encontram dificuldades em efetivar as práticas envolvendo a literatura. Apesar de a formação ter sido precária no que trata da educação literária, podemos considerar que a prática, mesmo com pouca teoria, é fundamental para o trabalho com a literatura nas salas de aula.

Já sobre o hábito de ler textos literários na sala de aula (pergunta fechada), todas as professoras responderam que têm o costume de ler tais textos, mas variam quanto à frequência dessa prática, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Todos os dias	3 a 4 vezes por semana	1 ou 2 vezes por semana	Uma vez a cada 15 dias	Uma vez por mês
5	5	11	2	0

Quadro 8 - Frequência do hábito de ler textos literários.

Vale ressaltar que se trata somente da leitura feita pela professora e não das leituras feitas pelos alunos que podem ocorrer com frequências diferentes, visto que as práticas leitoras são diversas dentro das escolas.

Quando perguntadas sobre o incentivo à leitura de obras literárias na sala de aula, três professoras indicaram que não incentivam a leitura. Vale destacar que apesar da prática de fazer a leitura na sala de aula, o trabalho pedagógico não é visto como incentivador. Podemos notar essa ocorrência no questionamento seguinte, acerca do momento específico para a leitura de

obras literárias na sala de aula, no qual todas as respondentes afirmaram dispor desse tempo-espço para os alunos.

Sobre como as leituras dos textos literários são feitos na sala de aula: 18 docentes responderam que fazem a “leitura de obra integral em voz alta”, duas responderam que fazem a “leitura coletiva dos textos contidos nos livros didáticos” e uma faz a “leitura integral das obras e também de fragmentos e textos dos livros didáticos”.

Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura coletiva dos textos contidos nos livros didáticos
Alguns fragmentos do texto em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Alguns fragmentos do texto em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura coletiva dos textos contidos nos livros didáticos
Leitura integral, fragmentos e textos dos livros didáticos
Leitura de obra integral em voz alta
Leitura de obra integral em voz alta

Quadro 9 - Leitura dos textos literários na sala de aula.

A maioria das docentes tem como prática a leitura de obras integral em voz alta para os alunos. É preciso considerar o contexto em que estamos inseridos, no que trata do acesso aos livros que estão nas escolas. Geralmente há um, no máximo dois exemplares de cada obra. A leitura feita em voz alta é uma maneira de propiciar o acesso às produções literárias.

Sobre a existência de bibliotecas, salas de leitura ou projetos de leitura de literatura nas escolas em que atuam, seis professoras disseram que não há biblioteca ou sala de leitura – e algumas, quando existentes não podem ser utilizadas. Já sobre os projetos, 10 professoras participam de projetos de literatura na escola.

Quanto aos documentos oficiais, as professoras foram perguntadas se conheciam os PCN's e as Orientações Curriculares do município em que atuam, e cinco responderam que não conhecem tais documentos. Um dado relevante é o acesso aos documentos: os PCN's estão disponíveis em sua versão digital no portal do MEC e geralmente em versão impressa nas escolas públicas. Já as Orientações Curriculares do Município só estão disponíveis em versões impressas nas escolas de ensino fundamental e educação infantil e, muitas vezes não são apresentadas aos profissionais, visto que o conteúdo mínimo a ser trabalhado nas salas de aula está disposto em outro documento.

Em seguida, as docentes que afirmaram conhecer o documento foram questionadas se esses documentos proporcionam possibilidades de trabalho com a leitura literária nos anos iniciais, e quinze respondentes afirmaram que sim. Conforme já destacamos nas análises dos PCN's e OC's quanto ao trabalho com literatura, os Parâmetros apontam algumas indicações, mas de forma muito geral e as OC's não abordam a literatura nem a leitura literária para o trabalho com o ensino fundamental. Desse modo, é possível fazer algumas suposições: a) que as docentes conhecem os documentos, mas não utilizam as orientações para fundamentar as práticas envolvendo a literatura; b) que o conhecimento acerca dos documentos é superficial e, portanto, não se tem a noção do tratamento dado ao trabalho com a literatura.

No Brasil, o contexto do ensino de literatura parece não ter seguido as mudanças acontecidas em variados âmbitos, inclusive na produção de conhecimento, por meio das pesquisas acadêmicas. Rezende (2013) aponta que apesar das abordagens baseadas nas teorias cognitivistas terem sido vastamente divulgadas no campo da educação, no que se refere às últimas décadas, elas não se manifestaram capazes de incentivar na escola pública brasileira mudanças nas práticas escolares, que cada vez mais se afastam da

leitura literária. A autora afirma também que ainda que não faltem novas perspectivas teóricas, bem como pesquisas acadêmicas voltadas para a área, a escola brasileira mudou pouco. Desse modo, ressalta que, apesar da ampla produção de conhecimento, da existência de parâmetros e propostas curriculares oficiais, o ensino de literatura vai muito mal:

Tem-se a impressão, pelo menos nas escolas públicas brasileiras, de que a instituição, não obstante a pressão por mudanças, mantém-se ainda, quanto ao ensino de literatura, presa a determinados parâmetros, ultrapassados ou ineficazes, enquanto os alunos cainham livremente em outra direção, infensos aos freios da escola, portanto também infensos ao tipo de conhecimento que ela propugna (REZENDE, 2013, p. 12).

Esse contraponto sobre as reflexões desveladas na produção do conhecimento em nossa área, Annie Rouxel (2013) aponta mudanças importantes que devemos considerar em relação às noções de literatura, de leitura literária e de cultura literária, nas pesquisas e didática em literatura. Contemporaneamente, para a autora, sobre a concepção de literatura, entende-se: literatura como prática, como atividade que envolve diversos agentes do campo literário – produção, recepção, escritor, crítica, leitores e escola; e literatura como ato de comunicação, em que há um interesse pelo conteúdo existencial das obras e pelos valores (éticos e estéticos) que elas carregam. Quanto à leitura literária, há avanços no que se refere ao foco dessa leitura: a leitura literária é feita por leitores reais, plurais; o leitor atualiza o texto do autor ao realizar a sua leitura; e esse mesmo leitor tem uma postura implicada, engajada no texto.

Os diálogos com as docentes apontam que o ensino de literatura (também) está desestruturado quando pensamos os anos iniciais do ensino fundamental. Há uma “crise” não apenas no ensinar literatura, mas também no aprender sobre literatura. Não há política de formação de leitores, nem de professores-leitores. Temos vivenciado na educação brasileira políticas de compra de livros para as escolas. A força da indústria cultural possibilita que os livros cheguem até as escolas, mas compreendemos e viemos discutindo ao longo desse trabalho que a perspectiva da educação literária é ser um espaço político, de formação de sujeitos críticos, que precisam da mediação.

Segundo Rouxel (2013, p. 19) há uma série de oposições sobre a cultura literária, em que a concepção tradicional dicotomiza com os avanços da pesquisa e da didática. A cultura literária ora valoriza o social, ora é concebida como um saber para si, para pensar, se construir, singularmente. Há oposição também quando se refere a cultura literária enquanto capital cultural, inventário de obras legítimas e a cultura literária como um processo, submetida a variações. Ainda de acordo com a autora pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É pensar na formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção. Além da possibilidade de formar uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo.

Por último, questionamos se a partir da perspectiva como docente elas consideram que as práticas realizadas com a leitura literária proporcionam a formação de leitores:

Sim, estímulo diariamente a leitura literária em sala de aula disponibilizando leituras literárias diversificadas para o manuseio e leitura dos alunos. Oportunizo a criança a prática de leitura em diversos espaços, além de ler e contar histórias com frequência.
Sim, semanalmente temos entre 1 a 2 horas de leitura de obras literárias e quando espalhamos livros pela sala e tapetes para os alunos ficarem bem à vontade e realizar a leitura de quantos livros desejarem e ao final podem levar um livro para realizar a leitura com a família aos finais de semana.
Sim, pois levo o aluno a ter contato com a literatura e despertar o interesse pela leitura e pela escrita.
Sim, durante o ano letivo leio três livros que também viraram filmes. Depois conversamos sobre a obra e fazemos atividades escritas relacionadas ao assunto abordado nas obras. Cada dia é lido um capítulo, como uma novela, sempre no início da aula.
Em minha prática percebo gradualmente o envolvimento e o desenvolvimento dos alunos. O gosto pela leitura é visivelmente percebido.
Não. Acredito que as práticas desenvolvidas ainda não dão conta de formar leitores.
Sim, procuro sempre ler para meus alunos demonstrando prazer, o que aguça a curiosidade deles para outras leituras.
Sim, minhas práticas pedagógicas proporcionam a formação de leitores porque compartilho com os aprendizes, com as crianças um prazer, uma alegria, um alimento que é a literatura. Acredito que essa paixão é contagiosa.
Sim, temos a ciranda do livro, onde o aluno escolhe o livro de sua preferência, mas não é obrigatória e nem para fins de produção de atividade. São incentivados a participar. E quando não querem, ofereço a participação como ouvinte. Sempre leio para eles.
Não. Tenho consciência que preciso incentivar mais os meus alunos. Outro obstáculo é a falta de livros na escola. Os alunos não gostam de ler e em casa não são incentivados.
Dentro das possibilidades do material da escola, eu tento ofertar aos alunos acesso aos livros a partir de projetos de leitura e momento de cantinho da leitura.
Sim, pois é uma forma de incentivar aos alunos a criarem o hábito da leitura e se tornar cidadãos críticos.

Sim, pois minhas práticas são uma forma de incentivar as crianças a ter o hábito de leitura.
Somente a minha prática não. Acho que esse trabalho tem que acontecer em casa e na escola.
Incentivo os alunos a aprender e a gostar de ler.
Sim, possibilita as crianças a conhecer o novo, a sair da realidade do qual estão imersos, criar gosto e prazer em ler, etc.
Sim, a turma cobra que ocorram momentos de leitura.
Sim, porem poderia ser melhor, ter mais recursos para esse trabalho.
Não. Procuo sempre orientar e conversar, mostrar que é bom ler, mas eles só têm esse incentivo, não tem contato com os livros.
Sim, pois o movimento que eu faço poderá despertar o gosto em descobrir o final do texto. Ou em ficar curioso para o próximo momento da leitura.
Sim, busco sempre incentivar a leitura como algo prazeroso e não como castigo.

Quadro 10 - Formação de leitores.

Das 21 respondentes, somente quatro docentes consideram que o trabalho desenvolvido por elas não é suficiente para formar leitores, especialmente devido à falta de acesso às obras e às dificuldades em realizar o trabalho. Consoante a essas questões, há docentes que consideram proporcionar práticas para formar leitores, mas que o trabalho poderia ser melhor se houvesse outras condições de acesso aos livros ou mais recursos para desenvolver o trabalho, por exemplo. Mas a maioria acredita que as práticas pedagógicas propostas em sala de aula possibilitam a formação de leitores.

A partir das respostas aos questionários pudemos destacar alguns aspectos pertinentes para analisar o trabalho com a literatura em salas dos anos iniciais: a) O texto literário está presente na sala de aula e em outros espaços de leitura dentro da escola; b) A literatura tem um espaço importante no planejamento do trabalho pedagógico; c) A formação ainda é precária para o trabalho com a literatura, se pensarmos em uma perspectiva não-utilitarista; d) É preciso discutir não apenas nos espaços de formação inicial e continuada, mas dentro das escolas, com os indivíduos que se envolvem no processo – alunos e corpo técnico e docente da instituição.

A presença do texto literário na escola, especificamente nos anos iniciais é inevitável, seja por meio do livro didático, cantinho da leitura, caixas de livros, livros avulsos e leituras feitas clandestinamente pelos alunos. Mas reafirmamos a ideia de que a presença desse texto precisa ser repensada, os objetivos precisam ser claros, para que a escola ignore as leituras reais feitas pelos

alunos, mas que possa ampliar essas leituras, assim como o acesso à literatura.

Nesse sentido, para Machado (2010), é preciso ampliar as discussões sobre a experiência estética com textos literários para compreender como ela ocorre e para encontrar alternativas de práticas educativas com leituras literárias. Assim, pode ser possível superar práticas inapropriadas, visto que, “pensamos que a leitura literária torna-se emancipadora na interação, no entrecruzamento de diversas experiências e ações, no campo sociopolítico, econômico e cultural e, assim, pode ser entendida como ato científico, estético, ético e político” (p. 23).

A literatura enquanto disciplina ou subdisciplina oficial de estudos está presente nos currículos oficiais do Ensino Médio – que tem objetivos, conteúdos e avaliações específicos. No entanto, conforme afirma Leahy-Dios (2013), é uma disciplina complexa, pois “lida com uma das mais poderosas formas de cultura e de expressão artística da humanidade, que é a palavra”. Nesse sentido, a autora aborda também as dificuldades de se trabalhar a literatura na escola, que requer resultados mensuráveis, como nas demais disciplinas. Há na Literatura, enquanto disciplina, pressupostos ligados ao ensino e aprendizagem, fundamentado em finalidades didáticas e que podem entrar em confronto com sua natureza polissêmica.

No entanto, se pensarmos a literatura não apenas como um sistema de obras, que a tradição consagrou e que os manuais inventariam cronologicamente, perceberemos que ela vive no cotidiano do ensino fundamental, desde, pelo menos, a alfabetização, no que tange a literatura escrita; e antes disso, no caso da literatura oral (LEITE; MARQUES, 1985).

Nos diálogos com as docentes, percebemos que esse espaço para a literatura nos anos iniciais em alguns momentos só acontece por via do planejamento pessoal, que por vezes parece uma burla ao sistema, pois esses espaços não são garantidos oficialmente. Ao analisar os documentos oficiais, encontramos fronteiras entre o trabalho com a literatura e o que se entende por literatura nessa etapa do ensino. As orientações para o trabalho com textos literários são

mínimas e, também por esse motivo estão ausentes do rol de materiais consultados pelas docentes para elaborar os planejamentos.

Nesse sentido, acreditamos que é preciso compreender a relação entre literatura e sociedade, visto que há fronteiras entre a ficção e a realidade, apesar da relação dialógica entre eles (BAKHTIN, 1993). A literatura não é uma cópia do real, ela pode romper com o convencional e inaugurar outros mundos possíveis.

Essa relação entre literatura e sociedade ou até mesmo entre ficção e realidade é um aspecto fundamental para o trabalho com educação literária nos anos iniciais. Os alunos circulam livremente entre a ficção e o real quando estimulados ou provocados para isso, em decorrência de sua natureza livre e criativa. No entanto, para que os alunos possam produzir sentidos com e a partir das obras lidas é preciso que o mediador tenha clareza dos objetivos do trabalho com a literatura. Nos diálogos com as docentes foi possível notar que há muitas dúvidas quanto ao trabalho com o texto literário, até mesmo para definir o que é o texto literário.

Entendemos, a partir de Bakhtin que a literatura requer diálogo e interação. É preciso haver uma interlocução entre o leitor e o texto e sua forma estética, enunciados e estilos, que possibilitariam ampliar a experiência humana. Nesse sentido,

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita: a que os poderes sugerem é a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, p. 243).

De acordo com Regina Zilberman (1985, p. 7),

O âmbito reservado à literatura se vê assolado pela crise de ensino, somada agora a uma crise particular – a da leitura que extravasa o espaço da escola, na medida em que se depara com a concorrência dos meios de comunicação de massa. É por esta mesma razão que se justifica uma reflexão coletiva a respeito tanto do significado e finalidade do incentivo à leitura na escola, como a propósito das estratégias de que o professor pode se valer, se este tem em vista estimular a frequência do aluno à obra literária.

