

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Nádia Patrícia Ribeiro

**ESPAÇO E VALORIZAÇÃO DA LITERATURA NA FORMAÇÃO EM
SERVIÇO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**São Caetano do Sul
2020**

NÁDIA PATRÍCIA RIBEIRO

**ESPAÇO E VALORIZAÇÃO DA LITERATURA NA FORMAÇÃO EM
SERVIÇO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Sílvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

RIBEIRO, Nádía Patrícia.

Espaço e valorização da literatura na formação em serviço do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. / Nádía Patrícia Ribeiro – São Caetano do Sul - USCS, 2020.

138f.

Orientador: Ana Sílvia Moço Aparício

Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Literatura na escola. 2 Leitura literária. 3. Formação de professores. 4. Formação em serviço. 5. Escolarização da literatura. I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 14/12/2020 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof^a. Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Prof^a. Dr.^a Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof^a. Dr.^a Rosália Maria Netto Prados (Centro Paula Souza)

Dedico este trabalho
Ao meu pai, a minha maior referênciã.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à professora Doutora Ana Sílvia Moço Aparício, minha orientadora, pelo acolhimento e apoio desde o início do curso de mestrado. Sua orientação, suas aulas e os seus encaminhamentos foram fundamentais para a superação das minhas dificuldades e para o meu amadurecimento acadêmico. Obrigada pelo suporte, pela forma interessada na qual conduziu as orientações e por acreditar em mim. À professora Doutora Rosália Maria Netto Prados, e à professora Doutora Maria de Fátima Ramos de Andrade, que aceitaram integrar a minha banca examinadora enriquecendo e contribuindo para o sucesso deste estudo. Agradeço também aos participantes da pesquisa, que sempre foram atenciosos e solícitos, contribuindo muito para a realização do trabalho. Aos companheiros de pesquisa da USCS que sempre estiveram comigo, aos professores e colegas de profissão, e aos meus alunos que são a fonte de inspiração do meu trabalho.

Minha família, minha mãe, meu pai e meu irmão, minha eterna gratidão. Ao Leandro, paciente e amoroso, que nunca saiu do meu lado e não me deixou desistir nem por um segundo e Arthur, meu filho, que compreendeu que toda essa trajetória é essencial para minha realização e felicidade. De vocês, só recebo amor e, por isso, cheguei até aqui. A todos aqueles outros que não citei, mas que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse concluir este trabalho, meus sinceros agradecimentos. E aos que vierem depois de mim e que eventualmente lerem este trabalho, saibam que ninguém no mundo realiza nada sozinho, e este trabalho é a prova disso.

Há coisas que estão além das palavras.

Por isso há uma relação curiosa entre a imaginação explicativa, que é a do cientista, e a imaginação fantástica, ou ficcional, ou poética que é ato do artista e do escritor. Haveria pontos de contato entre ambas?

(CANDIDO, 1972, p. 83)

RESUMO

Esta pesquisa surgiu diante da percepção do esvaziamento da cultura literária na formação de alunos e professores em face do paradoxo da presença da literatura na escola com ações bem-vindas e aceitas por toda comunidade escolar. O objetivo geral do presente trabalho foi investigar de que forma a literatura pode ocupar maior espaço e valorização na escola e na formação em serviço do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o trabalho mais adequado com a literatura em sala de aula. Como referenciais teóricos, baseamo-nos em autores que abordam a presença da literatura na sociedade, o problema da escolarização inadequada da literatura, a literatura infantil e a formação de professores. A pesquisa é exploratória, de caráter qualitativo e de inspiração etnográfica, desenvolvida em uma escola da rede municipal, da região do ABC paulista. Os dados foram gerados a partir de observações do espaço escolar e das ações de formação em serviço, bem como por meio de entrevistas semiestruturadas com três profissionais da escola: uma professora e duas assistentes pedagógicas. Os resultados das análises apontaram que, na escola, a literatura está presente nas práticas escolares e nos tempos e espaços. Contudo, ela é tratada e vista de forma inadequada, e ainda não existem ações efetivas que a valorizem nesse espaço, uma vez que há muitos equívocos em relação ao trabalho efetivo com a literatura. Em contrapartida, notamos que há vontade e disposição por parte dos profissionais que atuam na escola, a fim de que haja um resgate da literatura e que ela ocupe cada vez mais espaço no ambiente escolar e na formação de professores. A partir disso, foi elaborado um produto de compartilhamento de experiências utilizando a ferramenta digital Telegram, que pode servir como contribuição para ajudar a resolver os problemas encontrados nos resultados da pesquisa.

Palavras-chave: Literatura na escola. Leitura literária. Formação de professores. Formação em serviço. Escolarização da literatura.

ABSTRACT

This research emerged from the perception of the emptying of literary culture in the training of students and teachers in the face of the paradox of the presence of literature in school with actions that are welcome and accepted by the entire school community. The general objective of the present work was to investigate how literature can occupy more space and valorization in school and in-service teacher training in the early years of elementary school, in view of the most appropriate work with literature in the classroom. As theoretical references, we are based on authors who address the presence of literature in society, the problem of inadequate schooling of literature, children's literature and teacher training. The research is exploratory, of qualitative character and of ethnographic inspiration, developed in a school of the municipal system, of the region of ABC paulista. The data were generated from observations of the school space and in-service training actions, as well as through semi-structured interviews with three school professionals: a teacher and two pedagogical assistants. The results of the analyzes showed that, at school, literature is present in school practices and in times and spaces. However, it is treated and viewed inappropriately, and there are still no effective actions that value it in this space, since there are many mistakes in relation to effective work with literature. On the other hand, we note that there is willingness and disposition on the part of the professionals who work in the school, so that there is a rescue of literature and that it occupies more and more space in the school environment and in the training of teachers. Based on this, an experience sharing product was created using the digital tool Telegram, which can serve as a contribution to help solve the problems found in the research results.

Keywords: Literature at school. Literary reading. Teacher training. In-service training. Literature schooling.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas correlatas	33
Quadro 2: Formas de geração dos dados da pesquisa	75
Quadro 3: Ações de formação em serviço	85
Quadro 4: Leitura deleite.....	87
Quadro 5: Cronograma informativo da equipe gestora.....	93
Quadro 6: As participantes da pesquisa.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Assistente Pedagógica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAEI	Professora Assessora de Educação Inclusiva
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RP	Reunião Pedagógica

SUMÁRIO

MEMORIAL	25
1 INTRODUÇÃO	31
2 A LITERATURA NA SOCIEDADE	40
2.1 Literatura e Sociedade	40
2.2 O que é literatura	45
3 LITERATURA E ESCOLA: OS ANOS INICIAIS EM FOCO	54
3.1 A literatura na escola	54
3.2 A formação do professor e a literatura	65
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	72
4.1 O método da pesquisa	72
4.2 Os procedimentos metodológicos e o processo de geração dos dados da pesquisa	74
5 ESPAÇO E VALORIZAÇÃO DA LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR: EM FOCO OS DADOS DE OBSERVAÇÃO	77
5.1 Observação dos espaços da escola: há lugar e valorização da literatura?	77
5.2 Observação de ações de formação em serviço: a valorização e o lugar da literatura nesse contexto	85
5.2.1 A Leitura Deleite	86
5.2.2 Parada de Leitura e Leitura Simultânea	90
6 O ESPAÇO E A VALORIZAÇÃO DA LITERATURA NAS PRÁTICAS ESCOLARES E NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: A VISÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA	95
6.1 As participantes da pesquisa	95
6.1.1 A professora Lia e a formação	96
6.1.2 Assistente Pedagógica Lorena e o resgate da literatura na escola	99
6.1.3 Assistente Pedagógica Ana Clara e a resistência	100
6.2 A literatura nas práticas escolares e na formação em serviço: o que dizem os participantes da pesquisa?	102
6.2.1 A abordagem da literatura nas práticas escolares	102
6.2.2 A formação em serviço dos professores com foco em literatura	112
6.2.3 O espaço e a valorização da literatura no âmbito escolar	119

7 PRODUTO	124
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICES	137

MEMORIAL

Eu vou te contar que você não me conhece¹

O meu percurso profissional teve seu início já na infância, pois, ainda que eu não exercesse, obviamente, a profissão, as experiências vivenciadas nesse período foram fundamentais para a gênese e os desdobramentos dessa vocação em minha vida. Paralelamente, repercutiu em mim a consciência de que, enquanto professora, exerço um papel importante na vida daqueles que estão ao meu redor. Sou privilegiada por ter a clareza e a consciência disso e por saber o quanto pode ser transformador.

Sendo assim, quando comecei a escrever a minha história, compreendi o poema do escritor mineiro Carlos Drummond de Andrade, nos versos em que seu eu lírico assume que a sua história era mais bonita que a de Robinson Crusóé. Agora, entendo que, ao lembrarmos nossa história de vida, somos capazes de ressignificá-la e compreender que a de todos nós é, realmente, mais bonita. Isso porque, sendo nossa, ela é singular e nos identifica, destacando-se de todas as outras e, evidentemente, não sendo transferível a mais ninguém. É, enfim, a história que achamos ser a única capaz de nos levar ao exato lugar no qual nos encontramos agora, quando a estamos revisitando.

No início, tudo parecia conspirar para a construção de uma história linear: o som das pecinhas montessorianas se encaixando, uma a uma, conforme seu tamanho e cor; as plaquinhas do alfabeto, igualmente barulhentas; os cartões dos slides do projetor em carrossel, utilizados pela professora para a mostra de filmes que, em cada troca, produziam um som consoante, denunciando a mudança de cena - todos esses sons ainda são perceptíveis à sintonia do meu ouvido. São lembranças que marcaram as minhas primeiras narrativas escolares.

Não me recordo de quantas foram as vezes nas quais meus pais leram para mim, mas lembro da casa cheia de livros, da estante marrom, do livre ir e vir, da casa dos primos, da fogueira, das histórias de fantasmas - na maioria das vezes

¹ Fauzi Arap, 1977 In: BETHÂNIA, Maria. **Pássaro da Manhã**. Rio de Janeiro: Phonogram/ Philips, 1977.

protagonizadas pelos nossos antepassados. Mais tarde, já alfabetizada, lembro-me das primeiras leituras solitárias, da *mulher que matou os peixes* na narrativa infantil de Clarice Lispector ao discurso ruralista de Tales de Andrade. Muitos enredos entrelaçam-se na *saudade* e outras tantas histórias que minha miopia não retoma mais.

Em uma das fotografias felizes daquela época, figura o meu pai segurando um gibi que levava para mim no fim do dia de trabalho. Era o nosso cotidiano. Ele era leitor de jornais, separava para mim os cadernos infantis, a **Folhinha**, o **Estadinho**, o **Diarinho**. Mais adiante, passei a ler as crônicas, e então ele separava também o **Caderno 2**. Minha mãe se encarregava da curadoria, e na estante marrom brilhava a enciclopédia **Conhecer**. Minha história é repleta de memórias e de fixações. Com esforço, recordo-me dos poemas recitados em casa, Casimiro de Abreu (e **Meus Oito Anos**), Quintana ou Camões misturando-se aos anúncios de rádio, trechos de música, novelas, borrões e marcas do tempo que foram aos poucos se cristalizando na minha coleção.