Se considerarmos ser possível o ensino da literatura na escola, não podemos deixar de pensar que existe uma questão educacional, de acordo com as prescrições dos documentos oficiais, que envolve uma abordagem na perspectiva interdisciplinar da leitura literária na escola. Essa “crise” particular da leitura, à qual Zilberman (1985) se refere, é em decorrência também da revolução dos meios digitais, que atribui aos textos – também aos literários – novas configurações, não só para o leitor, de novos modos de construir e experimentar uma “biblioteca sem muros” (CHARTIER, 1998).

Nesse sentido, em consonância com Lebrum (2013, p. 138), “ensinar a literatura hoje supõe fazer ler textos literários e fazer com que o leitor mergulhe no discurso crítico, discursos de acompanhamento e de glosa, tanto na recepção como na produção”.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS E DIÁLOGOS COM AS ENTREVISTAS

Entendemos, de acordo com Duarte (2002) que as situações de contato entre pesquisador e entrevistados são partes integrantes do material de análise. E nesse sentido, na análise das entrevistas serão pontuados fatores como: local da entrevista, sinais corporais ou mudanças no tom de voz, a disponibilidade de tempo para a concessão da entrevista.

A partir dos questionários, obtivemos um quantitativo de docentes que gostariam de participar da entrevista. Tivemos a resposta afirmativa de nove docentes, no entanto, só foi possível realizar cinco entrevistas, em decorrência da incompatibilidade de horários e disponibilidade das docentes. As entrevistas, conforme já citado anteriormente, seguiram um roteiro²⁵ prévio e foram gravadas²⁶ com a autorização das entrevistadas. Para fins de manter os dados pessoais em sigilo, optamos por solicitar a cada respondente que

²⁵ Apêndice E, página 163.

²⁶ As transcrições completas estão anexadas ao trabalho para que o leitor tenha acesso ao material e possa fazer suas inferências. Adotamos essa estratégia para dar mais legitimidade aos resultados apresentados na pesquisa. Ressaltamos que a linguagem coloquial foi mantida. Disponível no Apêndice F, página 164.

escolhesse um nome pelo qual gostaria de se identificar posteriormente em nossa pesquisa, a fim de que possam também se reconhecer no trabalho.

Além das análises das entrevistas, trabalharemos com os registros feitos no diário de campo nos momentos das entrevistas e nos momentos da aplicação dos questionários e das conversas informais com os entrevistados nesses espaços. Esse material é complementar, não é o foco de nossa análise, mas são informações expressivas para a pesquisa.

As entrevistas, portanto, foram realizadas com o propósito de conhecer, de modo mais aprofundado, o trabalho com a literatura que é feito pelas docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. De modo que fosse possível identificar as práticas, descrever e problematizar a formação dos profissionais, as condições de trabalho, e perceber se há o diálogo com os documentos oficiais nessas práticas.

O roteiro da entrevista está organizado em três eixos: formação do leitor, trabalho com a literatura e documentos oficiais. A formação do leitor abrange exclusivamente as experiências pessoais do docente no que concerne a leitura de obras literárias e o interesse pela leitura. As perguntas direcionadas para o trabalho com a literatura objetivam conhecer as práticas, o planejamento, os objetivos, a mediação, e as possíveis dificuldades encontradas. Vale ressaltar que todas as entrevistadas já haviam afirmado anteriormente que desenvolvem atividades com a literatura na sala de aula. E o terceiro eixo, sobre os documentos oficiais estão voltadas para o (re)conhecimento de tais documentos e a relação deles com o fazer pedagógico.

Desse modo, a partir do diálogo com as docentes pudemos compreender também sobre o(s) modo(s) como a literatura colabora para a formação de um entendimento de mundo, da vida, e como (e se) essa relação pode ter início na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. Visto que a literatura faz parte da história e é uma construção da humanidade, é também por meio das obras literárias que podemos encontrar nossas origens, descobrir facetas e forjar possibilidades para o futuro, além de poder reconhecer o outro e reinventar nossas concepções de mundo e da vida.

Para dialogar com as entrevistas apresentamos um panorama conceitual sobre a literatura, desse modo

A literatura que tem o poder de mudar algo não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar (...) as convenções que nos dão ao mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão (LARROSA, 2003, p. 126).

Os teóricos com os quais dialogamos nesse trabalho indicam, de maneiras diversas, a dificuldade de conceituar, determinar e discutir literatura. Há dezenas de publicações que abarcam ainda em seu título indagações e questionamentos sobre: O que é literatura? Para que serve? Por que estudar literatura? De acordo com Márcia Abreu (2006), ao pensar em literatura, devemos iniciar refletindo o significado dos termos utilizados nas discussões teóricas: texto literário, literariedade, literatura. Para Lajolo (2005, p. 25), esta é

[...] uma pergunta complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade, da verdade-verdadeira. Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição. Respostas e definições – Vê-se logo - para uso interno. A autora ressalta ainda que uma obra literária é um objeto social muito específico. Para que ela exista, é preciso, em primeiro lugar, que alguém a escreva e outro alguém a leia.

Vale destacar que, de acordo com Gonçalves Filho (2000), literatura é entendida como algo plural, quando ele afirma que “a ideia de literatura é sempre plural” e, mais ainda, que “seu estudo é sempre um convite a que sociólogos, antropólogos, filósofos, etnógrafos, psicólogos, historiadores se unam numa frente interdisciplinar, numa frente mútua” (p. 74).

Compagnon (2009) também faz contribuições acerca da especificidade da literatura e sua importância para o ser humano:

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades

[...] desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosóficos, sociológicos ou psicológicos porque faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. [...] A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e má-fé. [...] ela resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra melhores (p. 47).

Os subsídios das afirmações de Compagnon nos permitem pensar em vários aspectos acerca da literatura e, especificamente, quando pensamos em educação literária. Um primeiro ponto é que a leitura de literatura contribui para a nossa formação, enquanto leitores do mundo em que vivemos. Ela permite que ultrapassemos barreiras do pensamento e do conhecimento – extrapolando os saberes sobre o homem. Outro aspecto pertinente é que a literatura pode nos apoiar em questões da realidade, nos auxiliando a reconhecer os conflitos e as contradições dos contextos em que estamos inseridos. No universo das experiências e o da ficção, a literatura nos permite produzir sentidos.

Oliveira (2010, p. 65) aponta que: "para Bakhtin, a linguagem literária é vista numa dimensão ampla, que extrapola a perspectiva formalista ou morfológica em voga no período em que realizava seus estudos".

A literatura nos estudos bakhtinianos é vista como obra de arte literária constituída pelas diferentes vozes sociais que compõem um sistema de linguagens. A arte não é vista como especializada, e sim rica, pois o artista é um artesão que trabalha com a vida, que é para ele seu sopro vital. A forma estética transfere a realidade para o plano fundamental da arte submetendo-a a uma nova unidade. Assim sendo, a atividade estética não cria uma nova realidade inteiramente (OLIVEIRA, 2010, p. 66).

Ainda na tentativa de conceituar literatura, Zilberman nos ajuda a pensar sobre como a literatura se insere em nossas vidas:

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente.

Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

A partir dessa afirmação podemos propor algumas considerações: a) de que o texto ficcional mexe, não só com a racionalidade dos sujeitos, mas também com as emoções; b) a literatura, assim como a escola, tem a natureza formativa, e nesse aspecto, destacamos o papel importante da mediação no trabalho com os textos literários. Apropriando-nos dessas considerações para o contexto da escola, entendemos que a criança e sua subjetividade são atravessadas, portanto, tanto intelectual quanto emocionalmente pela literatura.

Cyana Leahy-Dios (2013, p. 175) ao buscar um lugar para a literatura faz a seguinte definição:

Longe de atribuir à literatura um caráter etéreo e superior, modelar para estudantes das classes trabalhadoras, minha posição é, ao contrário, que a literatura, em suas variadas formas de representação fundamental da arte da palavra e de culturas, seja acessível experienciável para todos, desde os primeiros anos de escola.

Nesse sentido, entendendo que a literatura precisa ser experienciável e acessível para todos, a primeira pergunta do questionário trata das experiências pessoais de leitura desde a infância até o momento atual. As docentes entrevistadas responderam que tiveram boas experiências pessoais de leitura, apesar de nem todas terem iniciado na infância. Foi possível perceber que o contato com as obras literárias ocorreu inicialmente nas instituições escolares.

Destaca-se, nessas afirmações, a importância do papel do mediador, que incentivava as leituras. E essas práticas foram sendo qualificadas com o passar dos anos e as experiências vivenciadas, inclusive pela escolha da profissão. Somente uma docente não se recorda de experiências com a leitura na infância ou adolescência.

[YASMIN] Lá na infância, me lembro da primeira professora, professora Elza. Ela lia muito. Fazia várias leituras em sequência,

mas ela nem era professora formada. Ela contava muitas histórias, e na escola não tinha biblioteca. Na segunda escola, de quinta a oitava série, tinha biblioteca, e lá a forma de trabalhar deles, era assim: cada bimestre a gente tinha que ler um livro, porque tinha prova desse livro. Mas acho que me ajudou, porque eu passei a frequentar. Adorava a biblioteca da escola. Que pra mim era novidade. Mas foi uma experiência boa, muito livro bom, gostei muito! Ai depois fui para o ensino médio, passei a ler romance, outros tipos de leitura. De quinta a oitava série, eu lia muito a coleção vagalume, acho que li a coleção todinha. E quando cheguei no ensino médio, fiquei lendo mais romance mesmo. “Olhai os lírios do campo”, essas coisinhas que faziam a gente chorar.

[MIRIAN] Então, com relação a minha experiência pessoal foi assim, maravilhosa, sempre amei. Até antes de entrar na escola, só entrei com 7 anos mesmo, apesar de lá no interior já estar começando a questão da pré-escola, meu pai não concordava em colocar a gente na escola antes da época. Mas eu me lembro de... assim, não sei se com 5 ou 6 anos eu encontrar um jornal, e ficar com muita vontade de ler aquela reportagem, e guardar ele debaixo da cama, pra quando eu aprendesse a ler, eu falava pra mim: quando eu aprender a ler eu vou ler esse jornal, eu vou ler essa reportagem. E eu li mesmo. Depois que eu aprendi a ler e lembrei, ah eu tenho o jornal. Tipo assim, o tempo passou, eu me esqueci daquele jornal, mas depois teve o momento que eu lembrei e li. Sempre amei. Comecei a ler um pouco mais tarde. Porque as professoras, no interior, a professora me acompanhou e falava que em abril eu já tinha aprendido a ler, pra quem estava no primeiro ano na escola, ler em abril já era muito.

A formação do gosto pela leitura é um aspecto que permeia as falas das docentes, tanto na iniciação com a leitura quanto para o trabalho realizado em sala de aula. No entanto, a partir das análises dos documentos oficiais e dos diálogos com as professoras a definição para a literatura não fica muito evidente. Entendemos que a ausência dessa noção do espaço que a literatura ocupa (ou deveria ocupar) é também em decorrência da dificuldade de definição do próprio termo “literatura”, mas é seguido das deficiências na formação docente – da Universidade às formações continuadas, que parecem não tem muita clareza do que ensinar sobre literatura aos professores ou futuros professores.

Assim como, ao pensarmos na lacuna encontrada nos textos oficiais, há uma insuficiência nas políticas públicas para a educação literária, conforme viemos destacando ao longo desse trabalho. Há uma política de oferta dos livros de literatura, que chegam as escolas, no entanto, falta clareza na definição dos objetivos, conteúdos e possibilidades metodológicas para o trabalho com a

literatura, em nosso caso, voltados para os anos iniciais do ensino fundamental.

A autora defende esse lugar acessível para a literatura, pois a experiência da leitura literária pode fortalecer as camadas populares, incluindo-as na esfera das decisões culturais, mas deve ser acessível para todos. Na tentativa de responder ao questionamento sobre o motivo pelo qual se estuda literatura, Leahy-Dios (2013, p. 233) afirma que “o papel central da disciplina deveria ser o fortalecimento dos alunos para sua participação ativa e crítica na sociedade”, a partir das relações dialógicas com os textos literários, a partir de um ponto de vista teórico e prático.

Com o intuito de confirmar a função humanizadora da literatura, Candido (1997), em “A literatura e a formação do homem”, busca compreender o papel que a obra literária desempenha na sociedade. Nesse sentido ele entende literatura não como um sistema de obras, mas como algo que exprime o homem e atua na própria formação do homem. Ao descrever as funções da literatura, o referido autor indica os paradoxos encontrados na literatura, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* e a iniciação na vida, com toda sua complexidade. “Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p. 85).

A função formadora da literatura costuma receber destaque quando é preciso justificar a importância da leitura literária. Acreditamos que essa também é uma das funções da literatura e por isso defendemos que a perspectiva da educação literária precisa ser ampliada e debatida. A literatura é mais do que um material para ensinar a ler, a escrever, conhecer estilos e períodos literários. Mügge e Saraiva (2006) discorrem acerca da literatura:

A literatura, por instituir situações que abrangem problemas humanos e por provocar a afetividade dos indivíduos é concebida, pois, como núcleo gerador de solidariedade e como energia um tanto quanto libertadora das tensões quanto libertadora das restrições da vida comum e rotineira. Acrescente-se, ainda, que por reaproximar os homens devido a seus traços indelével e a sua herança coletiva, a

literatura é um espaço de resistência contra a homogeneização cultural (p. 39).

De nossa perspectiva, a literatura precisa ser vista como produção verbal artística, situada sócio-histórico-culturalmente. Deve ser considerada como uma atividade de produção de conhecimento do ser humano e da linguagem, pois retrata e recria as questões humanas, trabalhando a linguagem esteticamente (entendida, aqui, como fundante do humano). Segundo Candido (1997) a literatura abarca questões diversas e é uma alternativa para o papel da escola e da cultura “a de conhecimento do mundo e do ser” (p. 806).

A literatura como produção humana o tem acompanhado provendo-o com a ficção necessária para enfrentar os obstáculos da vida e da finitude, bem como tentando colocar reiteradamente seus questionamentos fundamentais, sem encontrar respostas definitivas, mas também, sem se esquivar de propor respostas provisórias. Como expressão humana, pode conduzir ao (auto)conhecimento e, por seu caráter ficcional, à imaginação, permitindo, ainda o diálogo entre leitores e escritores de variadas épocas, que inscrevem nos textos as marcas de suas passagens por eles.

Pensando nessa formação inicial enquanto leitor e o gosto pela leitura, desenvolvido ainda que na fase adulta, perguntamos as docentes se elas se consideravam professoras leitoras. Aquelas que tiveram o contato com a leitura na infância e com o passar dos anos foram ampliando o repertório das obras lidas, se veem como professoras leitoras. Somente a docente que não se recorda do acesso a leitura de textos literários na fase infanto-juvenil, se vê como uma leitora mediana.