O ano de 1986 chegou com a grande novidade: o cometa Halley passaria pela Terra e uma grande onda de teorias e rumores sobre o fim do mundo atravessava o imaginário das pessoas. O frisson causado na época foi tão grande que, na cidade de Peruíbe, o prefeito colocou um telescópio no alto da montanha para observação do cometa. O fenômeno atravessou também a mim e passei a ter consciência dos eventos que vivia, registrando cada um conforme acontecia. Viver essas experiências me instigou e certamente me levou a projetar alguma ideia de futuro, embora eu soubesse pouco sobre mim. A pretensão de ser professora ainda não estava no escopo.

Já na década de 1990, um gênio exótico perturbou a ordem desse mundo. Era um professor de literatura que entrava na sala de aula declamando textos e poesias. Uma figura ímpar, cuja intimidade com a literatura traduzia em significado às nossas questões cotidianas, gerando discussões a partir de temas inusitados como as letras das canções da banda Legião Urbana, exploradas de forma incomum, despertando surpresa e curiosidade. Os clássicos podiam vir depois, e vinham, segundo a nossa própria lei. Deu certo e algo me atravessou pela segunda

vez: ainda não sabia de forma consciente, mas já estava, naquele momento, diante do que queria ser um dia. Até tudo sair de sua conformidade, ou se desprender para encaixar-se de uma outra maneira. A vida deu um salto tão contraditório quanto necessário quando, nos primeiros anos da idade adulta, precisei atender ao que urge na vida real: o trabalho.

Um grande hiato se formou desde a entrada no mundo do trabalho até a decisão pela docência. Por último, coube a mim rejeitar a identidade que me foi posta silenciosamente, sem nem eu mesma perceber, e curiosamente na mesma cidade onde nasci, para onde retornei já adulta: foi-me permitido renascer.

Em um lampejo de tempo, dentro de uma sala de aula vazia em uma escola particular de Brasília (na qual fazia parte do turno da limpeza) apagando a lousa onde se lia a seguinte comanda: *caucule* – escrita pela professora do período – percebi o desvio a que me propunha e que me desafiava. A luminária da sala de aula faiscava, no mesmo instante em que notei que estava entrando em um *turning point*. Ali percebi que algo me devolveu à ordem, eu estava saindo da contramão da via – era hora de dizer que a minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Comecei a lecionar pouco tempo depois de formada, em uma escola do Estado de São Paulo, como parte de um projeto de escola em tempo integral. Período curto e promissor em que confiaram a mim algumas salas, nas quais tive plena autonomia e pude criar projetos que desenharam os traços da professora que me tornava. Minha história então parecia tomar certo impulso e sinalizava tempos melhores, de mudanças à vista. Estabeleci onde deveria ser o meu lugar de atuação e escolhi a cidade de Santo André. Passei por concurso público em São Bernardo do Campo, trabalhei por um ano até ser convocada em Santo André, minha atual casa de docência, até então meu objetivo maior e o local que me permitiu ser e confirmar essa identidade.

Meu percurso acadêmico começou, então, a se delinear com mais exatidão, e minhas especializações em “Cultura e Literatura” e “Literatura Brasileira”, acrescentaram à minha formação o conhecimento e o *design* de ensino que eu gostaria de apresentar a partir de então, ajudando a traçar o meu projeto pessoal de formação. Tanto que comecei a desenvolver trabalhos, materiais e projetos voltados à literatura que tivessem um diferencial, que envolvessem os alunos, que trouxessem novidades. Nessa época, comecei a perceber a importância do meu

trabalho: via que as minhas ideias repercutiam na escola e tive a oportunidade de apresentá-las à comunidade pedagógica do município, primeiro no “Rede em Roda” (uma iniciativa da Prefeitura de Santo André para divulgação interna de projetos e troca de experiências), depois no Centro Universitário Fundação Santo André, no qual ministrei uma palestra para os estudantes de Pedagogia a partir do material didático elaborado que intitulei “Cartas Extraordinárias” baseado no livro homônimo de Shaun Usher. No ano seguinte, a produção voltada aos temas literários continuou com o projeto “Escritores Brasileiros”, levando-me a conhecer e a visitar a casa de Mariana Valente, neta de Clarice Lispector. Esse projeto envolveu experiências com o texto literário e culminou em um material didático desenvolvido para crianças. Em seguida, eu o apresentei na Semana de Letras do Centro Universitário Fundação Santo André, para os estudantes do curso de Letras.

A partir de então, os projetos e a criação marcavam presença com ainda mais constância. A cada nova turma, criávamos um vínculo e, a partir dele, nascia um projeto anual. No ano de 2019, quando já havia ingressado no Mestrado Profissional, fui professora de uma turma do 4º ano de ensino fundamental; trata-se de uma data importante no meu percurso, já que a considero, até então, o momento mais produtivo em termos de trabalhos voltados à literatura. Nesse ano, inspirada pelas aulas do Mestrado Profissional, de Tecnologia e Educação, e Multiletramento, criamos um projeto cujo nome foi escolhido pelos próprios alunos: “Um Ciclone de Ideias”, a partir da leitura do livro “O Mágico de Oz”. Já o projeto “O Meu Pé de Graviola” foi inspirado no livro “O Meu Pé de Laranja Lima”, no qual exploramos a relação entre Ciências e Literatura. Esses projetos deixaram marcas próprias e repercutiram na escola e fora dela. O primeiro foi apresentado em forma de artigo no Seminário da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, já o segundo deu origem a diversas atividades organizadas em um material didático, além de uma música composta pelos próprios alunos, tendo sido apresentado na palestra Ciência e Literatura, no evento Didática em Ciências no ensino fundamental na Faculdade de Santo André.

Os últimos eventos não teriam acontecido sem a contribuição da pesquisa que hoje faz parte do meu processo criativo. Ainda leio literatura, pois é algo que faz

parte de mim, mas os livros agora dividem igual espaço com os de ensino e pesquisa. Ler livros que falam sobre literatura é propulsor para entender e ler literatura, é assim o meu processo. Agora posso afirmar que sou professora, uma trajetória construída dessa matéria toda que me forjou, portanto, legítima e que me faz pertencer. E pertencer agora significa algo maior: significa que eu realmente posso perturbar a ordem de outros mundos. Quero passar pela memória dos meus alunos como o professor Álfio passou pela minha, como um pulso de incentivo criador, como a pessoa que inspira os outros. Ele, que entrava na sala declamando os textos, fez-me lembrar daquele que sempre repetia e que intitula e dá um fim provisório a esta narrativa: “[...] só assim me dispo das palavras com as quais você me veste”². Encaminhando-nos agora para a segunda parte desta história que ainda não terminou, permitam-me impostar a voz e mudar o tom.

² Fauzi Arap 1977. In: BETHÂNIA, Maria. Pássaro da Manhã. Rio de Janeiro: Phonogram/ Philips, 1977.

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do percurso de desenvolvimento profissional, passando pela atuação em sala de aula (sobretudo nos anos iniciais), paralelamente ao contato e à interação com colegas de trabalho, assim como desenvolvendo ações para incentivar o encantamento pelo tema da leitura literária, foi possível constatar que vivemos um momento de significativo esvaziamento da cultura literária na formação de alunos e professores. Em contrapartida, é possível notar que muitas iniciativas voltadas para o ensino de literatura e fruição de textos literários são ainda bem-vindas e aceitas, tanto pelos alunos quanto pela equipe gestora. Adicionalmente, verificamos que o trabalho com a literatura permanece presente nos currículos escolares e no planejamento dos professores. Diante desse quadro, torna-se inevitável questionar por que ainda há desvalorização da leitura literária e, conseqüentemente, pouco espaço para ela no contexto escolar.

Especialistas da área apontaram alguns fatores que explicam esse pouco interesse pela leitura literária no ambiente escolar. A professora e pesquisadora Magda Soares (2003) menciona o processo de escolarização da literatura, considerando-o inevitável, uma vez que a literatura, ao adentrar o contexto escolar, é naturalmente escolarizada. Porém, a autora chama atenção para a maneira como esse processo vem sendo conduzido na escola, denominando-o de escolarização imprópria da literatura e afirmando “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção” (SOARES, 2003, p. 22).

Soares (2003) reconhece que, na escola, o processo de escolarização é inevitável porque necessita de procedimentos formalizados, bem como de organização de conteúdos, determinando um fluxo de tarefas e ações. Segundo a autora, é no interior desse inevitável processo que a literatura se escolariza. A pesquisadora ressalta que não é possível desescolarizar a literatura, e sim tratá-la adequadamente, respeitando as práticas de leitura que ocorrem no contexto social, que tornam possível a aproximação da literatura às próprias práticas sociais dos educandos.

Na mesma perspectiva de reflexão, Marisa Lajolo (1984) afirma que nenhum texto literário nasceu para ser objeto de estudo, tal como é comumente tratado na escola. Ou seja, segundo a autora, a literatura não pode ser apenas um processo

artificial no qual o texto se torna pretexto, como objeto para outras aprendizagens e não a fruição literária, aquela que conduz o leitor a um instante possível de desejo pelo texto.

Para romper com essa tradição de escolarização inadequada da literatura, a formação continuada de professores realizada no espaço escolar, denominada “formação em serviço”, pode representar uma possibilidade, pois não percebemos, nessas iniciativas, a literatura como foco de discussão e tampouco notamos incentivo ao trabalho com o texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. As orientações para práticas de leitura de literatura parecem ser encaminhas de maneira estéril, representando um fim em si mesmo. A leitura então é feita sem real interesse no sentido, e esse movimento acaba por levar o professor, e conseqüentemente o aluno, ao desinteresse pela própria literatura, desviando-se de seu objetivo principal: acessar a literatura de forma ativa, envolvida com o texto.

Para ampliar as nossas reflexões, inicialmente realizamos um levantamento de estudos sobre as pesquisas correlatas, com objetivo de abordar o que já foi produzido sobre a temática em análise para, em seguida, compreender as contribuições desta pesquisa para a temática tratada. Tal desenho tem como propósito assegurar que nossos resultados possam somar aos estudos da área. Para realizar essa coleta inicial, priorizamos a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como buscador principal. Determinamos, como recorte cronológico, os estudos realizados entre os anos de 2014 e 2018, e definimos as seguintes palavras-chave para direcionar a busca: ensino de literatura; formação de professores e anos iniciais. Apuramos 95 resultados, sendo que, dentre eles, apenas seis apresentavam estudos que se concentram em literatura e formação de professores dos anos iniciais. No quadro a seguir, listamos as seis pesquisas, obedecendo a ordem dos resultados na base de dados analisada.

Quadro 1: Pesquisas correlatas

Título	Autor	Universidade	Ano	Modalidade
Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra /ES	Lorena Bezerra Vieira	Universidade Federal do Espírito Santo	2016	Mestrado em Educação
Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental	Renata Zucki	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015	Mestrado Profissional em Educação
Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental	Ingobert Vargas de Souza	Universidade Federal de Santa Catarina	2015	Mestrado em Educação
Saberes sobre a literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental	Maria Deuza dos Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014	Mestrado em Educação
Para ler com prazer? A recepção do projeto “Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental”	Carlanne Santos Carneiro	Universidade Federal de Minas Gerais	2014	Mestrado em Educação
A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária.	Tatiane Andrade de Moraes	Universidade do Oeste Paulista	2017	Mestrado em Educação

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da leitura desses estudos correlatos, tornou-se possível observar o tratamento da temática da literatura, identificando sua presença em diversas frentes, a saber: (i) na escola; (ii) nos documentos oficiais; (iii) na formação leitora de professores desde experiências vividas na infância, com a família até a formação

inicial e continuada; (iv) na investigação de como ela desenvolve o senso crítico dos educandos; bem como (v) na análise e recepção de projeto voltado à literatura e a livros literários distribuídos pelos Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A dissertação de Lorena Vieira (2016) teve como objetivo principal a identificação da presença da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental. A autora realizou entrevistas com os professores desse mesmo nível de ensino e analisou documentos oficiais que tratavam de orientações voltadas à educação literária ou à literatura na escola. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada na rede municipal de Serra (ES), região na qual a própria pesquisadora atua, pois foi nesse contexto que surgiu grande parte das indagações da pesquisa. A autora conclui que os documentos oficiais carregam marcas históricas oriundas de sua própria construção, e que a educação literária pode se originar de práticas dos docentes. Essas práticas de leitura e formação de leitores, por sua vez, necessitam do embasamento de políticas públicas que possam admitir o caráter estético da literatura, a leitura como prática social, e o texto como potencial emancipatório, democratizando o acesso à leitura de literatura. A autora aponta ainda a necessidade de se continuar estudando a temática e não encerra as discussões, visto que há novas possibilidades de intervenção nesse cenário.

A pesquisa de Renata Zucki (2015) teve como principal objetivo a investigação e a análise de como a leitura do texto literário contribui para o letramento e o desenvolvimento do senso crítico, bem como para a formação do futuro leitor no processo de escolarização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio de estudo exploratório, de abordagem qualitativa, a pesquisadora realizou pesquisa de campo, no contexto em que atua como docente, com observação e intervenção em uma turma de 24 alunos do 5º. ano, em uma escola localizada no município de Cascavel (PR). Zucki (2015) conclui que o trabalho de letramento literário não pode continuar a ocorrer de maneira intuitiva e deve ser um fator contribuinte para a humanização e a emancipação dos alunos. Por isso, precisa ser intencional e sistematizado desde o início do processo de escolarização. A autora ainda afirma que seu trabalho procurou levantar indagações

sobre a prática escolar com o texto literário e propor uma alternativa didática para o ensino de literatura nas escolas, no entanto, informa que não tem pretensões de esgotar as reflexões sobre o tema e aponta a necessidade de novas pesquisas.

O objetivo da pesquisa de Ingobert Souza (2015) foi analisar o acervo complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros para crianças do Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), distribuídos pelo governo federal e disponibilizados em salas de alfabetização da rede pública. O trabalho buscava compreender as contribuições à formação de uma sociedade leitora. O autor partiu do contexto das políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil, com o intuito de realizar seu estudo exploratório de abordagem qualitativa, por meio de análise documental da legislação que regulamenta o acervo complementar do PNLD e do PNAIC e da leitura e análise de 55 livros destinados ao 1º ano do ensino fundamental. Os resultados da pesquisa evidenciam que as políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil, especificamente do PNLD e PNAIC, têm resultados significativos quanto à distribuição nas escolas e ao índice de leitura que, ainda reduzido, vem aumentando a cada ano. Entretanto, Souza considera imprescindível debater o tema e conclui que a efetiva formação de leitores exige mais que acesso ao livro, destacando a necessidade de formação de professores mediadores de leitura.

O estudo realizado por Maria Santos (2014) investigou os saberes literários dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental considerando as diversas etapas de sua formação leitora. A pesquisa qualitativa contou com dados de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 19 professores do 1º. ao 5º. ano, da Rede Municipal de Natal (RN). As entrevistas foram elaboradas com questões abertas, focando eventos e práticas de leitura na família, na escola, na formação superior e na atuação como docente. Além disso, outros dados foram coletados por meio de diários de campo e observações *in loco*. Com esse estudo, a autora concluiu que os trabalhos desenvolvidos pelos professores dos anos iniciais trazem a marca de sua formação leitora, constituindo-se diante dessas experiências formativas. Segundo Santos (2014) a importância de trazer à tona o discurso desses docentes está em considerar que as vivências orientam suas práticas em sala de aula e, por meio delas, veiculam-se muitos saberes. A autora ainda salienta que muito ainda poderá ser dito acerca dos saberes docentes sobre literatura, visto que nenhuma análise pode ser conclusiva a esse respeito.

A pesquisa de Carlanne Carneiro (2014) teve como foco principal analisar a recepção e eficácia do projeto “Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental” da Rede Municipal de Belo Horizonte (MG), junto aos professores contemplados pelos volumes do projeto. Além disso, a pesquisadora procurou investigar se a leitura dos livros contribuiu para a formação de leitores literários. O projeto referido visava a proporcionar ao docente o contato com obras literárias de qualidade, tornando-o referência de modelo leitor para os seus alunos. Como procedimento de coleta de dados, a autora inicialmente investigou 324 professores por meio de questionários do tipo fechado e aberto. O objetivo principal era encontrar professores que tivessem recebido os exemplares da coleção do projeto e que tivessem lido ou não o material. A partir dos dados coletados, fez-se uma seleção dos sujeitos de potencial interesse para a segunda etapa da pesquisa: duas professoras e dois alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais. Por serem alfabetizadores em formação, os alunos também puderam contribuir para a recepção dos livros do projeto. Os resultados das entrevistas mostraram que o projeto tem conseguido atingir um grau de satisfação de quase 100% e que tem alcançado seus propósitos na divulgação da literatura. Desse modo, a autora ressalta a influência de sujeitos diversos na formação de leitores, principalmente quando se trata das relações familiares. Além disso, Carneiro (2014) aponta que valorização da literatura se modificou com o passar do tempo: o que antes só ocorria por meio dos clássicos, hoje transformou-se na valorização de vários estilos de textos. Sua pesquisa não teve a intenção de esgotar o tema, já que, por ser tão complexo, suscita outras reflexões acerca da recepção de obras literárias, bem como da formação de professores e/ou leitores.

Por fim, Tatiane Moraes (2017), em seu trabalho, teve como objetivo principal investigar a formação inicial e continuada de doze docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo, como foco, o ensino de leitura de textos literários e a análise da prática pedagógica. A pesquisa, caracterizada como estudo de caso e de abordagem qualitativa, utilizou, como base para coleta de dados, a observação participante, envolvendo entrevistas semiestruturadas com os professores e a

filmagem de duas aulas de literatura. A pesquisadora, observando a necessidade de se desenvolverem ações formativas que auxiliassem os professores a refletir sobre sua prática, percebeu práticas de ensino de leitura de literatura veiculadas de forma descontextualizada sem a necessária exploração dos recursos de linguagem postos estrategicamente pelos autores. Assim, a autora partiu desse contexto para investigar e buscar novos processos formativos. Em suas considerações finais, ela comenta sobre a necessidade de maior investimento histórico-cultural na formação do repertório de saberes dos professores formadores de leitores da literatura.

Tendo em vista os diferentes aspectos abordados nas pesquisas correlatas anteriormente descritas, apuramos que alguns trabalhos, mais especificamente os relacionados aos documentos oficiais, sinalizam a necessidade de investimento em práticas de políticas públicas, ampliando ainda mais o debate sobre a formação de leitores de literatura. Esses trabalhos também enfatizam a necessidade de novas investigações sugerindo caminhos, sobretudo aqueles voltados à formação de professores. Nesse sentido, somente o acesso ao livro não supre uma efetiva formação de leitores e, por isso, é necessário investimento em uma formação que amplie o repertório de saberes voltados à literatura, às práticas de trabalho com a literatura e às ações desenvolvidas com os professores. Assim, notamos a necessidade de aprofundar a investigação sobre a valorização da literatura no espaço escolar e na formação de professores em serviço, com vistas a uma melhor formação do leitor de literatura.

É diante de perspectivas, reflexões e discussões como as apresentadas até aqui que a presente pesquisa busca responder o seguinte questionamento: de que forma a literatura pode ocupar maior espaço e valorização na escola e na formação em serviço do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o trabalho mais adequado com a literatura na sala de aula? Para tanto, estabelecemos, como objetivo geral, investigar de que forma a literatura pode ocupar maior espaço e valorização na escola e na formação em serviço do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, na busca da melhoria do trabalho com a literatura em sala de aula. Com isso, pretendemos apontar aspectos que orientem ações formativas nesse contexto.

Desse modo, os objetivos específicos da pesquisa são, a saber:

- (i) identificar se e como a literatura é abordada na escola;

- (ii) identificar a presença da literatura nas ações de formação em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;
- (iii) analisar, sob a ótica de profissionais que atuam na escola, o espaço e a valorização da literatura na escola e na formação em serviço;
- (iv) elaborar e disponibilizar um espaço interativo de reflexão e de socialização de práticas escolares com a literatura.

Esperamos que os resultados da presente pesquisa possam apoiar ações de formação no espaço escolar e colaborar com o trabalho do professor em suas práticas de leitor e de ensino de literatura.

Partindo de tais premissas, organizamos o estudo em Memorial e cinco capítulos. O Memorial apresenta o percurso pessoal, profissional e acadêmico da pesquisadora, essenciais para a gênese e o interesse neste campo de estudo. Neste primeiro capítulo, que corresponde à Introdução, apresentamos a justificativa, os objetivos e as pesquisas correlatas. Embasamo-nos teoricamente em autoras referenciais que abordam o problema da escolarização inadequada da literatura, a saber: Marisa Lajolo (1984) e Magda Soares (2003) e fazemos um levantamento das pesquisas correlatas para conhecer parte do que já foi produzido acerca da temática em cotejo.

Em “A literatura na sociedade”, o segundo capítulo, buscamos ampliar as discussões e descrever apontamentos acerca dos autores que discutem a presença da literatura na sociedade. Além disso, aprofundamos as reflexões sobre as diferentes concepções de literatura. Para tanto, elencamos teóricos de referência neste campo do saber, como Raúl Castagnino (1969), Erich Auerbach (1970), Hans Jauss (1979), Marisa Lajolo (1982/1984) e Regina Zilberman (1984), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992), Ezra Pound (2006), Antoine Compagnon (2009), Vicente Jouve (2012), Roland Barthes (2013/2015), Tzvetan Todorov (2014) e Antonio Candido (2017).

No terceiro capítulo, intitulado “Literatura e escola: Os anos iniciais em foco”, mostramos alguns cenários históricos e sociais nos quais a literatura emerge no Brasil, chegando ao contexto escolar. Discutimos também a presença de políticas públicas que envolvem a distribuição do livro e a presença da literatura nos

documentos oficiais, bem como a formação de professores para o ensino de literatura em serviço. A fim de construirmos uma base teórica, recorreremos aos autores: Sosa (1982), Filipouski e Zilberman (1982), Lajolo e Zilberman (1984), Meireles (1984), Kleiman (1993), Garcia (1999), Soares (2003) Colomer (2007), Nóvoa (2011), Cosson (2016) e Larrosa (2017).