[VIDA] A questão da formação é muito nova pra mim. Olha, assim, eu acho que mediana. Acho que é uma coisa que eu ainda tenho que avançar. E tenho assim, tido um certo esforço pra isso. Enquanto professora, de entender a necessidade, é... Entender isso como algo imprescindível pra formação do meu aluno. Mas eu ainda carrego essa deficiência, por não ter tido mesmo, essa questão do gosto pela leitura. Então hoje eu tento passar pra eles de forma diferente. Na verdade, eu sinto a falta que isso me fez. Então, né? Eu tento não passar isso pra frente. Apesar de não me considerar uma grande leitora, eu tenho muito interesse pela leitura. Mas pessoalmente, tenho lido mais pro lado profissional, revistas, leituras religiosas.

Sobre a “formação do gosto”, expressão presente nas falas das docentes e com destacada importância na orientação do trabalho com a literatura, Rezende (2013) afirma:

[...] revela-se um jargão, já que o professor, não tendo sido ele próprio ensinado a ver o leitor como instância da literatura, faz uma transposição didática daquilo que aprendeu em seu curso superior; o aluno do ensino médio, por sua vez, confronta a linha do tempo e todos os seus representantes literários, sem contato efetivo com as obras listadas (p. 11-12).

As outras docentes, que se consideram leitoras, indicam um dado relevante: leem, mas gostariam de ler mais se dispusessem de tempo e se tivessem um acesso mais amplo aos textos.

[ALÊ] Sim, me considero. Mas nem tanto como eu gostaria por causa do tempo mesmo. Eu gosto de ler, tanto por prazer quanto pra estudar também. Só que o tempo, ne? Que as vezes não dá essa oportunidade pra gente. Se eu tivesse outra estrutura, mais tempo, poderia fazer mais leituras. Mas eu sempre levo comigo, nos momentos de lazer, em alguma viagem sempre levo um livro, nas férias, porque o tempo é maior.

Em sequência das perguntas sobre o perfil das docentes, seguimos para o eixo do trabalho com a literatura. As respostas se aproximaram, apesar do trabalho com o texto literário não seguir a mesma abordagem em todas as práticas. Podemos destacar a presença do trabalho com o texto literário na perspectiva da leitura deleite (difundida, também, pelo PNAIC) e a intertextualidade com outros gêneros textuais.

[VIDA] Olha, atualmente, eu tenho trabalhado com a leitura deleite. Porque é algo assim, que como eu, assim, eu ainda carrego esse ranço, de não ter tido esse tipo de trabalho, ou quando tive era aquela leitura pra exigir alguma coisa, e era uma coisa que, é... Eu não gostava, pra falar verdade. Ler pra me cobrar alguma coisa. Então eu tenho, (é...)tentado ser bem regular, bem religiosa nesse sentido da leitura deleite, sempre faço algum tipo de trabalho.

[MIRIAN] Então, depois que a gente começou a fazer o PNAIC, veio essa ideia da leitura deleite. Essa ideia da leitura deleite, eu acho que ela. Ela é muito legal. Essa sugestão de todo dia ter um texto. Mas eu vi a dificuldade de todo dia ter um texto, um texto pequeno, que não fosse tão extenso e que fosse acabado. E que tivesse um sentido. Não adiantava eu começar um texto, muito grande, que eu não conseguisse terminar. Um texto que fosse interessante também,

porque eu não queria ler só por ler. Eu queria que os meninos parassem, desejassem, nunca consegui realizar isso assim, de fato.

[ALÊ] Trabalho com os textos literários, através de leitura deleite, através de leitura e interpretação, leitura coletiva, na biblioteca, a maleta mágica, que eles levam pra casa. E outros também, de acordo com a necessidade e o interesse da turma, estou sempre tentando focar a literatura.

O trabalho de educação literária indicado nos discursos das docentes revela diversas maneiras de levar esse tipo de texto para a sala de aula. Foi possível, também, perceber a utilização de outros espaços, como a biblioteca e cantinho da leitura. Por meio de leituras coletivas, maleta/caixa literária, contação de história, identificamos que o texto literário surge com frequência nas aulas, em média duas ou mais vezes na semana. No entanto, convém ressaltar que o trabalho com o texto literário no espaço escolar não pode ser unicamente ou privilegiadamente subsídio para o aprendizado de leitura e escrita ou de outros conteúdos.

Quanto ao trabalho de educação literária, Leahy-Dios (2013, p. 6) afirma que a dificuldade está em “definir e conceituar a ligação entre os saberes teóricos partidos construídos com os graduandos nos anos de sua formação básica, e o que deles se espera como licenciados, ao assumir suas próprias salas de aula”. A autora indica que os saberes teóricos estão desvinculados e distantes da realidade escolar, que tem como consequência o insucesso no ensinar e aprender literatura.

A educação literária no Brasil tem se caracterizado, acima de tudo, pela dificuldade de mediar à realidade da sala de aula e o saber academicamente criado. Os professores costumam ver no cânone um grande problema, imposto por um poder que não ousam confrontar, com uma utopia social que os decepcionou ao prometer turmas cheias de leitores prontos, hábeis e sensíveis aos poderes literários, competentes e intuitivos, profundamente interessados no estudo da história da alta cultura de seu país através da história literária (LEAHY-DIOS, 2013, p. 167).

Vale esclarecer que não defendemos uma educação literária por esperar que a literatura faça dos sujeitos envolvidos na escola, melhores, no sentido maniqueísta. Desse modo, concordamos com a defesa da literatura apontada por Dalvi (2012):

Não é que a literatura vá nos tornar mais 'bonzinhos', nem que ela nos fará escolher o 'bem': ela nos mostrará os mecanismos – e consequências – da banalização do mal e da unilaterização do pensamento e da ação. Não nos tornaremos seres mais 'elevados', mas menos 'rasos'. Não seremos mais ou menos 'evoluídos', seremos desconfiados de uma perspectiva linear e progressista de humanidade e de mundo. [...] A leitura e a leitura de literatura nos capacitam – de dentro de nossos valores morais, de nossas decisões acerca do certo e do errado, do bom e do mau – a entender como essas noções continuamente se constroem, como se legitimam, como operam nos diferentes contextos pela ação de diferentes atores sociais (p. 9-10).

Nos diálogos com as docentes, constatamos que o entendimento do que é literatura e da importância do trabalho com o texto literário nos anos iniciais está alinhado entre a concepção de beleza do literário, da magia e da fabulação com as práticas de leitura, na perspectiva de alfabetizar, de ser um leitor. Não há muita clareza que a literatura pode nos capacitar para entender as relações com a realidade em que estamos inseridos. Essa demanda também é resultante da formação lacunar que os docentes têm recebido. Assim como do próprio sistema educacional que por meio de suas políticas tem enviado livros para as escolas, sem possibilitar também uma melhor formação para esses profissionais, mediadores.

Sendo assim, compreendemos que a literatura deve se fazer presente na vida da sociedade – e um acesso limitado, banal, reificado a ela é um desrespeito aos direitos humanos. Ao contrário, estando presente, ela pode atuar conscientizando seres capazes de lutar por uma sociedade mais humana. A leitura literária, além de possivelmente contribuir para a formação um leitor crítico, pode fortalecer a nossa capacidade de suportar e enfrentar as dificuldades que encontramos ao longo da vida.

Considerando que o trabalho com o texto literário permeia as práticas pedagógicas das docentes entrevistadas, investigamos acerca dos critérios de escolha das obras, e analisamos que a marca da própria identidade literária é priorizada. Segundo Rouxel (2013, p. 70),

A noção de identidade literária supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que eu sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me

revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso – evoca um universo literário – mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade no modo de ler [...].

Entendemos que a escolha das obras é um modo de qualificar a presença do texto literário nas salas de aula. Ao pensarmos na educação literária e considerarmos que são necessários um planejamento e elaboração de objetivos concisos para esse trabalho, a escolha das obras deverá receber um tratamento atento. Sobre essa questão, as professoras assim se manifestam:

[VIDA] Eu gosto assim, de textos que primeiro me chamem atenção. Por exemplo, assim, eu tenho um livro que é uma história que eu gosto muito. Que assim, quando eu leio eu sinto prazer em ler aquela história. Um livro que eu acho interessante. Por exemplo, tem um que se chama, “Até as princesas soltam pum”, então, é uma leitura que eu acho o máximo. Esse é meu critério. Às vezes eu leio algum livro, mas eu não me identifico. Mas eu tento diversificar o tipo de texto, incluo música, poema, clássicos...

[YASMIN] É... no caso, foco nos livros que tenho mais fácil acesso. Os livros da biblioteca ou coleção particular. Eu tenho um objetivo assim, na questão da alfabetização meu objetivo é trazer os livros que são títulos que eles já conhecem. Explorar a questão da leitura deles, a partir do título. E trabalhar a oralidade. Quando a gente termina de ler vem a questão da interpretação e como eles não sabem escrever, eles fazem a ilustração e eu colo no caderninho deles. Depois você pode até ver o caderninho deles. Normalmente, o planejamento, a gente sempre escolhe um gênero literário... poesia..., mas a gente sempre organiza o trabalho assim, pra eles terem acesso.

[MIRIAN] Eles leem de tudo. Apesar de que os que eu leio para eles (é...) Os que eu me apaixono. Mas eu deixo eles procurarem alguns que eles se apaixonem. Além da paixão pelas obras, infelizmente no caso nosso que é com alfabetização, eu uso muito o critério do texto acabado, não gosto de dar pra eles livros grandes, que eles não vão conseguir chegar ao final, ou dar um sentido praquilo. A gente procura também a questão das letras, no primeiro ano, eu procuro as letras em formato de bastão, se eu vejo livros com essas letras eu dou preferência, porque eu vejo que eles se esforçam mais para juntar as letras e tentar ler. Quando eles veem que é outra letra, que eles ainda nem conhecem, as vezes ignoram o livro, olham as figuras e largam. Então, primeiramente tem esse critério. Mas no sentido de conteúdo, de autor ou assunto, eu não me prendo a isso não, na hora de escolher não.

É necessário ultrapassar a ideia de usar a literatura para aprender a escrever e a ler. Conforme apresentamos no decorrer do nosso trabalho, o ensino de literatura vai muito além dos gêneros textuais, dos períodos literários. Como os textos literários, muitas das vezes, contêm muito da realidade social (ainda que

alegoricamente, indiretamente), o aluno pode ser instigado a compreender melhor o mundo que o cerca, através do alcance de aspectos culturais, sociais e históricos que encontramos na literatura e, além disso, pode vivenciar um aprofundamento na própria subjetividade, tomando contato com aspectos que só enxerga pela mediação literária. A literatura deve ser vista e entendida como fator de humanização, de formação, de conscientização de sujeitos dispostos a viver entre a realidade e a fantasia, na busca do fazer acontecer.

Os sentidos são construídos, e não dados, no processo de interação (processo este que é histórico, social e culturalmente situado). Quando construímos uma leitura, estamos deixando vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos – e que às vezes nem sabemos que ignoramos. (DALVI, 2012, p. 5)

Assegurados de que a literatura é um fenômeno histórico, cultural e social e, vista desse modo, nos permite aprofundar a maneira como vemos e dialogamos com a realidade social, entendemos que a educação literária não pode estar restrita a sala de aula. Precisa ocorrer em espaços privados e em espaços públicos, visto que o exercício da capacidade crítica na leitura literária vai além da capacidade de saber ler, falar e ouvir para atender as expectativas escolares. Isso não significa que devemos desconsiderá-las ou minimizá-las, entretanto a educação literária no espaço escolar precisa ter um comportamento diferente das disciplinas escolares.

O voo que a educação literária deve proporcionar aos leitores depende da literatura poder desempenhar plenamente sua vocação humanizadora, ao possibilitar ao público a experiência de se tornar um permanente “conhecedor do ser humano”. Caso contrário, a literatura estará ao lado de outras mercadorias inúteis, que se impõe no espaço-tempo como mais um entre os muitos obstáculos a serem administrados e os leitores permanecerão às margens da obra e da necessidade de compreendê-la como objeto de fruição vivo, dinâmico e contextualizado, que gera contradições e estabelece a crise. Essa é, ao fim, a concepção de literatura que pode tirar a literatura do limbo e livrá-la do perigo de perder todo o seu potencial revolucionário (TODOROV, 2009, p. 93).

Para Leahy-Dios, “a construção de uma educação literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professores, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação” e estes precisam ser coerentes com

o processo de construção do conhecimento, “utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos” (2013, p. 7). Não podemos negar, pois, a especificidade da literatura, enquanto texto e enquanto disciplina. O lugar da literatura na escola, conforme sinalizou Leahy-Dios, ao afirmar que essa matéria (apesar das dificuldades já citadas) é portadora de um saber multidisciplinar. Vai além das linhas escritas dispostas nas obras literárias, trata da vida, do sentido e da razão.

Nesse movimento de defesa da educação literária e dos ganhos para a educação escolar, Leahy-Dios (2013, p. 234) coloca a educação literária na esfera do saber multidisciplinar, numa proposta transformadora, pois: “somente a literatura pode incentivar a sensibilidade do indivíduo para o artefato artístico através do desenvolvimento dos sentidos, das emoções e da razão”. Tratar de literatura e educação na maioria das vezes nos remete a pensar no ensino de literatura. Não se trata de ensinar a literatura como se houvesse um corpo prévio de saberes a serem apreendidos, mas de proporcionar experiências com obras literárias. No entanto, sabemos que ensinar sobre o texto literário requer conhecimentos teóricos, não é somente uma experiência subjetiva das leituras literárias já realizadas – embora uma e outra coisa não possam ocorrer apartadas.

Leahy-Dios (2013), em sua defesa da educação literária, afirma que a literatura “precisa ser reconhecida como disciplina transformadora e poderosa, por professores, alunos e professores por especialistas, acadêmicos e legisladores educacionais” (p. 237). A autora afirma ainda que, para não correr o risco de ser extinta dos currículos oficiais como outras disciplinas, é preciso que os professores de literatura sejam fortalecidos com conhecimento teórico e prático, de modo que os programas escolares e universitários sejam potentes fontes de problematização:

Um modo ideal de educação literária exigirá mudanças nas macroestruturas de poder educacional, em que legisladores decidem os programas, salários, os recursos e os fins. A única maneira de conter os riscos de influências culturais e sociais ocultas seria através do domínio de teorias literárias. Esse domínio não seria formalista, mas se daria através da formação docente apta a reconhecer criticamente as diferentes maneiras de ler, intrinsecamente vinculadas aos modos de ver as questões sociais (p. 240).

Concordamos com Dalvi (2013, p. 68) quando afirma ser essencial “instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura”. Trata-se, pois, de um processo entre teoria e as experiências e vivências individuais: “Pensamos que, mais do que quantificar a presença do texto literário (bem como do livro de literatura) na escola – e isso é fundamental e urgente! –, é importante qualificar essa presença” (DALVI, 2013, p. 94).

Nessa perspectiva de qualificar a presença do texto literário é que podemos pensar em uma proposta de educação literária que permita aos alunos encontrarem sentido(s) para a leitura de literatura. É fundamental que, antes de tudo, a instituição escolar reavalie suas práticas. Nesse sentido, “ensinar e aprender literatura não podem continuar a ser apenas um apanhado histórico, nem a memorização de características rígidas de escolas de produção literária de um passo europeizado e seletivo” (LEAHY-DIOS, 2013, p. 35). A autora continua:

[...] Não há democratização do saber e do poder de leitura, quando, e vez de ler o texto, o aluno procura a “subjetividade e a individualidade” necessárias para identificar linearmente o autor romântico, o bucolismo arcadista de “uma casa no campo”, as antíteses temáticas barrocas, a crítica social realista superficial. Não cabe mais continuar a situar a literatura em blocos monolíticos de períodos literários século a século, excluindo-se quaisquer manifestações literárias fora dos padrões delimitados por tais características, ensinadas e reforçadas nas leituras de excertos literários, prática dominante na escola brasileira de ensino médio. A que leva tais exercícios? Que sujeitos sociais são construídos com a educação literária desperdiçada na escola? (p. 35).