No quarto capítulo, Percurso metodológico da pesquisa, conduzimos a apresentação do percurso metodológico da pesquisa ancorada nos procedimentos de caráter qualitativo e inspiração etnográfica. Adicionalmente explicitamos os procedimentos metodológicos e o processo de geração dos dados da pesquisa.

No quinto capítulo, cujo título é “Espaço e valorização da literatura no contexto escolar: Em foco os dados de observação”, apresentamos as observações feitas nos espaços da escola, bem como as observações relacionadas às ações de formação em serviço, ambas com foco na valorização da literatura.

Por fim, no sexto capítulo, denominado “ O espaço e a valorização da literatura nas práticas escolares e na formação em serviço: a visão dos profissionais que atuam na escola”, buscamos caracterizar os participantes da pesquisa e os dados gerados das respostas dos participantes.

2 A LITERATURA NA SOCIEDADE

Preparada para ser a instituição que conhecemos, a escola passou, ao longo de sua história, por diversas transformações. Dentre elas, a notória condição de instrumento social que ocupa atualmente, reproduzindo valores e ideais dessa mesma sociedade e desenhando, em torno de si mesma, um espaço único. Uma vez que a literatura adentra esse espaço, passa a se constituir também como parte desse mecanismo. Para além dessa visão, a literatura carrega consigo outras atribuições que, igualmente, requerem estudo e observação. Para isso, precisamos compreender, inicialmente, algumas questões tematizadas neste capítulo, cujos objetivos são apontar definições de literatura, discutir suas funções e seus efeitos e, mais especificamente, o modo como a literatura é inserida no meio social.

2.1 Literatura e Sociedade

Porque nem todas as verdades são para todos os ouvidos, nem todas as mentiras podem ser reconhecidas como tais por um espírito piedoso, e os monges, enfim, estão no *scriptorium* para levar a cabo uma obra precisa, para a qual devem ler certos volumes e não outros, e não para seguir qualquer insensata curiosidade que os colha, quer por debilidade da mente, quer por soberba, quer por sugestão diabólica (ECO, 1986, p. 27).³

Como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance. Portanto, como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras (MANGUEL, 1997, p. 315).

Aparentemente desligada dos problemas reais, a literatura pode ser um poderoso instrumento de influência no meio social. Ao pesquisar sobre as relações entre literatura e sociedade, encontramos algumas questões que podem apontar aspectos cruciais para a compreensão dessas relações que, naturalmente, também se encontram vinculadas à escola. Ao estudar a história antiga, mais

³ A fala do personagem refere-se aos monges copistas. O abade comenta que, mesmo em relação a eles havia restrições cabendo somente ao bibliotecário o conhecimento total das obras.

especificamente quando se apontam os primeiros registros de práticas de literatura consolidadas como arte literária, Marisa Lajolo (1982) relata que, na Antiguidade grega, com Aristóteles (384-322 a.C.) já havia uma forma de apreciação do texto literário muito peculiar da época. Segundo a pesquisadora, tal forma definia-se como um meio de purificação pela expressão, denominada *catarse*.

O crítico literário Hans Jauss (1979) destaca a importância histórico-cultural da *catarse* como uma das experiências fundamentais da Antiguidade. Segundo ele, seu efeito de contemplação conduzia ao mais absoluto prazer análogo à cura, tão poderoso que a descarga de emoção resultava em um alívio libertador. Nesse modelo, Lajolo (1982) ressalta que, quando as pessoas eram dominadas pela loucura, pela paixão, ou pela inspiração artística, acabavam por fruir a literatura, integrando-a como uma atividade cotidiana, como um costume coletivo, comum, acessível e útil para todos. A literatura não era privilégio de poucos, ao contrário, era popular e, assim, cumpria seu papel e repercutia na vida de cada um.

No entanto, mesmo antes do advento do cristianismo, no império romano, as sociedades passaram a incorporar um novo padrão de organização de classes. Sendo assim, conforme aponta a autora, a literatura naturalmente foi se adaptando a esse padrão, transformando-se e tornando-se, aos poucos, um bem intocado, restrito às tradições eruditas e às classes mais privilegiadas, seguindo a mesma rigidez das diferenças sociais. É o que explica Erich Auerbach (1970) lembrando que isso ocorreu durante toda a Idade Média, quando, desde a fundação das bases da igreja, o clero deteve o domínio da erudição. Os conhecimentos eram subordinados à Teologia, que os censurava ou confirmava e, assim, as atividades intelectuais ficavam a cargo da igreja. As poucas obras literárias da Antiguidade que restaram após catástrofes e guerras também eram de responsabilidade da igreja, que as preservava por meio de cópias feitas à mão, pelos monges. O autor lembra que o cuidado com a reprodução dessas obras era mínimo, relapso e quase nunca completo, restando apenas alguns fragmentos dos originais. Desse modo, é quase nula a existência de um manuscrito da Antiguidade que tenha chegado até os dias atuais, com a sua autenticidade completamente preservada.

Auerbach (1970) esclarece ainda que, após esse período, a língua e a literatura das grandes épocas passaram a ser copiadas como modelo de estética perfeita, aspirando ao modelo de linguagem da Antiguidade, repleto de termos arcaicos e rebuscados. Tal tendência foi substituída mais tarde pelo preciosismo

que, de uma maneira muito similar, porém mais precisa, consolidou uma forma cuidada de expressão, demarcando uma cisão entre a língua do povo e a língua da sociedade aristocrática. Após esse período, a literatura passou por reformulações, mas nunca se distanciou de um certo controle social ao qual sempre foi submetida e, nos fundamentos históricos gerais das épocas literárias, passou pelas mãos do clero, da sociedade aristocrática, da burguesia e, sobrevivendo aos tempos do capitalismo, tornou-se parte de um sistema que privilegia ou censura certos bens conforme os interesses da classe dominante, que sempre controlou os sistemas de ensino e cuida também da disseminação de fontes de conhecimento, a maior delas, o livro.

Para compreender como isso ocorre, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) explicam que há relação direta entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe. O modo como um bem cultural é transmitido – ou mesmo monopolizado – atende a um arbítrio das classes privilegiadas. Conforme apontam os autores, a distribuição desses bens é feita de maneira desigual, pois os grupos letrados preservam o domínio da língua e da cultura. A mediação desse capital instaura-se de forma dissimulada pelos sistemas de ensino, de modo que os indivíduos privilegiados e com maior acesso aos bens culturais tendem a ser mais valorizados pelo próprio sistema. Sobretudo aqueles que, por extensão, têm competência do manejo erudito da língua, habilidades na oratória ou mesmo capacidade de verter, em discurso poético ou literário, suas próprias experiências.

Snyders (1981) reflete sobre as oportunidades veiculadas através das instituições que servem de instrumento para disseminar esses valores e afirma que o que se estuda é destinado apenas para permitir a diferenciação hierárquica entre os sujeitos, promovendo uma clara consagração dos “bons” em detrimento dos “maus”, e não o acolhimento de uns e de outros. O autor enfatiza que, para determinados grupos sociais, a cultura da escola se assemelha às heranças familiares impregnadas no seu fazer cotidiano, enquanto que, para outros, se torna extremamente difícil adaptar-se a essa cultura. Desse modo, as instituições limitam-se a apenas legitimar aquilo que os indivíduos privilegiados já sabem.

Outro fator de mediação desse capital se faz de acordo com o rendimento social do indivíduo. Lajolo (1982) lembra que, na sociedade moderna, há a incorporação de uma estrutura social estabelecida no momento em que se exige um custo para o acesso aos bens culturais da classe dominante. Esse custo representa o valor atribuído à instrução que, por sua vez, é requerida quando se pretende avaliar os saberes de um indivíduo.

Diante de todos esses fatores, é possível observar que, na organização das sociedades, certos valores são fortemente naturalizados. Segundo Antonio Candido (2017), tal fenômeno também ocorre com a literatura. Nessa perspectiva, alguns grupos sentem-se autorizados para avaliar os bens – entre eles a literatura – como mais ou menos importantes para os mais pobres, considerando, sobretudo, que eles têm necessidades mais urgentes. Esse pensamento torna-se naturalmente aceitável pelo senso comum e, a partir disso, ocorre a ruptura, a privação de um direito inalienável, que é o direito à literatura. O autor lembra também que é necessário esforço para incluir e reconhecer o que é indispensável também ao outro, rompendo com a ideia de que certos bens são restritos a uma elite.

Sobre isso, Castagnino (1969) defende que a literatura não pode ser restrita a uma classe de indivíduos, pois não é possível considerar a literatura como adorno, como bem de valor capitalista, de riqueza monetária ou característica de classes abastadas. Ao contrário, a literatura é uma necessidade humana “seja qual for a sua condição social” (CASTAGNINO 1969, p. 37). No entanto, Lajolo (1982) adverte que isso não ocorre na realidade, pois o valor atribuído ao livro e, por extensão, à literatura, faz com que ambos sejam igualados a qualquer produto de valor comercial, dirigido às classes médias e à burguesia, como bem de valor capitalista. Assim, acabam por descaracterizar a literatura e distanciá-la de seu propósito mais legítimo: o seu valor como necessidade humana. Nesse sentido, torna-se relevante pensar que tais fatores podem gerar consequências que interferem não só na disseminação da literatura, como também na sua valorização e produção, ou seja, na criação literária.

Para Candido (1976) o público é ponto de referência para o autor. Em outras palavras, a reação do público a determinada obra provoca no escritor a motivação para escrever, e, nesse círculo, se recrutam quase sempre as elites que pesarão na orientação do autor e, portanto, na liderança do gosto. A ação do meio sobre o

artista se esboça por meio da estética e da sociologia da arte e forma esferas de influência, conforme explica o crítico:

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco, ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CANDIDO, 1976, p.74)

Barthes (2015) explica que, socialmente, a cultura burguesa – que, em tese, sustenta a literatura quando falamos desse sistema de valores – tende à simplificação, ou seja, a ter uma ideia redutora de texto. O autor lembra que, nessa cultura, um grupo restrito detém o monopólio cultural, tratando a arte, a cultura e a literatura como bens de caráter ostensivo. A literatura, nesse caso, pode servir de fonte de repetição de citações ou apenas como cenário. Esvaziada, pode até ser instrumento de prazer para alguns, mas a fruição nesse contexto, aparentemente está anulada. É o que Lajolo (1982) considera o extremo da ambiguidade, uma linguagem rebuscada, de vocação erudita, mas que desconfigura a linguagem literária do texto. Tal pensamento, além de descaracterizar a literatura, pode levar o artista ou produtor a não ver mais sentido em produzir algo significativo, em camadas de profundidade, que implique o esforço do leitor, pois já não há espectadores interessados.

Na mesma seara – e dependendo do julgamento de círculos restritos –, Victor Serge (1989) aponta que o escritor não consegue atingir os leitores das classes mais pobres pelo valor subjetivo implícito no conteúdo da obra, com personagens aristocráticos ou histórias extremamente desvinculadas ao contexto de tais classes. Valores artísticos e de mercado se fundem, gerando o cenário de uma construção social que também pode ser um meio intencional de bloquear um direito imprescindível: o de acesso à literatura e, dessa vez, não pelo valor monetário do livro, mas por não se dirigir, também, às classes inferiores. Desse modo, a influência artística na sociedade pode sofrer com interferências artificiais criando falsas maneiras de produzir arte.

Pound (2006) afirma que a sociedade, ao negligenciar as tendências artísticas, perde forças, sob pena de cair em declínio. O autor explica que os artistas como “antenas da raça” captam as mudanças e os movimentos sociais muito antes dos outros e, manipulando tais movimentos em favor de grupos individuais, tornam tardio o desenvolvimento de uma nação.

Para Barthes (2015), quando o leitor se entrega ao prazer do texto e à fruição é como se todas essas barreiras de exclusão social e de classes fossem eliminadas. A saber: segundo o autor, a fruição resulta de uma soma de códigos de linguagem que, quando entram em contato, produzem um instante insustentável de prazer, tão paradoxal que, no momento em que o leitor se encontra, pode ao mesmo tempo se perder. O autor descreve essa condição como *fading*: “No texto o *fading* das vozes é uma coisa boa; as vozes da narrativa vão, vêm, se apagam, se sobrepõem; não se sabe quem fala; aquilo fala, é só: a imagem desaparece, fica só a linguagem” (BARTHES, 1995, p. 107).

Barthes (2013) explica que há relações importantes entre linguagem e sociedade, um poder dominante instaurado sob a manutenção do estado de coisas, que torna a questão fundamental, pois demarca de qual lado está o poder. Por sua vez, esse poder não está necessariamente nas mãos da política, mas sim em toda parte, presente “nos mais finos mecanismos do intercâmbio social” (BARTHES, 2013, p. 11). O autor aprofunda ainda mais a reflexão explicando que a linguagem, pela sua estrutura, pode atuar como um desses mecanismos tornando-se um instrumento de dominação. Além disso, não apenas pode ser (e é) manipulada como um mecanismo opressivo, como também está naturalmente arraigada à história da humanidade. Na língua, servidão e poder se misturam, e o único meio de escapar a esse mecanismo é transgredir pela própria linguagem, é o que o autor chama de literatura, termo que buscamos definir na sequência.

2.2 O que é literatura

Uma palavra escrita é a mais rara das relíquias. É ao mesmo tempo a mais íntima e a mais universal das obras de arte. É a obra de arte mais íntima da vida (THOREAU, 2018, p. 91).

Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe (CALVINO, 2007, p. 12).

O que é literatura? Esta é uma pergunta para a qual não há resposta única. O esforço dos autores para tentar decifrá-la é uma manobra incessante de vozes que se articulam e divergem entre si, gerando poucas certezas. Quando recorremos aos dicionários, a palavra literatura apresenta significados variados. Jouve (2012) explica que a nossa ideia de literatura decorre exatamente de milhares de acepções definidas ao longo do tempo, e a melhor forma de restituí-la é recorrer primeiramente à etimologia do termo. De acordo com o autor,

Etimologicamente, havemos de lembrar que a palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a *erudição*. “Ter literatura” é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. Como a *litteratura*, supõe a afiliação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar o “grupo das pessoas de letras” (JOUVE, 2012, p. 29, grifos do autor).⁴

No campo teórico, muitos autores concordam com a afirmação de que a literatura não se define em uma só interpretação, pois quaisquer critérios que possam de alguma maneira delimitá-la também podem restringi-la. Segundo Jouve (2012), não é possível definir literatura de maneira objetiva, uma vez que um certo conjunto de propriedades de uma obra pode ser caracterizado como um critério de reconhecimento. Contudo, nenhuma dessas propriedades podem requerer presença obrigatória em outra obra. Sendo assim, fechar o conceito seria incorrer à pena de arriscar a liberdade da criação.

Outro cuidado é, justamente, fazer com que a literatura não seja convertida a um conceito limite. Para Tzvetan Todorov (2014), as fronteiras da literatura são inconstantes porque se movem no centro de discursos vivos. Acompanhando esse ritmo, compartilham numerosas características e ampliam qualquer conhecimento que se possa ter de seu objeto. Castagnino (1969) reflete que as definições de literatura que permaneceram tanto tempo fechadas e inabaláveis passaram a sobreviver pelo viés da dúvida permanente, ou seja, não envolvem uma compreensão uniforme e mantêm o problema vivo. O autor lembra que a literatura

⁴ A erudição presente também na etimologia do termo.

tem conceitos dinâmicos e nunca se mostra estática ou imutável. Ao contrário, é fluida, e seu estado é constantemente fluante, apresentando formas variadas e admitindo respostas múltiplas.

Nesse ponto, revela-se um dos aspectos cruciais do entendimento da literatura: “aquilo que cada um de nós considera literatura” (LAJOLO, 1982, p. 10). Lajolo (1982) afirma que a literatura passou por um longo processo de ressignificação e ressalta a razão de tais conceitos serem considerados mutáveis e flutuantes. Segundo a pesquisadora, isso ocorre porque, em cada tempo e grupo social, haverá definições distintas de literatura. Quanto aos conceitos, a autora ainda aponta que:

De qualquer forma, a ascensão e queda de conceitos de literatura parece seguir uma dinâmica própria e não exclusiva: pensadores, escritores, artistas e demais interessados discutem, escrevem, polemizam (antigamente às vezes até duelavam!) e, com isso, modulam conceitos que parecem explicar de forma convincente *o que é literatura* em vista da produção de seu tempo (LAJOLO, 1982, p. 25-26, grifos da autora).

Quando surgem novos tipos de textos, eles passam a representar a vanguarda, a nova cena literária que, segundo Lajolo (1982), é uma dinâmica própria da literatura, que faz com que as discussões não cessem. Pelo contrário, o diálogo se estabelece de modo ininterrupto, e essas definições passam a ser atualizadas de tempos em tempos:

Brechas no aparato conceitual, linguagens novas no horizonte da produção literária. E recomeça o diálogo, não só do texto literário com sua teoria, mas da produção literária de um dado período com todo o conjunto de obras que o precedeu. Rompe-se aí o círculo vicioso de uma teoria e uma prática que constituem um espelho no qual se miram uns nos outros (LAJOLO, 1982, p. 27).

Ainda de acordo com Lajolo (1982), o que torna um texto literário não é propriamente a linguagem, mais do que isso, é a relação estabelecida entre as palavras do texto. O momento no qual isso acontece é defendido por Barthes (2015) como um espaço subjetivo no qual se encontram autor e leitor, e é justamente no leitor que buscamos compreender mais dessa relação.

Existe, pois, uma estreita relação entre a literatura e o leitor. O fato que liga as obras literárias ao homem é aquilo que Jauss (1979) chama de estética da recepção, isto é, o modo como a obra literária repercute no leitor. A obra dotada de seu caráter

estético e de sua função social sugere uma interação dinâmica com o público e por meio dela se origina a comunicação entre autor e leitor, na qual este último adquire suma importância. Jauss (1979) considera também que, dessa relação, se origina uma dimensão fundamental da literatura, qual seja, o impacto de seus efeitos no leitor, dadas as condições sócio-históricas do sujeito que lê, ou como citado antes, em cada tempo, cada grupo social, definições de literatura distintas, e agora, também, leitores distintos.

Essa leitura ocorre a partir de uma relação e, de acordo com Wolfgang Iser (1979, p. 83), é a condição da interação que, “une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor”. Trata-se de uma experiência que envolve as duas instâncias, o leitor e o texto. Ainda conforme Iser (1979), toda a interação é imprevisível, pois depende exclusivamente dos respectivos parceiros que são sujeitos separados, cada qual com suas concepções. A partir dessa relação, o autor depreende que o texto se adapta ao leitor e à situação de leitura, o que, em síntese, retoma a afirmativa de Jauss (1979, p.46), uma vez que disso

resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. Ou seja, de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção.

E essa relação interativa entre autor e leitor pode se desdobrar em muitas outras relações, que vão além de universos compartilhados. Assim, o leitor precisa se reconhecer dentro do um texto, e isso pode se alinhar por meio da linguagem e do significado. Nesse sentido, Ezra Pound (2006) revela o processo entre a linguagem e a comunicação e ensina que a linguagem é o meio para que haja comunicação. Por ser carregada de significado – especialmente a literária –, condensa uma capacidade melhor e mais elevada possível dessa comunicação. Sobre o leitor, o efeito surge como uma atividade de pensamento e crítica, e essa

estrutura de linguagem condensada propicia àquele que lê uma capacidade maior de compreensão e crítica do mundo.

Castagnino (1971) ressalta que também há, sobre a atividade de leitura, o estímulo de associações que permanecem na consciência do receptor. Essa comunicação entre as consciências, do autor e do leitor, é chamada de intersubjetividade. Por isso, o autor defende que literatura não se ensina, a leitura se aprende no exercício dela. Nas palavras do autor, a literatura

começa com a obra literária brotada dos conjuros da emoção e da arte na pena de um criador, e cumpre sua razão de ser quando o texto desperta, na alma do leitor ou espectador, emoções análogas e, em seus espíritos, consciência da arte que lhes foi transmitida (CASTAGNINO, 1971, p.31).

O autor, revelando sobre a razão de ser da arte literária: o conhecimento direto da própria obra, evidencia que, para que se efetive sua função, o texto literário necessita do encontro direto com o leitor e assume que a obra nunca pode estar separada dele. Nesta perspectiva, Todorov (1974) reconhece que o valor literário é interno à obra, porém, só aparece quando ela é interrogada por um leitor, formando uma unidade dinâmica de processos. Tais processos, lembra Eliana Yunes (1995), são provocativos ao leitor, e constituem o chamado intercruzamento de vozes. Nele, pode haver interrogação e dúvida, pode haver recusa e aceitação, e o caos pode ganhar um sentido maior.

Iser (1979) reflete sobre essa interação lembrando que não podemos experimentar o modo como os outros nos veem, tampouco, “experimentar a experiência alheia” (ISER, 1979, p.88). O modo imprevisível como a relação entre leitor e texto é construída só pode dar uma única certeza ao leitor: a de que a sua interpretação nunca terá a confirmação exata de sua justeza. Contudo, essa carência pode ser um elo decisivo para caracterizar essa relação. Para o autor, a forma como se estabelecem essas relações de interação são formas diferentes de um vazio constitutivo, equilibrado pelo preenchimento através de projeções. Nesse momento, ocorre um fato único na ocupação das projeções do leitor: sobram frestas, e o leitor corrige suas projeções ao tentar ocupar essas frestas. É justamente nessa etapa que o texto cumpre a sua função.