Os anos iniciais do ensino fundamental parecem situar-se em um contexto diferente do ensino médio das escolas brasileiras. As pesquisas acadêmicas com as quais dialogamos nesse trabalho indicam que esse ensino mecânico, sem a efetiva potencialidade das obras literárias não ocorre majoritariamente nessa etapa da educação básica. No entanto, essa realidade da educação brasileira não está restrita ao ensino médio. Apesar de a literatura infantil ter espaço nas turmas dos anos iniciais, nos questionamos: o que é feito com as centenas de bibliotecas fechadas nas escolas de ensino fundamental por falta de profissionais habilitados? O que é feito com as dezenas de livros que chegam as escolas por meio dos programas de aquisição de obras literárias?

Adquirir as obras não é suficiente para que a presença da literatura seja qualificada. Só é possível compreender o direito à literatura quando se tem acesso a ela.

Nesse sentido, reiteramos que a escolha dos materiais de leitura é um aspecto que merece a atenção, pois são eles que farão parte da formação do leitor. A adoção de obras literárias na sala de aula contribui para a constituição do aluno enquanto leitor, e também para sua formação como ser humano e cidadão. Vale destacar que na maioria das vezes é no ambiente escolar que esses leitores em formação terão o contato inicial com a literatura escrita – e muitas vezes, o único.

Apesar de a realidade das salas de aula se constituir uma dificuldade para a educação literária, os profissionais de literatura se esbarram em obstáculos que carregam consigo: parece não haver conhecimento suficiente para mediar o trabalho com literatura; para além desse aspecto, a escola, os currículos, os alunos – a realidade educacional na qual estão inseridos, estão distantes do ideal.

A formação inicial precária, com a ausência de uma conscientização político-pedagógica e conhecimentos teóricos superficiais ou descontextualizados com a realidade escolar é uma premissa para a constituição de profissionais que reproduzem o discurso hegemônico, sem problematizar as questões de cunho social, essenciais para a educação de uma sociedade que anseia por melhores condições de vida. Sobre a importância de profissionais do magistério conscientes do compromisso político que é firmado ao exercer suas práticas em escolas, Leahy-Dios faz uma ponderação clara e objetiva:

Conscientizar futuros professores de literatura de seu compromisso com a produção de um conhecimento que possa contribuir para uma sociedade menos desigual significa trabalhar para que esses mesmos professores sejam politicamente conscientes em sua prática, com a percepção clara de que educar é uma instituição política. (2013, p. 11)

Essa conscientização precisa acontecer com os profissionais do magistério, não somente para os docentes da área de ciências humanas ou sociais. O professor de educação infantil e dos anos iniciais, apesar de vivenciarem com os alunos um universo mais lúdico, com menos engessamento curricular, precisa estar consciente que as ações e práticas pedagógicas são uma escolha política, que precisa ser problematizada e refletida, de modo que o trabalho pedagógico não seja um reproduzidor do discurso hegemônico, mas que seja a abertura para conhecimentos sociais, políticos e culturais diversos.

Quanto às possíveis dificuldades encontradas no trabalho com a leitura de obras literárias, as docentes destacaram algumas barreiras, especificamente no que trata da disponibilidade para planejar as leituras, assim como a precariedade dos materiais e recursos disponíveis.

[VIDA] Os entraves estão em conseguir dividir o tempo da aula com algo que seja a parte, digamos assim, porque a gente ainda vê isso como algo, é, dividido. Né? Como se fosse assim, não fosse priorizado... Primeiro os conteúdos, primeiro aquilo que o plano, né? Então, eu tenho tentado me desviar disso, mas ainda tem sido um entrave, então na minha rotina do dia, além das disciplinas (é, né? Eu tenho que... Não... É estranho isso ne? A gente falar isso, que além das disciplinas, como se isso não fosse). Mas assim, além daquele conteúdo que a gente programa pro dia, você se organizar pra isso é uma dificuldade.

Além disso, tem a falta de material, tá? Porque a escola... o material que atualmente tem, são livros assim, que não estão em bom estado, são livros que ficam disponíveis na sala, que as crianças manuseiam no cantinho da leitura, e assim, acabam sendo livros que não trazem novidade. Então a gente ainda tem essa deficiência do recurso, do material. Às vezes você quer trabalhar algum tema, quer trabalhar de forma específica, e você não tem como conseguir esse material a não ser por você mesma, se você adquirir.

[ALÊ] Então, primeiro assim, o tempo ne? pra planejamento, porque assim, pra você trabalhar você tem que conhecer. Pra trabalhar você tem que ler, conhecer. Às vezes o aluno traz, menciona alguma coisa, e você tem que também ne? Buscar, conhecer alguma coisa.

E planejar as atividades, tudo isso requer tempo, porque você também não vai, as vezes tem um momento de leitura mais prazeroso, mas as vezes você quer explorar mais. Então precisa de um tempo pra planejar e ter os objetivos do que vai ser feito.

Além das dificuldades destacadas, identificamos nos discursos que há uma dificuldade de ordem teórico-metodológica, de modo que a prática da educação literária seja aliada da teoria. Esse conhecimento, por ora lacunar, poderia ser

preenchido pelas orientações e prescrições que constituem os documentos oficiais.

Em artigo que trata dos direitos do texto e direitos do leitor, Tauveron (2013) propõe pensar uma linha divisória no âmbito de uma leitura escolar no ensino fundamental. Sobre a educação literária no ensino fundamental, a autora afirma que:

Sem tradição em matéria de leitura literária, os professores primários podem ter a tentação de se apoiar em um ou outro dos modelos didáticos existentes em sua área. Em poucas palavras, na escola, sabe-se que, por pura tradição, os direitos do texto são abusivamente confundidos com os direitos dos professores, o qual, por meio de questionário que regem a interação, impõe sua interpretação da obra. Na mesma proporção, mas ao inverso, a escola maternal, respeitando em excesso a pura palavra infantil e preocupada em construir relações afetivas, quaisquer que sejam, entre o livro e a criança, não se esforça muito para sancionar divagações singulares, apropriações abusivas, desde que elas manifestem ao menos uma reação à leitura ofertada. Uma das práticas ritualizadas – a antecipação a partir das capas dos livros, seguindo-se de imagens interiores ou das partes do texto fragmentado, página por página, que se espalhou em todo o ensino primário e acabou por aportar ao médio, sob o disfarce de desenvolver comportamentos de leituras experientes, acaba desenvolvendo ou reforçando involuntariamente condutas opostas (p. 118).

Essa linha divisória da qual trata a autora corrobora com o discurso das docentes nos questionamentos que elas fazem das próprias práticas pedagógicas quanto ao trabalho de educação literária no espaço escolar: a) como trabalhar as obras literárias?; e b) como dividir o tempo destinado à literatura com os conteúdos que compõem as orientações curriculares? Esses questionamentos são pontos de conflito para os professores e terminam por ser dificuldades encontradas no trabalho com a educação literária.

Com o objetivo de compreender como essas práticas dialogam com os documentos norteadores do trabalho pedagógico, perguntamos às docentes sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares do município de Serra. Todas as entrevistadas afirmam conhecer ambos os documentos. No entanto, quanto às orientações para o trabalho com os textos literários, há ressalvas:

[MARIA EDUARDA] Falta de tempo para alcançar esses documentos. Porque é muito corrido. Mas eu sou aquela professora que gosta de

planejar tudo que vou dar na sala de aula. Então, assim, o planejar, corrigir prova, demanda muito tempo, e não dá pra consultar esses documentos. Mas a gente segue o que vem no livro didático e nas orientações que a gente tem. Faço o melhor possível na escola, na hora de planejar. O livro didático, de certa forma, auxilia no trabalho. Eu uso bastante e o livro didático é feito com base nos parâmetros curriculares. A maioria das coisas que eu trabalho com eles é com o livro.

[VIDA] Conheço os Parâmetros e as Orientações da Serra. Eu consulto os documentos para o plano de ensino.

Assim, mas sei vagamente o que os documentos falam sobre como conduzir esse trabalho com a literatura. Utilizo os livros didáticos. Mas eu sinto a necessidade, de saber como conduzir isso em sala, de como melhorar. Existe a cobrança do aluno ser alfabetizado. Então você acaba priorizando aquilo que o menino precisa saber. As dúvidas sobre como trabalhar com a literatura, a partir talvez da leitura deleite, no sentido de formar um leitor crítico. [...] A gente pensa que é simples, mas fazer o trabalho com a literatura não é simples assim, tem que fazer sentido pra eles. Na hora de escolher um livro fico pensando se eles vão entender, mas tento levar para os alunos, pensando que talvez essa leitura possa ficar para o repertório deles.

[MIRIAN] Sim, conheço os documentos. A gente tem acesso nos cursos de formação. Agora vem até essa nova aí, que nem sei se foi aprovada, a Base. Que a gente e podia dar opinião e tudo, mas não vi nenhum feedback depois disso. Na verdade, assim, de tudo isso que é feito, as diretrizes da Serra, que fomos nós mesmos que ajudamos a construir, eu acho maravilhoso isso. [...] Nos Conteúdos mínimos que a Serra manda não tem as orientações sobre o trabalho com a leitura e a literatura, então, o que orienta é, assim, quase tudo que a gente faz, nas formações a gente sempre tem uma fala assim, é você fazer as coisas sabendo porque você faz assim, toda prática tem uma teoria, né? Uma teoria mesmo que inconsciente que subsidia ela. Isso que a gente aprende lá. Mas eu vejo isso, assim, na prática. Não repito isso só porque eu aprendi teoricamente falando. Realmente é porque eu aprendi alguma coisa sobre esse tema, na parte teórica, que me direciona na prática. [...] a gente vê que os documentos oficiais acabam ficando distante do que a gente trabalha na prática. Por exemplo, a contradição entre os livros e a proposta. Nas orientações tem conteúdo que não vem nos livros didáticos, assim como os textos que vem somente trechos, e acaba não fazendo sentido para o aluno.

Com essas falas percebemos que os documentos oficiais são conhecidos pelas docentes, no entanto, não há um diálogo efetivo entre as orientações e o que vem sendo realizado no trabalho pedagógico nas instituições escolares. As concepções de literatura, leitura e linguagem, por exemplo, que norteiam tais documentos estão inseridas nas práticas por meio dos livros didáticos e das formações continuadas.

A legitimidade de tais documentos como norteadores desse trabalho é reconhecida, no entanto acabam se distanciando do trabalho efetivo na sala de aula. Esse distanciamento pode ser considerado sob a perspectiva de que também dentro da própria escola ele não é discutido e/ou o distanciamento da realidade em que o docente se insere.

Dialogamos com os trabalhos de Souza (2015) e Silva (2015) em que constata a importância de outros materiais norteadores para as práticas de educação literária, bem como a utilização de textos literários. Na dissertação de mestrado, Souza (2015) aponta a importância do livro didático na escola de ensino médio, como documento fundamental para a escolha de conteúdos e textos literários. Na tese defendida por Silva (2015) é possível perceber a relevância do material de leitura literária (no caso, os vídeos em Libras) e dos documentos de formação continuada que são enviados pelo MEC para orientar o trabalho de educação literária.

É pertinente também ressaltar o valor do Pacto nacional da Alfabetização na Idade Certa, citado pelas docentes, visto que o Pacto que oferece bases teóricas, discussões e formação continuada para os docentes dos três primeiros anos do ensino fundamental, além do acesso a variadas obras literárias e a possibilidade de reflexão do trabalho realizado.

Entendemos que a prática docente no que diz respeito ao texto literário está em constante construção. No entanto, essa prática pressupõe o estudo e a leitura das obras literária, numa perspectiva emancipatória, de modo que sejam fortalecidos com conhecimento teórico e prático. É preciso que o professor (re)invente para si um repertório de leituras literárias, que conheça e crie estratégias de leitura para que possa cumprir a função de formar leitores, visto que a leitura de literatura torna-se uma experiência significativa e amplia as possibilidades de leitura do texto literário e de mundo. E, mais do que isso, é preciso que nos engajemos para exigir maiores investimentos na educação pública, incluindo materiais de leitura, bibliotecas escolares com bibliotecários, tempo para planejamento e leitura do próprio professor e formação continuada.

Nesse sentido, destacamos que o papel do professor envolvido na educação literária tem grande relevância: é preciso “mediar o acesso a esses instrumentos e facilitar as práticas concretas” (LEAHY-DIOS, 2013, p. 211):

Capacitar alunos através de instrumentos críticos de análise permitirá que entendam as forças que delineiam sua ação, articulando suas experiências e a compreensão de si próprios. Na sala de aula de literatura isso parece possível através da apropriação crítica e reflexiva do domínio das teorias críticas literárias. Dessa maneira, a literatura poderá ultrapassar as estruturas e limites atuais, metáfora dos valores culturais hegemônicos, passando a se constituir metáfora do fortalecimento social, assistindo os alunos no entendimento e engajamento no mundo, e ainda os capacitando a interferir na ordem social, se necessário (LEAHY-DIOS, 2013, p. 210).

Defendemos o papel essencial do professor enquanto mediador do trabalho com os textos literários e é nessa expectativa que a autora assegura que é imprescindível inserir questões políticas nos programas, métodos e objetivos de ensino e aprendizagem de uma educação literária, visando construir práticas pedagógicas não-opressivas de estudos literários. Para isso, é necessário revisar textos e autores de literatura, repensar as abordagens democráticas, avaliar os acontecimentos das salas de aula de literatura. “É o saber teórico que pode fazer da educação literária uma prática concreta com resultados visíveis, em vez de assunto obscuro, ‘elevado’ e ideologicamente comprometido com o poder encontrado nas salas de aula” (p. 222). É, pois, segundo a autora, a reflexão teórica sobre o percebido, sobre as ações, que poderá vigorar a capacidade de transformação social e pessoal, tanto dos alunos quanto dos professores:

[...] educação literária humanizadora, aquela em que aprender a ler por meio de textos literários é aprender a ler por meio de uma arte, que se manifesta nos textos, encanta, faz rir e chorar, pensar e repensar; que traz o caráter lúdico do jogo; que se instaura na e através da linguagem, permitindo recriações do texto lido, da atividade realizada, do itinerário percorrido, das operações mentais implementadas no ato de ler e do constituir-se leitor em si ao para si. Salientamos, ainda, que a literatura mostra uma língua para além do nível pragmático e introduz a criança, desde pequena, no mundo da cultura escrita que, como leitor-ouvinte dos inúmeros gêneros discursivos, pode perceber que a língua escrita é muito mais que a decodificação de sílabas e frases simples, que tem regras próprias para cada discurso (GIROTTO, 2012, p. 176).

Entendemos que há distintas áreas relacionadas a promoção de leitura literária, mas é preciso que haja uma articulação entre elas de modo que o desafio de efetivar práticas de educação literária tenha visibilidade e que a leitura de literatura seja caracterizada como uma prática social. Portanto, que a educação literária não se efetivará em uma situação isolada, descontextualizada, que é fundamental a realização de um trabalho conjugado entre a formação docente e contribuições das políticas públicas, ainda que por meio dos documentos oficiais, pensados para a formação dos leitores.

Para finalizar, destacamos a defesa do papel humanizador da literatura, conscientes de que não é possível medir a alteração ocorrida no mundo com a leitura de um texto literário. Pois, conforme afirma Siqueira (2013, p. 305), “uma coisa é retirar o texto da esfera do útil ou do simplesmente agradável, outra são as consequências imprevisíveis desse retirar-se”. Nessa lógica está a noção de que talvez aquilo que é importante. Ou seja: retirar o texto do confinamento às esferas do belo ou do útil é perigoso. No entanto, a consciência do perigo é essencial para enfrentá-lo e não para anulá-lo.

Ao reconhecer o papel formativo da literatura, conscientes de que ela não é salvação nem está a serviço da neutralidade, defendemos a necessidade de pensar em políticas públicas de democratização e acesso à leitura literária. Nos contextos escolares essa democracia implica em encaminhamentos ou práticas de leitura focadas na função social do texto literário.

Por que era que eu estava procedendo à-toa-assim? Senhor, sei? O senhor vai pondo seu perceber. A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num minuto, já está empurrado noutra galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 80).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, apresentamos, inicialmente, nossa pesquisa, tendo em vista seus recortes – os discursos oficiais, os discursos docentes e o trabalho com a literatura nos anos iniciais, seus objetivos, suas justificativas e suas questões norteadoras: Como a literatura aparece nos documentos oficiais de currículo e norteadores de conteúdo dos anos iniciais? Como os professores dialogam com esses documentos? Quais são as práticas de educação literária lembradas/citadas pelos professores?

Retomando os objetivos inicialmente propostos tentamos conhecer, contextualizar e problematizar os documentos oficiais para o trabalho com a literatura no segmento indicado juntamente à produção de discursos docentes e suas práticas de educação literária.

No que diz respeito à fundamentação teórica, agenciamos textos de Mikhail Bakhtin (1997, 2011), Antonio Candido (1997, 1995, 2006), Roger Chartier (1991, 2001), Cyana Leahy-Dios (2013) e outros, apresentando as noções de que partimos na constituição dessa pesquisa e no encaminhamento de nossas considerações sobre os temas aos quais nos dedicamos. No que se refere ao trabalho metodológico, caracterizamos nossa pesquisa como qualitativa, na qual os dados foram produzidos teoricamente, a partir do levantamento bibliográfico e por uma pesquisa de campo, conduzida a partir de questionários e entrevistas realizadas com docentes atuantes no ensino fundamental.

Para compor as discussões pertinentes à nossa temática expusemos teses e dissertações que nos auxiliaram no processo de (re)conhecer a importância da educação literária e possibilidades de trabalho no âmbito educacional. Apresentamos e discutimos algumas concepções de literatura, realizamos um breve histórico sobre o ensino de literatura no Brasil e pontuamos a literatura como um fator de humanização. Analisamos os documentos oficiais norteadores dos currículos e de conteúdos para identificar as marcas impressas acerca da literatura.

Nos discursos oficiais, o lugar da literatura na educação escolar é proposto de modo impreciso, como destacado na recomendação encontrada nos PCN's,

que diferencia o texto literário, caracterizando sua especificidade, mas não garante orientações específicas ao longo do documento, visto que os gêneros literários são pautados juntamente com outros gêneros textuais. Assim como nos PCN's, os demais documentos analisados não oferecem nenhum tratamento didático distinto para a literatura ou para o texto literário. Tal posicionamento demonstra uma implicação contraditória, pois os programas governamentais PNBE e PNAIC, por exemplo, garantem a circulação de obras literárias nas instituições escolares. No entanto, nos documentos oficiais não há referências à produção literária para o público infantil nem sobre o papel que a literatura infantil pode desempenhar na formação do leitor.

Não podemos negar uma especificidade ao conhecimento de/com/para a literatura, enquanto texto e enquanto ensino. O lugar da literatura na escola ultrapassa a noção de disciplina ou livro para leitura. Defendemos a educação literária na esfera do saber multidisciplinar, por meio de experiências com as obras literárias. Abordamos o conceito de educação literária, a partir dos pressupostos levantados por Leahy-Dios. Tal conceito foi importante para este trabalho de modo que podemos situá-lo de acordo com as perspectivas fundantes da linha de pesquisa “Educação e Linguagens” e do “Grupo de Pesquisa Literatura e Educação (UFES)”.

Na sequência, apresentamos os dados originais de nossa pesquisa, produzidos e sistematizados a partir do questionário (Apêndice D) produzido para esta pesquisa, efetivado com 23 docentes; e das entrevistas (Apêndice F) realizadas com 5 docentes acerca de questões mais específicas a partir de três eixos: formação do leitor, documentos oficiais e o trabalho com a literatura. Buscamos por meio desses meios, a visão das docentes sobre os temas privilegiados em nosso trabalho. Procuramos, em paralelo, abordar a importância da formação do professor-leitor e de seu papel na mediação do texto literário.

A partir do diálogo com as docentes buscamos compreender as concepções de literatura e educação literária, como se efetiva o trabalho e as práticas efetivadas em sala de aula. Salientamos que o papel docente é o de concentrar forças e buscar fundamentos teórico-metodológicos para reforçar a

necessidade de políticas públicas voltadas para a literatura, leitura literária, formação de leitores, que sejam viáveis e contextualizadas para a nossa realidade sociocultural.

Nessas considerações finais, parece-nos apropriado, depois do percurso empreendido, afirmar em resposta aos nossos questionamentos iniciais, que:

- a) as compreensões do que é literatura, leitura literária e sujeito leitor precisam ser continuamente revistas e reelaboradas. Inclusive discutindo esses conceitos no âmbito escolar, de onde emergem conflitos e problemas com a escolarização do texto literário, por exemplo, porque muitas vezes são formulados de modo hipotético e lacunar;
- b) as práticas de educação literária na escola, em sua maioria, não têm como aporte teórico os documentos oficiais, mas têm, de algum modo, o discurso oficial incutido no trabalho com literatura, seja por meio das obras adotadas ou da utilização do livro didático;
- c) é preciso problematizar a formação inicial e continuada docente e romper com senso de responsabilizar unicamente o professor pelas lacunas no trabalho com a literatura nas escolas;
- d) os documentos oficiais, analisados em três esferas distintas, não expressam clareza acerca do trabalho com a literatura para os anos iniciais do ensino fundamental;
- e) uma educação literária é possível, mas é preciso (re)pensar as estruturas do sistema educacional, em que sejam contempladas questões como a formação docente que possa reconhecer as distintas maneiras de ler e as relações da literatura com a realidade. Pois sabemos que a leitura literária, em suas diversas funções, pode divertir, informar, confrontar, ensinar – é preciso que estejamos atentos e possamos proporcionar possibilidades e apresentar leitores e literatura por meio de diferentes gêneros, suportes, ambientes.

Por fim, entendemos que a escola é o lugar privilegiado de leitura literária, mas não deve ser o único. Acreditamos na necessidade de construção de novos espaços e possibilidades de intervenção com e pelo texto literário. Não pretendemos encerrar a discussão da temática com essa pesquisa, visto que também do nosso lugar de docente entendemos que essa é uma discussão importante e que precisa estar presente nos diálogos dentro das escolas, das instituições de ensino superior, no sentido em que a formação de leitores e as práticas de leitura ocorrem na sociedade.

Apreendemos que o diálogo da literatura com a realidade é a marca de uma formação humanizadora, libertadora, na constituição do sujeito, que está sob orientação da escola, mas que também está inserido no mundo. É por meio das obras literárias que (também) podemos encontrar nossas raízes, descobrir novas perspectivas, reinventar a nós mesmos e reconhecer o outro. Diante dessa questão é pertinente afirmar que a função humanizadora e formadora da literatura precisa ser reconhecida pelos docentes para que exista cada vez mais os encontros (e desencontros) com os textos literários.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético**. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20 jul. 1974.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: **Questões de estética e de literatura**. 3.ed. São Paulo: UNESP, 1993.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **A literatura e a formação do homem.** Ciência e Cultura, n. 9, v. 24. São Paulo, 1997.

_____. **Literatura e Sociedade.** São Paulo: Ouro sobre azul, 2006.

CARVALHO, Leticia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade:** diálogos possíveis para novas questões na formação de professores / Leticia Queiroz de Carvalho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Linguística aplicada e estudos da linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

_____. **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

_____. Leituras e leitores “populares” da Renascença ao Período Clássico. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1999.

_____. **A História Cultural entre práticas e representações.** Trad. de Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Portugal: Difel, 2002.

_____ (Org.). **Práticas de Leitura.** 5.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil.** São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: Elzira Yoko Uyeno; Mirian Buab Puzzo; Vera L.B. da S. Renda. (Org.). **Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas**. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 152-172.

_____. **Literatura na escola**: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia, JOVER-FALEIROS, Rita, REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura Literária na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DE NADAI, Gisele Santos. **Práticas de leitura em turmas de quarta série do ensino fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra-ES** / Gisele Santos De Nadai. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de pesquisa, nº 115, março, 2002.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Guia de implementação** / Secretaria da Educação. – Vitória: SEDU, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo** – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 168 páginas, 2009.

FERREIRA DE SOUZA, Héber. **Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos**. 2015. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo.

FREIRE, Paulo. **O céu das crianças: dez histórias de meninos e estrelas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008

GERALDI, Wanderley. **Produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso [online]. 2014, vol.9, n.2, pp. 25-34. ISSN 2176-4573. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732014000200003>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim; **Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si**. Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOEHLER, Andressa Dias. **Literatura e imaginação em espaços/tempos escolares: o ensino e a aprendizagem da literatura em questão**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEAHY-DIOS Cyana. **Educação literária como metáfora social**. Desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de

(Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

LEITE, Ligia Chiappini M. **A invasão da catedral. Literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes; MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto. São Paulo, 1985.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira Leite; BOTELHO, Laura Silveira. **Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery - N. 10, JAN/JUN 2011.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In: **Felicidade Clandestina**. Ed. Rocco: Rio de Janeiro, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Eliane Dias. **Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

MELLO, Cláudio José de Almeida. **Concepções e práticas no ensino de Literatura: da escolarização à promoção da leitura literária**. Congresso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012.

MOREIRA, Rachel Curto Machado. **Experiências literárias: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha** / Rachel Curto Machado Moreira. – 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.
MUGGE, Ernani. **Ensino Médio e Educação Literária: propostas de formação de leitor**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, 2011.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. **O trabalho com a literatura na educação infantil** / Luciana Domingos de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

PESSOA, Fernando. **Os melhores poemas de Fernando Pessoa** / Seleção de Teresa Rita Lopes. São Paulo: Global, 2004.

REZENDE, Neide Luzia; LANGLADE, Gerárd; ROUXEL, Annie (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? In: ALVES, J. H. P. (org.). **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013a.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide

Luiza de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI**. João Pessoa, 2011. Tese (Doutorado) – UFPB/CCHLA.

SERRA. **Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos**. Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

SILVA, Rosa Amélia Pereira da. **Ler literatura: o exercício do prazer: educação literária por meio de oficinas de leitura**. 2009. 165 p. Dissertação (Mestrado em Literatura)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, Arlene Batista. **Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um estudo da coleção “Educação de Surdos” e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2015.

SIQUEIRA, Ebe Faria de Lima. **Literatura sem fronteira [manuscrito]: por uma educação literária**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. Em: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE,

Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013, p. 117-131.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIEIRA, Lorena Bezerra. **Direito à literatura: do faz de conta ao faz acontecer.** 2013. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Cultrix, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vitória, 26 de outubro de 2015.

Ilma. Senhora Vera Lúcia Baptista Castiglioni
Secretaria Municipal de Educação de Serra.

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO

Prezada senhora,

Vimos por meio deste documento apresentar o Projeto de Pesquisa intitulado "LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES", sob orientação da professora Dr.ª Maria Amélia Dalvi. O projeto pretende conhecer e compreender as relações entre literatura na formação do indivíduo, o trabalho com a educação literária nos anos iniciais e os documentos oficiais (PCN's e Currículo do município de Serra). Em nossa pesquisa, o foco é se aproximar do docente e das questões relativas ao trabalho com a literatura.

Por este motivo, solicitamos a V. Sa. autorização para a referida pesquisa com os docentes do município. O questionário será aplicado aos docentes que participam do PNAIC. Em seguida, sendo de interesse de alguns docentes, será realizada uma conversa sobre as relações entre literatura e educação. Com a conclusão da pesquisa, pretendo realizar um artigo com os dados coletados e disponibilizar para os docentes do município.

Entendemos que os resultados desta pesquisa poderão ser colaborativos, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação na rede de ensino de Serra. Coloco-me a disposição do município para contribuir diretamente com essa melhoria.

Em anexo segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o texto a ser enviado aos docentes e o questionário com as perguntas a serem respondidas.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos a esse respeito.

Cordialmente,
Lorena Bezerra Vieira

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO PESQUISA: LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Lorena Bezerra Vieira

RG: 1450838880 SSP BA

TELEFONE: (027) 9 9960-1288

ORIENTADORA: Prof.^a. Dr.^a Maria Amélia Dalvi

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Espírito Santo (Campus Vitória) - Programa de Pós-Graduação em Educação.

Objetivo

Conhecer e investigar as relações entre educação literária, documentos oficiais de ensino e práticas na sala de aula de anos iniciais. A investigação se dará no diálogo com os docentes da rede municipal e as concepções de educação literária, literatura, mediação de leitura que compõem as práticas escolares.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com os docentes dos anos iniciais do município de Serra, especificamente com os docentes que atuam de 1º ao 3º ano e participam do curso de formação Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. A coleta de dados será feita por meio de um questionário eletrônico com questões semiestruturadas respondidas diretamente pelo pesquisado. À pesquisa por meio de entrevistas gravadas com docentes, sobre educação literária, documentos oficiais de ensino e práticas na sala de aula.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG _____, autorizo a pesquisadora Lorena Bezerra Vieira, RG 1450838880 SSP BA, a utilizar os dados coletados para incluir na pesquisa intitulada “LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES”. Estou ciente dos objetivos da pesquisa e certo de que meus dados não serão utilizados para outros fins.

Assinatura da(o) professora(o)

APÊNDICE C – CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO NO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezada professora/professor,

Gostaria de convidá-la(o) a participar de uma pesquisa de mestrado, cujo principal objetivo é conhecer e compreender as relações entre literatura na formação do indivíduo, o trabalho com a educação literária nos anos iniciais e os documentos oficiais (PCN's e Currículo do município de Serra). Em nossa pesquisa, o foco é se aproximar do docente e das questões relativas ao trabalho com a literatura.

Desse modo, solicitamos o preenchimento do questionário a seguir. O documento é intitulado como *Educação literária e o trabalho docente* e contém questões sobre: formação, perfil do professor e hábitos de leitura e questões relacionadas à educação literária.

Por favor, caso possa colaborar, clique no link abaixo e preencha o questionário.

Esclareço que nome e dados pessoais do respondente são **totalmente confidenciais** de modo que não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância.