Vale lembrar que a emoção estética e o apelo às emoções atribuem-se a instintos humanos. Nessa seara, Compagnon (2009) explica que o ato de nos

emocionarmos com a literatura pode ampliar a nossa capacidade de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. A literatura oferece um meio, talvez único, de preservar as experiências vividas por outros, pela sensibilidade de fazer perceber que os outros são diferentes, e seus valores, distantes da nossa realidade. Todorov (2014) traduz a mesma ideia explicando que, na leitura de romances, ao encontrar outros personagens, o leitor vive a experiência do encontro com outros indivíduos, descobrindo outros pontos de vista e outras maneiras de pensar.

Para Orhan Pamuk (2011), um romance é uma forma de viver outras vidas; seu efeito é singular e transporta o leitor da simples imagem das palavras escritas ao universo de uma paisagem pintada. Segundo o escritor:

Quando eu lia romances em minha juventude, às vezes uma paisagem ampla, profunda e pacata surgia dentro de mim. E, às vezes, as luzes se apagavam, o preto e o branco se intensificavam e depois se separavam, e as sombras se moviam. Às vezes, eu me encantava com a sensação de que o mundo inteiro era feito de uma luz diferente. E, às vezes, a penumbra entrava em cena e cobria tudo, o universo inteiro se tornava uma emoção única e um estilo único, e eu gostava disso e achava que estava lendo o livro por causa dessa atmosfera específica. À medida que, lentamente, eu era atraído para o mundo existente dentro do romance, percebia que as sombras das ações que tinha realizado antes de abrir o livro, sentado em minha casa, em Besiktas, Istambul – o copo de água que eu havia tomado, a conversa que tivera com a minha mãe, os pensamentos que me passaram pela cabeça, os pequenos ressentimentos que eu alimentara -, lentamente esvaeciam (PAMUK, 2011, p. 11).

Na verdade, a literatura está além do que pensamos ser necessário para nós: ao passo que adentramos em seu universo, ficamos cada vez mais próximos de nós mesmos. Sobre isso, Todorov (2014) argumenta que essa descoberta de novos mundos faz com que tenhamos a experiência de viver uma extensão desses mundos, ampliando o nosso universo e inspirando novas possibilidades de vivê-lo, tornando-o pleno de sentido. É o que Candido (2017) chama de caráter humanizador da literatura. Para esse autor, humanização é:

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 (CANDIDO, 2017, p. 182).

Uma das importantes funções da literatura para a formação do homem é, portanto, a humanização. Candido (2017) revela ainda que a literatura é uma necessidade universal. Em suas palavras,

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ele nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. (CANDIDO, 2017 p.188)

Na medida em que somos tocados pela literatura, tornamo-nos mais abertos para a natureza, para a sociedade e para as pessoas, confirmando, em nós, a nossa humanidade. A literatura que nos toca é algo que satisfaz à necessidade de ser humano, de sentir e de fruir. Com isso, a entrada no universo literário possibilita ao homem, em um ato político, transformar-se a partir da esfera da humanização. Para Yunes (1995), a literatura é uma descoberta de infinitas possibilidades, pois, nela, buscamos compensar o que nos oprime no mundo real, podendo ou não decidir sobre ele. Assim, na leitura, ampliamos a nossa condição humana.

Todorov (2014) explica que isso ocorre porque que a literatura está conectada com nossa humanidade, uma vez que a realidade da ficção se coloca em continuidade com as experiências da vida real. Dessa forma, a literatura, longe de ser um mero entretenimento, amplia o nível dessas experiências, permitindo a compreensão das questões cotidianas. A partir dela, colocamo-nos diante de outras formas de pensar, abrindo ao infinito as possibilidades de interação, tornando-nos mais próximos de outros seres humanos e compreendendo melhor o mundo.

Para Michèle Petit (2009), essas compreensões associam-se à descoberta de um mundo que, por ser radicalmente distinto do nosso, vem modificar a nossa percepção de lugares familiares, expandindo-os. Esses espaços permitem o encontro de um sentimento de continuidade. Segundo a autora, é como uma convocação, uma atividade de simbolização: ao pensar a própria vida, entre as linhas lidas, costuram-se episódios vinculados de maneira fragmentada. Ainda conforme Petit, todas as formas de literatura têm a função de fornecer um suporte extraordinário que faz despertar a nossa interioridade, que coloca os pensamentos em movimento a partir da simbolização, da construção de sentido e, com isso, possibilita trocas inimagináveis.

Manguel (2017) lembra que a metáfora poética nos convoca para além de uma fuga da realidade. Ao leitor, a tradução da experiência em linguagem não basta; os códigos da linguagem a sua ambiguidade dependem muito da experiência leitora:

[...] naquele momento, que todo leitor verdadeiro conhece, no qual um verso, uma linha de prosa, uma ideia ou uma história subitamente nos toca, de modo inesperado e profundo, revelando algo obscuro, parcialmente intuído, não reconhecido, algo que pertence exclusivamente àquele leitor a quem foi secretamente destinado. Tal verso, frase ou história sempre nos interessará mais do que a coisa material em si, porque somos criaturas de percepções frágeis, como toupeiras ao sol, traídas por nossos sentidos, e ainda que seja um instrumento incerto e não confiável, a linguagem literária é contudo capaz, em alguns momentos milagrosos, de nos ajudar a ver o mundo. (MANGUEL, 2017, p. 139)

Para Candido (1972), a literatura está além do que as ideias convencionais podem propor. Em outras palavras, ela é complexa porque não corrompe nem edifica, mas traz em si o que o pesquisador denomina como o bem e o mal, humanizados em seu sentido mais profundo. Em uma passagem de “Walden ou a vida nos bosques”, o escritor Thoreau (2018, p. 92), assim reflete: “Os livros não têm eles mesmos nenhuma causa própria a defender, mas na medida em que esclarecem e alimentam o leitor seu bom senso não lhes faltará”.

A emancipação proposta pela literatura, revela Compagnon (2009), é capaz de oferecer ao leitor a oportunidade de se libertar das maneiras convencionais de pensar a vida, levando-o a ter acesso a experiências profundas. Por sua vez, Castagnino (1969) lembra que esse é um exercício que a mente humana opera sem ter necessariamente a consciência total de sua dinâmica. Candido (2017) nomeia tal exercício como organização do caos interior. Sobre essa construção, especialmente sobre poesia e narração, o autor assim se pronuncia:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais

capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2017, p. 179).

Petit (2009) lembra que os textos agem em vários níveis, e a obra literária tem poderes reparadores. Entretanto, é sobretudo na poesia que se atinge seu ápice sensorial, com a melodia e com seu ritmo. Trata-se de uma ação poderosa, capaz de produzir reações que tocam uma sensibilidade primitiva, próxima de um mundo interior de sensações que permitem a constituição dos limites de si mesmo. Sobre isso, Petit (2009, p.61) ilustra:

Eu me lembro de um dia quando me encontrei em um estado de nervosismo completamente patológico. Corri para a biblioteca à procura do poema 'Le Moulin' de Verhaeren. Ele me acalmou no mesmo instante. Depois disso, voltei a ele várias vezes, ele afasta toda a loucura, todo o desequilíbrio, eu sei que ele está lá, como a pastilha na gaveta da esquerda. Ele me faz muito bem por causa do seu ritmo, talvez também uma imagem, mas sobretudo o ritmo. O que é impressionante é que naquele dia eu fui diretamente procurar esse livro, e nele, esse poema, portanto havia em mim alguma coisa que já sabia e de que eu não tinha consciência.

Diante das considerações feitas até este momento, buscamos refletir a respeito da grandeza da literatura, relacionando seus poderes e dimensionando quais canais ela pode alcançar dentro da percepção humana. Tal movimento está para além de uma tarefa conclusiva e sabemos ser algo permanentemente inacabado. Portanto, faz-se necessário voltarmos ao debate da inclusão da literatura na escola, em uma visão que articule o seu ensino e as suas especificidades, sabendo que a literatura constitui um direito fundamental e, por essa razão, deve estar presente no âmbito escolar e fora dela.

3 LITERATURA E ESCOLA: OS ANOS INICIAIS EM FOCO

À medida que a literatura emerge no cenário social, ela é naturalmente introduzida no contexto escolar. Considerando que o foco da pesquisa recai sobre os anos iniciais do ensino fundamental, apresentamos, neste capítulo, um breve panorama da literatura denominada infantil no Brasil, suas relações com a escolarização e o modo como os documentos oficiais tratam da questão da literatura. Por fim, promovemos uma discussão sobre literatura e formação de professores.

3.1 A literatura na escola

Sim, havia aulas de leitura naquele tempo. A classe toda abria o livro na página indicada, o primeiro da fila começava a ler e, quando o professor dizia “adiante!”, aí do que estivesse distraído, sem atinar o local do texto! (QUINTANA, 1977, P.128).

Para tratar da literatura na escola, é necessário fazer um recorte histórico sobre as relações entre a literatura e a educação. Considerando o enfoque do presente estudo, ou seja, os anos iniciais do ensino fundamental, nossa atenção se volta para a chamada literatura infantil brasileira, com base no percurso apresentado por Lajolo e Zilberman (1984). Na sequência, fazemos um esclarecimento acerca dos desdobramentos dos caminhos da literatura na própria escola. Isso porque, em uma perspectiva ampla, a literatura depende não só do acesso que se tem a ela, como também da vontade política para sua distribuição e disponibilização, haja vista todo o seu percurso e o quanto está impresso na sua história social, conforme vimos anteriormente.

No contexto escolar brasileiro, é possível perceber que a história da literatura se mistura com a história da indústria editorial voltada à educação. Além disso, observamos que uma depende da outra para continuar caminhando, já que a literatura é integrada aos currículos e compõe acervos de distribuição às escolas.

Nesse sentido, essa trajetória traz consigo reflexões sobre a democratização do acesso à leitura e necessita do apoio de políticas públicas para sua veiculação.

Outro ponto importante a ser destacado é o cuidado ao se tratar do termo literatura infantil. Lajolo (1984) discute a especificidade da literatura caracterizada como infantil, afirmando que é a sua circulação, ou seja, o uso a que se destina que a caracteriza como infantil, e não a natureza da obra. Há obras, por exemplo, que não são necessariamente determinadas para o público infantil, mas são consideradas clássicos infantis, como “Robinson Crusoé”, “Viagens de Gulliver”, entre outros exemplos. Do mesmo modo, há textos e contos que representam uma ideia sensível da incorporação da literatura para o público adulto que se agrega ao universo infantil, como o conto “Discurso do urso”, de Julio Cortázar ou “Os cavalinhos de Platiplanto”, de José J. Veiga.