Agradeço, desde já, sua generosa participação neste trabalho.

Lorena Vieira

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E O TRABALHO DOCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO PESQUISA: LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Lorena Bezerra Vieira

RG: 1450838880 SSP BA

TELEFONE: (027) 9 9960-1288

ORIENTADORA: Prof.^a. Dr.^a Maria Amélia Dalvi

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Espírito Santo (Campus Vitória) - Programa de Pós-Graduação em Educação.

O (a) Senhor (a) está sendo convidado a participar da pesquisa LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES, de responsabilidade da pesquisadora Lorena Bezerra Vieira.

Objetivo

Conhecer e investigar as relações entre educação literária, documentos oficiais de ensino e práticas na sala de aula de anos iniciais. A investigação se dará no diálogo com os docentes da rede municipal e as concepções de educação literária, literatura, mediação de leitura que compõem as práticas escolares.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com os docentes dos anos iniciais do município de Serra, especificamente com os docentes que atuam de 1º ao 3º ano e participam do curso de formação Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. A coleta de dados será feita por meio de um questionário eletrônico com questões semiestruturadas respondidas diretamente pelo pesquisado. À pesquisa por meio de entrevistas gravadas com docentes, sobre educação literária, documentos oficiais de ensino e práticas na sala de aula.

Nome completo

Escola em que trabalha (no município de Serra)

Você aceitaria conversar com a pesquisadora sobre educação literária e práticas do trabalho com a literatura?

- Sim
- Não

Série que leciona?

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- Outro:

Há quantos anos você leciona na escola pública?

- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Mais de 16 anos

Nível de escolaridade

- Nível médio completo
- Nível superior completo - Pedagogia
- Nível superior completo - outras licenciaturas
- Nível superior incompleto

Qual etapa da pós-graduação já concluiu?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Nenhuma

Você já fez algum curso (de formação continuada) voltado para o ensino de literatura, literatura infantil, formação de leitores ou educação literária?

- Sim
- Não

Você conhece os programas de incentivo à leitura, por exemplo, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)?

- Sim
- Não

PERFIL DO PROFESSOR E HÁBITOS DE LEITURA

Você lê por fruição ou faz somente leituras obrigatórias?

Com que frequência você costuma ler literatura?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Raramente

Qual gênero literário você costuma ler?

- Contos
- Crônicas
- Literatura Infantil ou Juvenil
- Romance
- Poema
- Ficção científica
- Narrativas de terror
- Outro:

Você se considera um leitor?

- Sim
- Não

Cite uma ou mais obras literárias ou autores que você considera importante para a sua formação como leitor

TRABALHO DOCENTE: concepções e práticas

O que você entende por Literatura?

Em sua formação inicial, como você avalia a atenção dada a Educação literária (ensino de literatura) para o trabalho nos anos iniciais?

Em sua opinião, o que é necessário para ser um bom leitor?

Como você classificaria a necessidade de fazer um trabalho com a leitura literária nas salas de aula?

- Importante
- Muito importante

- Pouco importante
- Desnecessário

Você conhece as orientações curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais e/ou o Currículo e os Conteúdos Programáticos da Secretaria de Educação do município de Serra)?

- Sim
- Não

Em sua opinião esses documentos proporcionam possibilidades de trabalho com a leitura literárias nos anos iniciais?

- Sim
- Não

PRÁTICAS DE TRABALHO COM A LITERATURA

A escola que você trabalha possui biblioteca?

- Sim
- Não

É difícil trabalhar com literatura na sala de aula de anos iniciais?

- Sim
- Não

Você costuma ler textos literários em suas aulas?

- Sim
- Não

Caso você faça a leitura de textos literários, isso ocorre com que frequência?

- Todos os dias
- Três ou quatro vezes por semana
- Uma ou duas vezes por semana
- Uma vez a cada quinze dias
- Uma vez por mês

Como você costuma fazer a leituras desses textos?

- Alguns fragmentos do texto em voz alta
- Leitura coletiva dos textos contidos nos livros didáticos
- Leitura de obra integral em voz alta
- Outro:

Caso em sua escola tenha biblioteca, você utiliza esse espaço para realizar trabalhos com a literatura?

- Sim
- Não

A escola que você atua tem algum projeto de leitura literária?

- Sim
- Não

Em sua sala de aula, você incentiva a leitura de obras literárias?

- Sim
- Não

Na sala de aula, há um momento específico para a leitura de literatura?

Como hora do conto, cantinho da leitura, roda de leitura.

- Sim
- Não

Você considera que suas práticas com a leitura literária proporcionam a formação de leitores? Justifique.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA

FORMAÇÃO DE LEITOR

1. Como foi a sua experiência pessoal, em relação ao seu “período de aprender a ler”, desde a sua infância até os cursos de formação?
2. Você se considera um professor leitor? O que você gosta de ler? Comente.

TRABALHO COM LITERATURA

1. Você trabalha com textos literários em sua sala de aula? Se sim, como você realiza esse trabalho?
2. Como você classificaria a importância de trabalhar as obras literárias com alunos dos anos iniciais?
3. Quais as dificuldades que você encontra para realizar um trabalho que você avalie bem-sucedido no que se refere à educação literária?
4. Que critérios são utilizados para selecionar os textos que são utilizados nas aulas? Quais textos têm sido privilegiados nessa seleção?
5. Ao realizar a leitura de textos literários com seus alunos, qual é o seu maior objetivo? Quais materiais você utiliza em suas práticas de mediação literária?
6. Existe um momento de avaliação do trabalho desenvolvido com a leitura de literatura infantil na sala de aula? Quem participa e em que momento(s) isso ocorre? Qual o destino/finalidade da avaliação nesse contexto?

DOCUMENTOS OFICIAIS

1. Qual(is) documentos oficiais da educação você utiliza para orientar sua prática pedagógica?
2. Você conhece a Orientação Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental, proposta pelo município de Serra? Conhece as orientações para o trabalho com literatura?
3. Você conhece as orientações dos PCN's para o trabalho com literatura na sala de aula de anos iniciais?
4. Como você define a inserção dos documentos oficiais citados em seus planejamentos no trabalho com obras literárias?

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Transcrição das entrevistas realizadas com as docentes. Vale ressaltar que a identificação das mesmas será mantida em anonimato, conforme indicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todas as entrevistas foram realizadas pessoalmente. Estão dispostas nesse apêndice de acordo com a ordem que foram realizadas.

ENTREVISTA 1 – Maria Eduarda

(Entrevistadora) Como foi a sua experiência pessoal, em relação ao seu “período de aprender a ler”, desde a sua infância até os cursos de formação?

- Minha família sempre foi muito humilde né? Minha mãe lavadeira de roupa e meu pai pedreiro, minha mãe assim, nunca foi de sentar com a gente para ler, mas ela foi de incentivar muito a ir pra escola. Ela não admitia que a gente não fosse a escola, mas nunca foi de ir lá pra ver como estavam as notas, de tomar a leitura em casa, nada disso. Quem me incentivou muito a leitura foi uma tia que era gerente do Banco do Brasil, que sempre me incentivou a fazer concurso, quando fiz 18 anos e quando entrei na adolescência sempre falou comigo: - Aline, você tem que ler muito jornal, tudo que aparecer na sua frente você lê, até bula de remédio. Ela sempre falava isso comigo. Que isso vai te ajudar muito em concurso. Aí eu comecei a desenvolver o hábito da leitura, voltei ao prazer de ler. Eu gosto muito de ler conto, romance policial, livre que tem suspense... Agatha Christie, Sidney Sheldon. Aí eu comecei e adquiri o hábito da leitura mesmo. E pude ver que me ajudou bastante, também na hora de escrever. A primeira vez que fiz o ENEM, que na época eram poucas questões, ainda eram 63 questões. E eu mesmo tendo só o magistério consegui acertar 58 questões e na minha redação tirei 85%, isso graças a leitura. Eu sempre li muito.

(Entrevistadora) Você se considera uma professora leitora? O que você gosta de ler? Comente.

- Eu continuo lendo muito, leio para minha filha também. E... assim, o que é da minha área eu gosto muito de ler, procuro estar me informando. Gosto muito de

ler para os meus alunos, eu tenho o hábito de ler para eles todos os dias, para que eles adquiram esse hábito também, e incentivo muito.

(Entrevistadora) Você trabalha com textos literários em sua sala de aula? Se sim, como você realiza esse trabalho?

- Geralmente, a gente lê, por exemplo, tô com o terceiro ano, eu sempre pego o terceiro ano. Então, a gente parte de contos de fadas, que eles gostam muito, procuro fazer sempre o link com filme. Eu gosto de ler sempre um livro que tem um filme, pra eles poderem assistir. Igual o livro de Pedro Bandeira, o Mistério de Feirinha, tem o livro e tem o filme, eu acho que eles têm mais interesse. Aí eu sempre faço um trabalho depois, perguntando se eles gostaram mais do filme ou do livro, geralmente eles falam que gostaram mais do livro. Do que do filme. Eu leio tipo uma novela, mas não é uma leitura muito curta, nem muito extensa, mas todo dia eu leio um capítulo. Sempre incentivando eles, assim, sempre brincando. Eu faço as vozes das bruxas, essas coisas assim. Eles gostam muito quando cria uma rotina. Eles ficam esperando o começo da aula, porque eles sabem que vai ter a leitura.

(Entrevistadora) Como você classificaria a importância de trabalhar as obras literárias com alunos dos anos iniciais?

- Muito importante. Faço questão de trabalhar com as obras literárias. Nas aulas de língua portuguesa, história e geografia e até matemática mesmo, (que é minha área específica de formação, eu não fiz pedagogia), mas faço leitura coletiva com eles, e sempre falo com eles, que mesmo matemática, para entender um problema, tem que saber ler e interpretar e essa leitura que nós fazemos ajuda nesse aspecto.

(Entrevistadora) Quais as dificuldades que você encontra para realizar um trabalho que você avalie bem-sucedido no que se refere à educação literária?

- Não. Nesse trabalho de leitura com livros de literatura não encontramos dificuldade, até porque quando a gente fala em incentivar a leitura é para ajudar na escrita também, eu sempre falo pra eles, quem lê bastante escreve bem, escreve melhor, né? AS palavras que tem dúvida geralmente, mesmo as

mais simples pra eles, se eles leem bastante eles têm mais facilidade para escrever. Então é sempre isso, o foco do trabalho é leitura e escrita.

(Entrevistadora) Ao realizar a leitura de textos literários com seus alunos, qual é o seu maior objetivo? Quais materiais você utiliza em suas práticas de mediação literária?

- Na sala de aula mesmo, temos a caixinha da leitura, com livros mais finos, livro de caixa alta também para aqueles que tem dificuldade de leitura, revistinha da Turma da Monica, que eu até esqueci de falar (na minha infância eu lia muita revistinha da turma da Mônica, que minha tia assinava para os filhos dela e depois que eles liam, ela mandava lá pra casa, e isso me ajudou bastante também). Então a gente leva as revistinhas pra sala de aula. A minha colega tem a assinatura pra filha dela, a gente compartilha com os alunos, eles gostam muito da Turma da Mônica.

(Entrevistadora) Existe um momento de avaliação do trabalho desenvolvido com a leitura de literatura infantil na sala de aula? Quem participa e em que momento(s) isso ocorre? Qual o destino/finalidade da avaliação nesse contexto?

- Sempre que a gente lê o livro e passa o filme, a gente passa uma atividade para casa, geralmente vai pra casa como forma de trabalho. A gente dá um tempo para eles fazerem, fazendo um paralelo entre o livro e o filme, e incentivando a produção de texto. A culminância do trabalho é focando na produção de texto. A gente trabalha a biografia do autor, e aí a gente trabalha geografia junto, porque a gente trabalha o estado onde o autor nasceu, a região, trabalha matemática, quando pergunto que idade teria o autor se estivesse vivo, fazendo um trabalho interdisciplinar. Na escola não tem um projeto específico para leitura.

(Entrevistadora) Qual(is) documentos oficiais da educação você utiliza para orientar sua prática pedagógica?

- Os Parâmetros e o currículo básico do município.

(Entrevistadora) Você conhece a Orientação Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental, proposta pelo município de Serra? Conhece as orientações para o trabalho com literatura?

- Sim, conheço os documentos. Por exemplo, sobre Zona rural e zona urbana, que sempre vem no livro didático deles. E os livros que eles têm sempre aborda esse conteúdo, sempre Rio de Janeiro, São Paulo..., mas nunca falam da gente, sempre vem de outros estados. E aí minha colega, partiu dela a ideia, da gente escrever um livro infantil, Cidade grande é agora. E a gente conseguiu junto a Lei Chico Prego, pra poder financiar o nosso livro. E a gente conseguiu. Saiu o resultado e a gente vai ter uma verba pra lançar esse livro, que é a história de um menino que sai da cidade pequena e vem morar na cidade grande, aqui no nosso município. E a gente quer que esse livro seja usado na sala de aula. Que a Serra adote esse livro, assim, como livro paradidático, mas que adote como leitura, para ajudar nas aulas de história e geografia. A partir da demanda que vimos nesse assunto. Buscamos produzir isso.

(Entrevistadora) Você conhece as orientações dos PCN's para o trabalho com literatura na sala de aula de anos iniciais?

- Especificamente para o trabalho com a literatura a gente tem uma noção, mas não é muito aprofundado. Falta tempo para alcançar esses documentos. Porque é muito corrido. Mas eu sou aquela professora que gosta de planejar tudo que vou dar na sala de aula. Então, assim, o planejar, corrigir prova, demanda muito tempo, e não dá pra consultar esses documentos.

(Entrevistadora) Como você define a inserção dos documentos oficiais citados em seus planejamentos no trabalho com obras literárias?

- Conheço os documentos, mas não utilizo especificamente para elaborar o plano de ensino. Vai de acordo com a prática mesmo, daquilo que a gente sabe que vai dar certo. Mas a gente segue o que vem no livro didático e nas orientações que a gente tem. Faço o melhor possível na escola, na hora de planejar. O livro didático, de certa forma, auxilia no trabalho. Eu uso bastante e

o livro didático é feito com base nos parâmetros curriculares. A maioria das coisas que eu trabalho com eles é com o livro.

ENTREVISTA 2 – Vida

(Entrevistadora) Como foi a sua experiência pessoal, em relação ao seu “período de aprender a ler”, desde a sua infância até os cursos de formação?

- Da minha formação, assim, até onde eu me lembro, não, não visava muito essa formação do leitor não. Não trabalhava nessa perspectiva não. Eu até sinto que... sinto uma deficiência nesse sentido, desse gosto pela leitura. Sempre foi mais uma leitura como obrigação mesmo. Não essa leitura, nessa perspectiva de formação do gosto, de prazer pela leitura. Nunca tive acesso a nada disso. Alguns tipos de texto sempre fui ter acesso depois de adulta mesmo. Eu sempre conheci, de ouvi falar, mas eu posso dizer pra você que eu não me lembro de ninguém ter lido nada pra mim, nenhum tipo, nem gênero, nem ter acesso a nada disso.

(Entrevistadora) Você se considera uma professora leitora? O que você gosta de ler? Comente.

- A questão da formação é muito nova pra mim. Olha, assim, eu acho que mediana. Acho que é uma coisa que eu ainda tenho que avançar. E tenho assim, tido um certo esforço pra isso. Enquanto professora, de entender a necessidade, é... Entender isso como algo imprescindível pra formação do meu aluno. Mas eu ainda carrego essa deficiência, por não ter tido mesmo, essa questão do gosto pela leitura. Então hoje eu tento passar pra eles de forma diferente. Na verdade, eu sinto a falta que isso me fez. Então, né? Eu tento não passar isso pra frente. Apesar de não me considerar uma grande leitora, eu tenho muito interesse pela leitura. Mas pessoalmente, tenho lido mais pro lado profissional, revistas, leituras religiosas.

(Entrevistadora) Você trabalha com textos literários em sua sala de aula? Se sim, como você realiza esse trabalho?

- Olha, atualmente, eu tenho trabalhado com a leitura deleite. Porque é algo assim, que como eu, assim, eu ainda carrego esse ranço, de não ter tido esse tipo de trabalho, ou quando tive era aquela leitura pra exigir alguma coisa, e era uma coisa que, é... Eu não gostava, pra falar verdade. Ler pra me cobrar alguma coisa. Então eu tenho tentado ser bem regular, bem religiosa nesse sentido da leitura deleite, sempre faço algum tipo de trabalho.

Mas a escola pede que a gente faça algum tipo de trabalho, que seja desenvolvido, assim, que seja enviado pra casa. E normalmente, esse tipo de trabalho, gira em torno da maleta viajante. O que eu acho interessante, mas que eu ainda tenho, um pouco de... Eu não me afino muito com essa maleta, digamos assim.

Porque na verdade, como é algo pra ser feito em casa, eu me sinto longe desse resultado. ME sinto longe desse momento. Eu queria poder ter algo, que eu diretamente, além da leitura deleite, que eu conseguisse desenvolver com eles em sala de aula.

(Entrevistadora) Como você classificaria a importância de trabalhar as obras literárias com alunos dos anos iniciais?

- Até mesmo por não ter tido acesso na minha infância, considero muito importante fazer esse trabalho. Pra formar o gosto do leitor. A gente pensa que é simples, mas fazer o trabalho com a literatura não é simples assim, tem que fazer sentido pra eles. Na hora de escolher um livro fico pensando se eles vão entender, mas tento levar para os alunos, pensando que talvez essa leitura possa ficar para o repertório deles.

(Entrevistadora) Quais as dificuldades que você encontra para realizar um trabalho que você avalie bem-sucedido no que se refere à educação literária?

- Os entraves estão em conseguir dividir o tempo da aula com algo que seja a parte, digamos assim, porque a gente ainda vê isso como algo, é, dividido. Né? Como se fosse assim, não fosse priorizado... Primeiro os conteúdos, primeiro aquilo que o plano, né? Então, eu tenho tentado me desvincular disso, mas ainda tem sido um entrave, então na minha rotina do dia, além das disciplinas

(é, né? Eu tenho que... não... é estranho isso né? A gente falar isso, que além das disciplinas, como se isso não fosse). Mas assim, além daquele conteúdo que a gente programa pro dia, você se organizar pra isso é uma dificuldade.

Além disso, tem a falta de material, tá? Porque a escola... o material que atualmente tem, são livros assim, que não estão em bom estado, são livros que ficam disponíveis na sala, que as crianças manuseiam no cantinho da leitura, e assim, acabam sendo livros que não trazem novidade. Então a gente ainda tem essa deficiência do recurso, do material. Às vezes você quer trabalhar algum tema, quer trabalhar de forma específica, e você não tem como conseguir esse material a não ser por você mesma, se você adquirir.

(Entrevistadora) Ao realizar a leitura de textos literários com seus alunos, qual é o seu maior objetivo? Quais materiais você utiliza em suas práticas de mediação literária?

- Eu gosto assim, de textos que primeiro me chamem atenção. Por exemplo, assim, eu tenho um livro que é uma história que eu gosto muito. Que assim, quando eu leio eu sinto prazer em ler aquela história. Um livro que eu acho interessante. Por exemplo, tem um que se chama "Até as princesas soltam pum" então é uma leitura que eu acho o máximo. Esse é meu critério. Às vezes eu leio algum livro, mas eu não me identifico. Mas eu tento diversificar o tipo de texto, incluo música, poema, clássicos...

(Entrevistadora) Existe um momento de avaliação do trabalho desenvolvido com a leitura de literatura infantil na sala de aula? Quem participa e em que momento(s) isso ocorre? Qual o destino/finalidade da avaliação nesse contexto?

- Além do cantinho da leitura que tem na sala de aula, eu trabalhei no início do ano uma sequência didática. Trabalhei uma no início do ano, com o objetivo diagnóstico, mas foi aquela leitura com objetivo de produzir algo. Usei o livro, não sei se como pretexto, mas as atividades eram focadas no diagnóstico. Mas eu não tenho ainda no meu plano um momento específico para literatura, pretendo trabalhar com livros maiores para ir lendo com eles, eu tenho o momento da leitura deleite. Mas assim, nada formal, ainda. Não tenho nenhum

momento pensado em avaliação. Apresento o livro, mas costumo fazer só a leitura.

(Entrevistadora) Qual(is) documentos oficiais da educação você utiliza para orientar sua prática pedagógica?

- Conheço os Parâmetros e as Orientações da Serra. Eu consulto os documentos para o plano de ensino.

(Entrevistadora) Você conhece a Orientação Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental, proposta pelo município de Serra? Conhece as orientações para o trabalho com literatura?

- Assim, mas sei vagamente o que os documentos falam sobre como conduzir esse trabalho com a literatura. Utilizo os livros didáticos. Mas eu sinto a necessidade, de saber como conduzir isso em sala, de como melhorar. Existe a cobrança do aluno ser alfabetizado. Então você acaba priorizando aquilo que o menino precisa saber. As dúvidas sobre como trabalhar com a literatura, a partir talvez da leitura deleite, no sentido de formar um leitor crítico.

(Entrevistadora) Você conhece as orientações dos PCN's para o trabalho com literatura na sala de aula de anos iniciais?

- Não... não posso dizer que nunca li. Já li, mas não sei.

(Entrevistadora) Como você define a inserção dos documentos oficiais citados em seus planejamentos no trabalho com obras literárias?

- Igual eu falei da maleta, eu acho legal, mas a gente sabe que não é todo mundo que faz o trabalho. A proposta é que a gente trabalhe com a família de leitor, por exemplo, eu identifiquei alguma necessidade naquele aluno, por exemplo, vai nascer uma criança naquela família, e a gente pode escolher um livro e mandar para casa. Mas nem sempre a gente vai conseguir identificar o que o aluno precisa e nem sei se a escola terá as leituras de acordo com esses critérios. Acredito que é uma forma de incentivar. Às vezes você manda, mas parece que a criança não leu o livro e parece que seu trabalho foi perdido. Se eu estivesse por perto, teria mais facilidade para atingir meu objetivo.

ENTREVISTA 3 – Alê

(Entrevistadora) Como foi a sua experiência pessoal, em relação ao seu “período de aprender a ler”, desde a sua infância até os cursos de formação?

- Eu fui alfabetizada da maneira tradicional, mas foi tranquilo e prazeroso. Tinha alguns momentos repetitivos, mas foi uma boa experiência, tanto para a leitura quanto para a escrita. Eu até falo isso com os meus alunos, que essa é uma experiência assim, que depois que eu me formei professora. Que eu não tive contato com livros e leituras, que eu morava no interior. E na minha casa, até mesma na minha família, que minha mãe e meu pai só estudaram até a quarta série e também não tinha habito de ler, e nenhum contato com leitura, nem livro, nem jornal, nem revista. Eu mesma só tive contato quando comecei a ir pra escola, na primeira série com sete anos de idade.

(Entrevistadora) Você se considera uma professora leitora? O que você gosta de ler? Comente.

- Sim, me considero. Mas nem tanto como eu gostaria por causa do tempo mesmo. Eu gosto de ler, tanto por prazer quanto pra estudar também. Só que o tempo, ne? Que as vezes não dá essa oportunidade pra gente. Se eu tivesse outra estrutura, mais tempo, poderia fazer mais leituras. Mas eu sempre levo comigo, nos momentos de lazer, em alguma viagem sempre levo um livro, nas férias, porque o tempo é maior. Leio romances, assuntos da área de educação mesmo...

(Entrevistadora) Você trabalha com textos literários em sua sala de aula? Se sim, como você realiza esse trabalho?

- Trabalho com os textos literários, através de leitura deleite, através de leitura e interpretação, leitura coletiva, na biblioteca, a maleta mágica, que eles levam pra casa. E outros também, de acordo com a necessidade e o interesse da turma, estou sempre tentando focar a literatura.

(Entrevistadora) Como você classificaria a importância de trabalhar as obras literárias com alunos dos anos iniciais?

- Anos iniciais? É muito importante. Considero essencial.

(Entrevistadora) Quais as dificuldades que você encontra para realizar um trabalho que você avalie bem-sucedido no que se refere à educação literária?

- Então, primeiro assim, o tempo né? pra planejamento, porque assim, pra você trabalhar você tem que conhecer. Pra trabalhar você tem que ler, conhecer. Às vezes o aluno traz, menciona alguma coisa, e você tem que também né? Buscar, conhecer alguma coisa. E planejar as atividades, tudo isso requer tempo, porque você também não vai, as vezes tem um momento de leitura mais prazeroso, mas as vezes você quer explorar mais. Então precisa de um tempo pra planejar e ter os objetivos do que vai ser feito.

(Entrevistadora) Ao realizar a leitura de textos literários com seus alunos, qual é o seu maior objetivo? Quais materiais você utiliza em suas práticas de mediação literária?

- Então... É, de várias formas. As vezes do livro didático. As vezes da caixa, né? Que o PNAIC, que disponibilizou a caixa. Da biblioteca, ou as vezes depende do tema que vou trabalhar, as vezes vou fazer uma sequência com aquele tema. Então vai de acordo com a necessidade mesmo. A leitura de literatura na sala de aula segue uma rotina, eles mesmos as vezes escolhem um livro, e tem outros que tem mais dificuldade. Eu tenho um microfonezinho e eles até querem fazer a leitura coletiva. Os que já leem com fluência escolhem e fazem a leitura. Os que tem mais dificuldade, eu ajudo a escolher o livro, leio com eles e fazemos uma leitura compartilhada. Eles também vão a biblioteca, escolhem o livro, levam pra casa. Na maleta também podem explorar o livro. Nas atividades na sala de aula, a gente sempre lê livros, retorna a eles em algumas ocasiões.

(Entrevistadora) Existe um momento de avaliação do trabalho desenvolvido com a leitura de literatura infantil na sala de aula? Quem participa e em que momento(s) isso ocorre? Qual o destino/finalidade da avaliação nesse contexto?

- Em todos os momentos desse trabalho eu vou acompanhando, na questão da leitura, converso com eles, falo se melhorou. Tô até pensando agora, que seria interessante eu gravar para eles verem o desenvolvimento deles. Eu tô acompanhado a turma do primeiro para o segundo, eu vejo o desenvolvimento deles, que eles querem ler e querem mostrar que eles estão conseguindo. É uma maravilha.

(Entrevistadora) Qual(is) documentos oficiais da educação você utiliza para orientar sua prática pedagógica?

- Os documentos oficiais: parâmetros, conteúdos da rede...

(Entrevistadora) Você conhece a Orientação Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental, proposta pelo município de Serra? Conhece as orientações para o trabalho com literatura?

- Sim, conheço os documentos. Mas consulto muito pouco. Mais nas formações ou em alguns momentos que você vai fazer um projeto, algo mais sistematizado, pra referenciar o trabalho.

(Entrevistadora) Você conhece as orientações dos PCN's para o trabalho com literatura na sala de aula de anos iniciais?

- Conheço só o documento.

(Entrevistadora) Como você define a inserção dos documentos oficiais citados em seus planejamentos no trabalho com obras literárias?

- Leio os documentos, mas as vezes tenho que buscar outras referências pra contemplar o trabalho, as vezes o livro didático dá esse suporte, outras vezes precisamos de outros materiais e pensar em outras atividades.

ENTREVISTA 4 – Yasmin

(Entrevistadora) Como foi a sua experiência pessoal, em relação ao seu “período de aprender a ler”, desde a sua infância até os cursos de formação?

- Lá na infância, me lembro da primeira professora, professora Elza. Ela lia muito. Fazia várias leituras em sequência, mas ela nem era professora formada. Ela contava muitas histórias, e na escola não tinha biblioteca. Na segunda escola, de quinta a oitava série, tinha biblioteca, e lá a forma de trabalhar deles, era assim: cada bimestre a gente tinha que ler um livro, porque tinha prova desse livro. Mas acho que me ajudou, porque eu passei a frequentar. Adorava a biblioteca da escola. Que pra mim era novidade. Mas foi uma experiência boa, muito livro bom, gostei muito! Ai depois fui para o ensino médio, passei a ler romance, outros tipos de leitura. De quinta a oitava série, eu lia muito a coleção vagalume, acho que li a coleção todinha. E quando cheguei no ensino médio, fiquei lendo mais romance mesmo... “Olhai os lírios do campo”... essas coisinhas que faziam a gente chorar. Meu pai sempre gostou muito de ler, eu tinha livros em casa. Meu pai estudou só até a quarta série. Ele lia muito e isso nos incentivava. Ele queria que a gente lesse e pagava pra gente fazer a leitura. Mas assim, eram livros muito complicados, se eu li um livro daqueles, foi muito. Mas ele incentivava muito. E minha mãe era professora, então a leitura era cotidiana.

(Entrevistadora) Você se considera uma professora leitora? O que você gosta de ler? Comente.

- Sim, sou leitora. Eu gosto de ler pros meus alunos, gosto de ler para eles todos os dias. E faço minhas leituras individuais. Tenho lido bastante. É uma questão de interesse. Eu estou tentando me aprofundar.

(Entrevistadora) Você trabalha com textos literários em sua sala de aula? Se sim, como você realiza esse trabalho?

- É assim, como eu tô trabalhando com o primeiro ano, eu leio assim, eu foco mais, (não sei se eu tô sendo correta), historinhas assim, com animais. Escolho algumas coleções com tema e cada dia eu leio um.

(Entrevistadora) Como você classificaria a importância de trabalhar as obras literárias com alunos dos anos iniciais?

- Eu leio todos os dias pra despertar o interesse. Às vezes eles fazem relação do livro que eu tô lendo com algum filme que eles assistiram. Então assim, eles

acham interessante. Eu vejo assim, que não é um resultado que eu consiga ver agora, vai ser lá na frente que a gente vai perceber se valeu ou não, mas assim, eu acredito que vai valer a pena.

(Entrevistadora) Quais as dificuldades que você encontra para realizar um trabalho que você avalie bem-sucedido no que se refere à educação literária?

- Deixa eu ver aqui... quando eu comecei a trabalhar, pra falar a verdade, eu sentia muita dificuldade de prender a atenção das crianças. Eu me lembro que eu falei com uma formadora que eu achava muito difícil, que a turma era muito agitada. E não conseguia ver esse interesse deles. Mas acho que minha experiência me ajudou, né? São 21 anos de magistério. Mas agora tô conseguindo, assim, tô achando mais fácil. Ler, chamar atenção, que agora eu aprendi assim, de observar a capa, de fazer aquelas inferências, pra eles terem a vontade deles saberem como vai ser o final da história. Tinha mais dificuldade do que agora. Não tô falando que eu tô no céu, mas tenho mais segurança no trabalho.