Cecília Meireles (1984) lembra que, no acervo da literatura geral, podemos selecionar obras para o leitor infantil. Para tanto, é necessário descobrir, por meio da experiência, como a leitura para adultos será apreciada por esse leitor. A escritora retira das palavras do poeta La Fontaine o trecho que esclarece e confirma que isso também ocorre com o inverso da questão: “Sendo menino, lia seu romance, e ainda leio tendo a barba grisalha” (MEIRELES, 1984, p.41). Desse modo, demonstra-se a ideia de que um livro pode servir à vida toda de um homem. A respeito disso, a autora evidencia que tudo é uma literatura só, e a própria denominação “livro infantil” serve de obstáculo para confundir a classificação literária. Meireles justifica que, se pudéssemos delimitar de alguma forma o que se considera literatura infantil, seria de modo progressivo, uma vez que a literatura é de proveito e de prazer da criança, e sua ciência ocorre através da vida:

Só nesses termos interessa falar de literatura infantil. O que a constitui é o acervo de livros que, de século em século e de terra em terra, as crianças têm descoberto, têm preferido, têm incorporado no seu mundo, familiarizadas com seus heróis, suas aventuras, até seus hábitos e sua linguagem, sua maneira de sonhar e suas glórias e derrotas. (MEIRELES 1984, p. 32)

Para Peter Hunt (2010), o livro infantil somente poderá ser definido na forma do leitor implícito. Em outras palavras, a partir da leitura, ficará claro a quem o livro se destina. Nesse sentido, Hunt afirma que a possibilidade de o texto ser reconhecido como infantil depende da abordagem e das situações de uso. Segundo o autor, a literatura infantil é definida com base em nossos próprios propósitos e de

acordo com nossas necessidades. Isso implica as marcas do tempo que essa literatura carrega, redefinindo-se de acordo com seu público. Em síntese, a literatura infantil vem se tornando autodefinidora.

Dessa forma, o fenômeno que ocorre a respeito de produções literárias visando a atingir o público infantil pode ser artificial. Na visão de Sosa (1982), até mesmo o próprio público a que se destina pode ter uma espécie de aversão a esse tipo de rótulo que, na pretensão de agradar, acaba por ganhar um tom artificial e, conseqüentemente, não satisfaz à necessidade intelectual das crianças. De acordo com o autor, os principais fatores seriam: o exagero na simplicidade dos textos, que tentam se colocar ao nível da mentalidade da criança, e o tom moralizante, que mostra uma falsa ideia da vida.

Sosa (1982) ainda propõe outra perspectiva de pensamento acerca do papel do escritor na relação com a criança, pois, na tarefa de aproximar-se do universo infantil, ele esquece que o seu papel está, na verdade, em convidar a criança para conhecer outros universos e, assim, transcender a experiência da leitura. O autor ressalta a necessidade da maior quantidade de meios e de expressões possíveis em favor do leitor infantil, com vistas à reunião de uma grande soma de experiências. Para o pesquisador, muitas obras, em qualquer literatura que não tenha a especificidade do rótulo infantil, interessam mais vivamente às crianças do que a que têm essa característica, até mesmo aquelas que não estão necessariamente adaptadas ao entendimento deste público.

Portanto, em razão de todos esses aspectos, para não nos restringirmos a esta ou àquela literatura, não temos a preocupação com os rótulos da literatura infantil. Assim, tratamos, em alguns pontos específicos, da nomenclatura literatura sem a adjetivação infantil.

Conforme apontam Lajolo e Zilberman (1984), o período da literatura voltada ao público infantil inaugura-se oficialmente, no Brasil, no ano de 1808. Esse marco inicial liga-se à implantação da Imprensa Régia. As atividades editoriais voltadas ao público infantil eram, na maioria das vezes, compostas de adaptações e traduções e, portanto, não caracterizavam uma produção literária exclusivamente brasileira. O surgimento de livros infantis no Brasil ocorre após o ano de 1824, data da efetivação

da primeira constituição brasileira, quando mudanças significativas ocorriam na sociedade. Na ocasião, o Império, tratando de sua legitimação, encarregava-se de tentar equilibrar as diferenças sociais. No entanto, o panorama era ainda fortemente marcado pela circulação de produções estrangeiras.

Segundo relata Lajolo (1984), entre os anos de 1890 e 1920, com a expansão das classes sociais intermediárias, teve início uma consolidação da produção brasileira de livros infantis, mostrando um país já habituado, em parte, ao consumo cultural. Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel foram os primeiros responsáveis por publicações de obras estrangeiras que passaram a circular nacionalmente. Mais tarde, em 1904, o poeta Olavo Bilac publicou “Poesias Infantis”, obra voltada para fins didáticos e com claros objetivos de enaltecer a virtude do homem e aludir ao ufanismo pátrio.

De acordo com Lajolo e Zilberman (1984), o período de consumo de obras exclusivamente estrangeiras se encerra no ano de 1919, quando o escritor Tales de Andrade, publicou o romance brasileiro “Saudade”, cujo foco estava em exaltar a vida agrícola, em detrimento da vida urbana, o que na época foi muito bem aceito. O fragmento a seguir ilustra essa questão:

Logo que chegamos andei pela casa toda, que não era tão grande como a da fazenda. Fui ao quintal. Que tristeza! Nem uma árvore! Saí à janela. Passava um enterro. Eu me pus a chorar novamente.... Eu é que não estava contente. Achava tudo esquisito, tão barulhento! Aquilo parecia um sonho ruim. Fui dormir com o sítio na imaginação (ANDRADE, 1981, p.11/12).

O consumo de bens culturais espelhava o padrão de escolarização e cultura que esse público almejava alcançar. Os contextos suburbanos emergiram na literatura daquela época, assumindo, a partir de então, um papel de grande relevância em um país que se mostrava cada vez mais modernizado, passando a ser importante não apenas para o público usual, mas também para as classes sociais intermediárias que se tornaram consumidoras de bens culturais. O consumo desses bens, segundo Lajolo e Zilberman (1984), foi propulsor no sentido de expressar o que pensavam as classes consumidoras, bem como de forjar uma escolarização e uma cultura dessas sociedades. As autoras apontam que, nesse período (entre 1890 e 1920), se fundava um modelo de escola que tinha como princípio valorizar a instrução e garantir uma literatura nacional.

Soares (2003) também relembra esse momento de paralelismo no qual o desenvolvimento da literatura – especificamente aqui, a infantil e juvenil – se dava com o aumento de vagas na escola. A escolarização no mundo também havia passado por grandes mudanças desde o século XVII, quando a maioria dos países democratizava o ensino em busca de mão de obra especializada. É o que afirmam Filipouski e Zilberman (1982), explicando que tal fenômeno se devia à ascensão do capitalismo e à padronização da cultura, acarretando certa massificação do ensino e, conseqüentemente, da literatura na escola.

O fenômeno da didatização da literatura, no período que culmina em 1920, fez com que a qualidade do que era produzido, bem como a maneira com que essas produções eram utilizadas no ensino fossem objetos de debate e interesse. Lajolo e Zilberman (1984) apontam que nessa época – em que se denunciava a carência de material adequado para o ensino – os autores começavam a produzir obras exclusivamente destinadas ao público infantil e juvenil. Sobre isso, as autoras comentam:

Tratava-se, é claro, de uma tarefa patriótica, a que, por sua vez, não faltavam também os atavios da recompensa financeira: via de regra, escritores e intelectuais dessa época eram extremamente bem relacionados nas esferas governamentais, o que lhes garantia a adoção maciça dos livros infantis que escrevessem (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 29).

A escolarização da literatura era, portanto, introduzida aos poucos, por meio de obras que valorizavam símbolos pátrios e ufanistas, com escritores que imprimiam às publicações a valorização da língua nacional e a “ênfase ostensiva das virtudes do texto” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 44). Ainda de acordo com as autoras, no ano de 1921, o escritor Monteiro Lobato inaugurou uma literatura e um período expressivos. O livro “Narizinho Arrebitado” foi adotado nas escolas públicas do Estado de São Paulo e, como empresário, ele fundou suas próprias editoras: Monteiro Lobato e Cia, Companhia Editora Nacional e Brasiliense, nas quais publicou seus títulos. Filipouski e Zilberman (1982) lembram que sua obra permitiu que o universo infantil tivesse diálogo com o mundo adulto, democratizando as relações e a própria cultura através de temas que atingiam o leitor valorizando a capacidade de criação. Em contrapartida, “Narizinho Arrebitado” trazia impresso na

capa sua clara indicação: “Livro de leitura para as segundas séries” (SOARES, 2003, p. 19).

Dessa forma, o fenômeno da escolarização se apresentou sob duas perspectivas. A primeira, conforme apresentamos até aqui, é identificada pela produção literária destinada ao público infantil, sob o endosso de sua própria história. Já a segunda, que iremos abordar agora, encontra-se diante da perspectiva da apropriação da literatura pela escola. Soares (2003) aponta que as relações entre literatura infantil e escolarização são, a princípio, inevitáveis, pois o que adentra o espaço escolar é, naturalmente, escolarizado. Vejamos, então, os aspectos que compõem tais relações.

A escola, como parte de um sistema de organização de ensino, necessita formalizar seus conteúdos. Diante disso, não há como evitar que a literatura não participe desse processo, naturalmente escolarizado. Contudo, a escolarização da literatura se torna um processo perigoso quando há, para ela, um tratamento inadequado, conforme afirma Soares (2003). Sendo assim, é relevante apontar de que forma essa inadequação se constrói dentro do espaço escolar.

Lajolo (1984) destaca que o texto literário, presente no contexto escolar, costuma ser artificial. Além disso, sua presença na escola pode se tornar pretexto para diversas outras funções como: ser intermédio para outras aprendizagens; tornar-se objeto de análise ou dissecação; ser usado como exemplo ou modelo de linguagem; e até mesmo fazer parte de celebrações cívicas e de datas comemorativas. Outro aspecto que envolve a construção de uma escolarização inadequada do texto é a de que ele seja usado como recurso em favor de uma disciplina escolar defendendo bons comportamentos, atitudes e valores, desfigurando o texto em forma de dogmatismo (LAJOLO, 1984).

Soares (2003) acrescenta outros aspectos dessa escolarização inadequada, tais como: a leitura de textos literários como tarefa; a avaliação da leitura seja qual for sua estratégia; a intenção dos objetivos da leitura e do estudo do texto; a ausência de alguns gêneros em detrimento de outros mais populares; a recorrência dos mesmos autores e dos mesmos livros e a leitura fragmentada que não apresenta textualidade, mostrando somente um trecho da narrativa, ocorrendo com a transferência do texto do seu suporte literário para o suporte didático. Em suma, esses aspectos podem levar o leitor a construir um conceito equivocado do texto literário.

Teresa Colomer (2007) complementa que, de modo geral, com o intuito de atingir seus objetivos, a escola acaba se limitando a algumas formas de aprendizagem insuficientes, quais sejam: leitura e escrita por decodificação simples; estudos mecânicos como o de memorização, entre outros conteúdos lembrados, mais tarde, pelos alunos de forma negativa pela sua descontextualização e pela pobre representação do conhecimento.

Angela Kleiman (1993) considera que, no caso da atividade de leitura por decodificação, esta, por si mesma, se torna elemento dispensável, pois nada contribui para a visão de mundo do leitor. A atividade de leitura com apoio de questionários, cheia de automatismos de identificação, de questões desenvolvidas utilizando palavras idênticas às do texto no intuito de facilitar a simples localização, acaba configurando uma tarefa simples e automática, uma prática mecânica que nada exige do aluno.