(Entrevistadora) Ao realizar a leitura de textos literários com seus alunos, qual é o seu maior objetivo? Quais materiais você utiliza em suas práticas de mediação literária?

- É... no caso, foco nos livros que tenho mais fácil acesso. Os livros da biblioteca ou coleção particular. Eu tenho um objetivo assim, a questão da alfabetização meu objetivo é trazer os livros que são títulos que eles já conhecem. Explorar a questão da leitura deles, a partir do título. E trabalhar a oralidade. Quando a gente termina de ler vem a questão da interpretação e como eles não sabem escrever, eles fazem a ilustração e eu colo no caderninho deles. Depois você pode até ver o caderninho deles. Normalmente, o planejamento, a gente sempre escolhe um gênero literário... poesia..., mas a gente sempre organiza o trabalho assim, pra eles terem acesso.

(Entrevistadora) Existe um momento de avaliação do trabalho desenvolvido com a leitura de literatura infantil na sala de aula? Quem

participa e em que momento(s) isso ocorre? Qual o destino/finalidade da avaliação nesse contexto?

- Não tem um objetivo formal de avaliar. Pelo menos quando trabalho com o primeiro ano. Mas no segundo ano a gente já começa a avaliar, principalmente com a interpretação escrita mesmo. Que quando a gente pede pra eles desenharem ou conversamos sobre aquilo que foi lido é uma certa forma de avaliar. Da pra ver o interesse deles, e avalio o meu próprio trabalho.

(Entrevistadora) Qual(is) documentos oficiais da educação você utiliza para orientar sua prática pedagógica?

- O currículo do município, as diretrizes, parâmetros...

(Entrevistadora) Você conhece a Orientação Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental, proposta pelo município de Serra? Conhece as orientações para o trabalho com literatura?

- Sim, conheço os documentos. Mas não se me perguntar detalhes.

(Entrevistadora) Você conhece as orientações dos PCN's para o trabalho com literatura na sala de aula de anos iniciais?

- Especificamente para esse trabalho não. Normalmente na hora de planejar a gente esses documentos em mãos e a gente faz uma avaliação e está de acordo com aquilo que está na escola ou aparece nos livros. Porque as vezes o que aparece nos livros, não tem nada a ver com os documentos aqui da Serra.

(Entrevistadora) Como você define a inserção dos documentos oficiais citados em seus planejamentos no trabalho

- A gente analisa os documentos, tem pontos que lógico, a gente não pode abrir mão, e pega o livro, mas a gente faz algumas adaptações. A gente se baseia naquelas orientações que são importantes pra turma, mas faz essas adaptações.

ENTREVISTA 5 – Mirian

(Entrevistadora) Como foi a sua experiência pessoal, em relação ao seu “período de aprender a ler”, desde a sua infância até os cursos de formação?

- Então, com relação a minha experiência pessoal foi assim, maravilhosa, sempre amei. Até antes de entrar na escola, só entrei com 7 anos mesmo, apesar de lá no interior já estar começando a questão da pré-escola, meu pai não concordava em colocar a gente na escola antes da época. Mas eu me lembro de... assim, não sei se com 5 ou 6 anos eu encontrar um jornal, e ficar com muita vontade de ler aquela reportagem, e guardar ele debaixo da cama, pra quando eu aprendesse a ler, eu falava pra mim: quando eu aprender a ler eu vou ler esse jornal, eu vou ler essa reportagem. E eu li mesmo. Depois que eu aprendi a ler e lembrei, ah eu tenho o jornal. Tipo assim, o tempo passou, eu me esqueci daquele jornal, mas depois teve o momento que eu lembrei e li.

Sempre amei. Comecei a ler um pouco mais tarde. Porque as professoras, no interior, a professora me acompanhou e falava que em abril eu já tinha aprendido a ler, pra quem estava no primeiro ano na escola, ler em abril já era muito. Na época da adolescência, não tinha muito acesso a livros não. Me lembro de biblioteca e tudo mais, mas assim, da quarta série em diante. A leitura se resumia mais aos livros mesmo> o meu primeiro livro didático foi na quarta série, era livro comprado. Não tinha esse plano de governo de doação de livros didáticos. Eu me lembro que minha mãe teve que comprar esse livro. Foi um livro que eu li todos os textos dele. Amava ler, sempre gostei muito de ler. Mas li a série vagalume, como comecei a ter acesso a biblioteca, os professores pediam pra ler. Sempre tive assim, muito prazer de ler.

(Entrevistadora) Você se considera uma professora leitora? O que você gosta de ler? Comente.

- Então, as minhas leituras depois da faculdade, na época da faculdade se resumia aos livros sugeridos, leituras obrigatórias e tudo mais que tinha a ver com a faculdade. Na questão da escola, amo, amo, amo, livros de literatura infantil. Assim, eu me apaixono por eles parecendo que sou uma criança. Quando eu leio que eu, sabe, eu quero que os alunos ouçam. Aí eu conto aquelas histórias, e assim, eu conto de verdade, apaixonada por aquilo que

estou fazendo. Ultimamente eu não tô achando nenhum novo não. Eu tô querendo encontrar livros novos. Porque assim eu me apaixono. Pássaro lindo. Você já leu “Pássaro lindo”? Amo “Pássaro lindo”. Aquele do gato e a panela? Que no final ele se apaixona por ela? Então assim não são todos que me apaixonam. Eu me apaixono por alguns especificamente. Se eu for pensar bem, tem uma lista pra te falar. Não são muitos não, talvez não passe de 10, mas todas as turmas que eu tenho, eu conto pra eles assim, com a mesma emoção, vou contando e eles se apaixonam também.

Esse especificamente, mas quando estou com eles na biblioteca, que eu sempre levo. Eu gosto de descobrir outros livros, fico de olho, procuro, pra ver se eu encontro aquele que me apaixona. Pra eu poder contar pra eles. Quando eu não encontro, eu leio algum. A gente tem um momento coletivo da leitura, depois cada um lê o que gostou, depois eu leio um pra eles e a gente volta pra sala. Mas nesse aspecto só. Eu não sou aquela leitora, igual eu vejo no Facebook, que tem livro de cabeceira, ah meu livro de cabeceira é tal... Machado de Assis, alguma coisa assim. Até porque eu me envolvo também com leituras religiosas. Eu tento dividir isso, a leitura que diz respeito a área da educação e essa questão pessoal minha. Meu pai é um leitor nato, até hoje. Inclusive está perdendo uma visão e continua lendo. Foi muito incentivo dele. Mais relacionado a leitura religiosa. O meu primeiro livro, praticamente, foi a bíblia mesmo. Mas meu pai lia e lê de tudo. Ele gosta de conhecimentos gerais e sempre se inteirou através da leitura. Eu vejo que ele sempre foi esse exemplo pra mim. Não vejo muito na minha mãe não, apesar dela ter mais leitura do que ele. Se tem uma influência familiar, ele foi essa influência.

**(Entrevistadora) Você trabalha com textos literários em sua sala de aula?
Se sim, como você realiza esse trabalho?**

- Então, depois que a gente começou a fazer o PNAIC, veio essa ideia da leitura deleite. Essa ideia da leitura deleite, eu acho que ela. Ela é muito legal. Essa sugestão de todo dia ter um texto. Mas eu vi a dificuldade de todo dia ter um texto, um texto pequeno, que não fosse tão extenso e que fosse acabado. E que tivesse um sentido. Não adiantava eu começar um texto, muito grande, que eu não conseguisse terminar. Um texto que fosse interessante também,

porque eu não queria ler só por ler... eu queria que os meninos parassem, desejassem, nunca consegui realizar isso assim, de fato.

Mas sim, duas três vezes por semana tem esse momento do livro pra eles, as vezes peço no caso, nessa fase que eles estão no primeiro ano, pra eles ilustrar, já que ainda eles ainda não conseguem escrever. Tentar ver se eles conseguem retratar com desenhos o que eles conseguiram entender o texto. Faço na sala como se fosse um cantinho da leitura deles, corto um TNT e coloco lá pra eles sentarem, eu tenho livros na sala. De vez em quando isso acontece. Quando tem o horário da biblioteca que é uma vez por semana, os horários desses momentos na sala de aula diminuem.

(Entrevistadora) Como você classificaria a importância de trabalhar as obras literárias com alunos dos anos iniciais?

- Acho super importante. Principalmente a questão do acesso deles as obras literárias. Porque que isso assim, sei lá, pra mim foi muito importante, na minha formação pessoal, como leitor de mundo. Eu acho que, eu quando faço, faço com a intenção de fazer com que eles desejem mesmo ler. Não como exercício, como atividade. Meu desejo é que eles sintam prazer de estar lendo. Que as obras lidas façam sentido para eles. Até isso me pega um pouquinho, porque eu sempre depois, eu tenho que, ah, tem que ter o registro daquilo que está lendo, daquilo que foi feito, e eu vejo que a gente acaba se contradizendo. Eu queria que eles tivessem só o prazer da leitura. Mas depois eu peço pra eles fazerem uma interpretação, o registro daquilo que foi lido, peço para eles reescreverem, e aí é uma parte que é feita obrigatoriamente, eu preciso daquele registro pra eles evoluírem na escrita, mas por outro lado, muitos falam: ai, tia vai ter que escrever? Muitos falam assim: - tia, depois você vai pedir pra gente escrever? Já perguntam antes. Entendeu?

Então, na verdade, a minha intenção imediata, primária é essa. É que eles gostem. Eu acho que isso faz muita diferença na formação deles.

(Entrevistadora) Quais as dificuldades que você encontra para realizar um trabalho que você avalie bem-sucedido no que se refere à educação literária?

- A questão de encontrar livros novos, livros interessantes é uma barreira. Como eu falei eu também acho interessante procurar livros que tem a ver com eles, né? Não gosto de um livro, quando eu abro um livro e vejo que não tem nada a ver com a realidade das crianças. Às vezes eu até elimino eles, ele vai até pra mesa quando eles estão na biblioteca. Mas se dependesse da minha escolha, eles não estariam lá. Porque eu vejo que se distancia da realidade das crianças. Aqueles livros que fazem parte da experiência deles eu sempre levo em conta.

(Entrevistadora) Ao realizar a leitura de textos literários com seus alunos, qual é o seu maior objetivo? Quais materiais você utiliza em suas práticas de mediação literária?

- Eles leem de tudo. Apesar de que os que eu leio para eles (é...) os que eu me apaixono. Mas eu deixo eles procurarem alguns que eles se apaixonem. Além da paixão pelas obras, infelizmente no caso nosso que é com alfabetização, eu uso muito o critério do texto acabado, não gosto de dar pra eles livros grandes, que eles não vão conseguir chegar ao final, ou dar um sentido praquilo. A gente procura também a questão das letras, no primeiro ano, eu procuro as letras em formato de bastão, se eu vejo livros com essas letras eu dou preferência, porque eu vejo que eles se esforçam mais para juntar as letras e tentar ler. Quando eles veem que é outra letra, que eles ainda nem conhecem, as vezes ignoram o livro, olham as figuras e largam. Então, primeiramente tem esse critério. Mas no sentido de conteúdo, de autor ou assunto, eu não me prendo a isso não, na hora de escolher não.

(Entrevistadora) Existe um momento de avaliação do trabalho desenvolvido com a leitura de literatura infantil na sala de aula? Quem participa e em que momento(s) isso ocorre? Qual o destino/finalidade da avaliação nesse contexto?

- O feedback do trabalho que eu realizo as vezes é meio complicado. Porque eu não tenho uma resposta madura das crianças. Às vezes eu mesma que tenho que avaliar o meu trabalho. Penso que o gostar ou não gostar deles não tem muitas indicações. As vezes a gente precisa do olhar de uma terceira pessoa.

(Entrevistadora) Qual(is) documentos oficiais da educação você utiliza para orientar sua prática pedagógica?

- Os conteúdos mínimos que a Serra manda. Tivemos momento de estar aprofundando são os conteúdos mínimos que a Serra manda pra gente. Porque não tem como você fugir deles, depois vai haver aquela cobrança. Então, eu acredito o seguinte, que eles (os conteúdos mínimos) estão fundamentados nessa proposta maior. Mas apesar disso, vem as vezes uma orientação para esse trabalho, vem as vezes uma sequência que a gente não concorda, que a gente muda. Ah, não, nós não achamos que tal conteúdo tem que vir antes de outro. Então a gente sente uma certa autonomia para fazer isso. Então, nós analisamos, também mais por nossa história de profissão, sabe? Pela experiência que a gente entende que uma coisa é requisito para outra.

(Entrevistadora) Você conhece a Orientação Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental, proposta pelo município de Serra? Conhece as orientações para o trabalho com literatura?

- Sim, conheço os documentos. A gente tem acesso nos cursos de formação. Agora vem até essa nova aí, que nem sei se foi aprovada, a Base. Que a gente podia dar opinião e tudo, mas não vi nenhum feedback depois disso. Na verdade, assim, de tudo isso que é feito, as diretrizes da Serra, que fomos nós mesmos que ajudamos a construir, eu acho maravilhoso isso. Então, não posso dizer que não tenho conhecimento dos Parâmetros e das Orientações da Serra, mas o que norteia mesmo o nosso plano de ensino são esses conteúdos mínimos, né? Que a gente tenta fazer o que? Nessas formações que a gente tem, cada item, cada conteúdo, a gente tenta fazer com que o nosso trabalho abarque aquilo que é necessário. A formação abre o nosso olhar pra não fazer só aquilo que é mandado. A gente vai além daquilo que a gente acha que é importante.

(Entrevistadora) Você conhece as orientações dos PCN's para o trabalho com literatura na sala de aula de anos iniciais?

- Nos Conteúdos mínimos que a Serra manda não tem as orientações sobre o trabalho com a leitura e a literatura, então, o que orienta é, assim, quase tudo que a gente faz, nas formações a gente sempre tem uma fala assim, é você fazer as coisas sabendo porque você faz assim, toda prática tem uma teoria, né? Uma teoria mesmo que inconsciente que subsidia ela. Isso que a gente aprende lá.

(Entrevistadora) Como você define a inserção dos documentos oficiais citados em seus planejamentos no trabalho com obras literárias?

- Mas eu vejo isso, assim, na prática. Não repito isso só porque eu aprendi teoricamente falando. Realmente é porque eu aprendi alguma coisa sobre esse tema, na parte teórica, que me direciona na prática. Então, é, ao longo desses anos a gente foi formando esse conceito do que a gente acredita que é importante, na hora de escolher um conteúdo, ou escolher uma obra, tem isso mesmo que no inconsciente. A gente sabe porque faz, eu sei sabe? Eu sei porque eu faço assim ou não faço assim. Não escolho aleatoriamente. Tento fazer sempre de uma forma legal, a partir dessas convicções. Tem um livrinho de Miriam Lemle que a gente traz pra prática, pensando na alfabetização. Isso também orienta o nosso trabalho. Não sei se minha resposta foi suficiente... nesse sentido, a gente vê que os documentos oficiais acabam ficando distante do que a gente trabalha na prática. Por exemplo, a contradição entre os livros e a proposta. Nas orientações tem conteúdo que não vem nos livros didáticos, assim como os textos que vem somente trechos, e acaba não fazendo sentido para o aluno.