Além de todos os aspectos mencionados, Kleiman (1993) também assinala outras práticas dispensáveis na leitura, tais como: o trabalho equivocado de analisar o texto extraíndo significado de palavras desconectadas umas das outras, dificultando a construção do sentido; a avaliação por meio da leitura em voz alta, que inibe a formação do leitor; a prática de solicitar a opinião dos alunos logo após a leitura, sem ter um preparo prévio, dispensando a compreensão da voz do autor; e, por fim, a concepção autoritária de que a leitura é tão somente o que a interpretação autorizada pretende, dispensando os detalhes e pormenores observados pelo aluno, inibindo, mais uma vez, a formação do leitor e aumentando a distância entre leitor e texto.

As autoras, diante de tais problemas, reforçam algumas considerações para melhoria do tratamento, do trabalho e do cuidado com a leitura e o texto na escola. Para Soares (2003), a escola deveria ter em mente o incentivo ao gosto e à compreensão da leitura literária. A autora lembra que a escolarização da literatura adequada conduz às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social do aluno e estão diretamente voltadas à construção do leitor que se quer formar.

Lajolo (1984) sugere que o professor, em sua posição privilegiada de leitor, que pressupõe um leitor maduro – ou seja, aquele que se constituiu diante de uma

vivência de leituras mais abrangente, a ponto de criar certa intimidade com os textos –, pode intermediar as interações do aluno com o texto de forma a interferir o menos possível no encontro entre os dois – leitor e texto –, a fim de se formar o leitor, no gosto e no prazer pela leitura. Além disso, o educador pode trabalhar, a partir de estratégias e a partir do texto, questões que apoiem o aluno a construir seu próprio significado, suscitando a relação com outros textos e questões que possibilitem perceber e entregar-se à leitura ou se abster dela, se assim desejar, oferecendo ao leitor a oportunidade de estabelecer constante diálogo com as próprias leituras, bem como o diálogo delas com a vida⁵.

Para efetivar tantas ações, o simples estímulo não é suficiente. Colomer (2007) enfatiza que os estímulos simplificados, como os de indicação de leitura e exposição à leitura, fazem com que as relações com a leitura de qualquer modo avancem, porém, ao pensar no processo de satisfação resultante do esforço de leitura concentrada, isto é, aquele que se obtém após um processo profundo de leitura, este sim necessita de apoio continuado. A autora destaca, ainda, que as aulas meramente expositivas mantêm os alunos passivos diante da leitura, porém os métodos que apoiam a construção do entendimento do *corpus* do texto, que o levam a se empenhar na releitura, podem ampliar a capacidade de produzir sentido a partir do texto e comparar as próprias conclusões com as conclusões dos colegas, levando a um ritmo mais dinâmico de aprendizagem. Tais propostas, no entanto, precisam ser significativas para o aluno.

Segundo Rildo Cosson (2016), para que a formação do leitor ocorra de maneira eficiente, é preciso que o leitor se aproprie de seu próprio processo de aprendizagem e o compreenda. É mais do que se fazer gostar de leitura, é saber posicionar-se diante dela. O compromisso com a leitura, lembra o autor, vai além da simples leitura do texto literário e precisa da exploração da leitura de forma adequada. Essa perspectiva passa a ser levada em conta pelos documentos oficiais com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997).

Considerados contribuições importantes para subsidiar o trabalho dos professores, os documentos oficiais que orientam as práticas docentes nas escolas têm constituído parte da história da escolarização da literatura infantil no Brasil, por

⁵ Há um exemplo disso em Candido (2017). O autor explica que, na literatura, estão impressas a imagem e a transfiguração da vida, mostrando valores considerados bons e ruins, caracterizando uma natureza complexa e ambivalente. Segundo o teórico, seu efeito transcende as normas estabelecidas e, por isso, cumpre um papel formador na vida do indivíduo.

meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destacando os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 1997), no passado, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), no presente.

Nos PCN, o encaminhamento didático da leitura de textos se concentra no trabalho com a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, de escritores, haja vista a relação complementar estabelecida entre leitura e escrita. O documento propõe que o trabalho com os textos deixe de ser tarefa exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa e componha também as outras disciplinas, pois, independente dos conteúdos dos textos, as habilidades de leitura podem ser desenvolvidas também nessas disciplinas. De acordo com o seu conteúdo, a leitura é processo de construção de significados e, como tal, tem sentidos constituídos muito antes da leitura propriamente dita. Conforme o documento, a formação de um leitor competente implica nas condições autônomas do leitor para a seleção dos textos que pretende ler, bem como a estratégia de leitura a ser utilizada para atender às necessidades próprias na identificação de elementos implícitos do texto, nas relações entre os textos que lê e outros textos, que saiba que existem vários sentidos atribuídos a um texto e consiga justificar a sua leitura a partir de vários elementos discursivos e da abordagem cognitivo-processual.

Para isso, ainda segundo o documento, o leitor deve se constituir mediante uma prática constante de leitura de textos diversificados. Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura deve envolver todos, inclusive os que ainda não sabem ler. Para além das estratégias formativas pontuais, os PCN reforçam a perspectiva formadora do trabalho com o texto, descrevendo e problematizando o ensino da leitura, oferecendo suporte e auxílio para nortear a prática do professor e envolvendo a compreensão dos processos da aprendizagem da leitura.

Em contrapartida, a BNCC se refere às práticas leitoras de forma técnica em dimensões organizadas por eixos metodológicos. Embora tenha pontos em comum com os PCN, ela traz considerações diferentes diante do tratamento da literatura na escola. O documento reconhece que as linguagens, de forma geral, expressam subjetividades e auxiliam a dar forma e significado à realidade. No entanto, isso se

dá de forma suplementar, pois a literatura não aparece delimitada como um componente curricular específico.

A elaboração de programas claros e detalhados é responsabilidade das instituições, como as secretarias de educação estaduais e as universidades, mas eles não podem ser construídos sem a participação decisiva dos professores de Literatura. É a eles que cabe, primordialmente, definir os objetivos, os conteúdos e os procedimentos que se deve adotar para ensinar literatura. A construção coletiva desses programas, respeitando-se as idiossincrasias dos contextos locais, certamente atenderão melhor à necessidade de conciliar os preceitos elaborados com base no avanço do saber da área com a prática cotidiana de sala de aula. (COSSON, 2013, p.23)

A distribuição de acervo de livros para escolas é outra questão importante a ser observada, no que concerne às políticas públicas de educação. Sua função é apoiar o processo de ensino de literatura nas escolas, e a manutenção dessas políticas se torna imprescindível para que se garanta a condução efetiva desses processos. Tais programas têm papel fundamental para apoiar os processos de alfabetização e, mais especificamente, a formação de leitores.

Ao analisar as políticas públicas de leitura no Brasil, Souza (2017) promove um recorte histórico no qual as políticas públicas se inserem e observa que, somente após a década de 1980, a leitura pôde ter um papel relevante nesse âmbito. O autor lembra que o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 com o objetivo de democratizar o acesso de alunos e professores a obras literárias infantis e juvenis tanto brasileiras quanto estrangeiras, além do fornecimento de materiais de pesquisa e de referência, teve, como principal objetivo, formar leitores.

De 1998 a 2000, o PNBE equipou bibliotecas escolares de todo país. Em 1998, foi distribuído um acervo composto por 215 títulos, além de globos terrestres, dicionários, atlas, dentre outros títulos, para escolas do ensino fundamental II. Em 1999, a distribuição contemplou com acervos da literatura infantil e juvenil, escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Já em 2000, o acervo foi direcionado aos professores, com a distribuição de textos elaborados pelo MEC ou sob sua orientação. Nos anos de 2001 a 2003 o acervo foi direcionado ao uso pessoal dos alunos com a criação das coleções Literatura em Minha Casa. Em 2004, o Programa suspende seus trabalhos para uma reavaliação e retorna em 2005 distribuindo acervos apenas para as bibliotecas e não mais para usos individuais. (SOUZA, 2017 p.5)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) teve a sua extinção decretada em 2017 e, desde então, tais programas foram convertidos no PNLD. O

edital do PNLD literário de 2018, referente à aquisição de livros de literatura que chegaram às escolas no ano de 2019, teve como objetivo convocar detentores de direitos autorais para participar do processo de inscrição e de avaliação de obras literárias que seriam destinadas às instituições após essa etapa. No edital, constaram, como critérios para avaliação de obras literárias, que determinam o que será produzido para essa finalidade,

Para os anos iniciais do ensino fundamental, as obras devem continuar estimulando a escuta/leitura de textos em suas potencialidades multissemióticas; porém, deve-se expandir, paulatinamente, o repertório de gêneros literários e de temas, possibilitando que os estudantes entrem em contato com textos que rompam com seu universo de expectativa, representando um desafio em relação às leituras anteriores. Nessa perspectiva, deve-se haver um maior investimento na reflexão que os estudantes têm sobre si próprios, os outros e o mundo que os cerca, a partir de uma sofisticação progressiva no uso de recursos da linguagem literária. (PNLD, 2018, p. 30)

A avaliação pedagógica das obras literárias no PNLD se concentrou em quatro dimensões: a qualidade do texto; a adequação de categoria, de tema e de gênero literário; o projeto gráfico-editorial; e a qualidade do manual do professor digital. Assim, adequar temas às suas categorias não promove o uso da literatura no que concerne à liberdade de suas múltiplas expressões. Do mesmo modo, a tematização, nesse caso, estaria atrelada aos temas exigidos, portanto, a serviço dos conteúdos escolares.

Para Cosson e Paiva (2014) a seleção dos textos, bem como a aquisição de obras literárias que atendam a essas frentes podem causar impacto no mercado editorial brasileiro e, conseqüentemente, na própria literatura. Os autores apontam que a avaliação técnica das obras literárias passa por critérios de triagem que influenciam consideravelmente na produção de obras do mercado literário e destacam a forte presença de obras traduzidas e a ausência de critérios que incentivem a produção literária regional e nacional.

Em contrapartida, os programas de políticas públicas, especialmente o PNLD, também podem servir de estímulo à produção de boas obras de literatura, promovendo a movimentação das editoras por meio de editais que explorem, de diversos modos, a potencialidade da literatura, atingindo o mercado editorial. Isso

poderia determinar o que será produzido para essa finalidade, além de fomentar o crescimento e a diversidade da produção de obras de qualidade, consolidando produções editoriais aprimoradas.

Em suma, todos esses aspectos marcaram – e ainda marcam – a identidade do ensino no nosso país. Presenciamos o crescimento de programas governamentais que, de certo modo, ampliaram o espaço da literatura e, apesar de sofrerem tantas transformações e serem voltados para o ensino da literatura ou para uma maior circulação de livros, percebemos que isso ainda não é suficiente. Nesse cenário, o professor dos anos iniciais do ensino fundamental necessita, ainda, de formação específica para lidar com essas questões, a fim de se relacionar cada vez mais intimamente com o ensino da literatura. É necessária, portanto, uma cultura de formação de professores que possa contribuir para as transformações que almejamos na direção que aponta Cosson (2016). Tendo isso em vista, tratamos, no próximo item, de alguns aspectos que consideramos essenciais à formação em serviço, capazes de contribuir para o desenvolvimento profissional docente, com foco no trabalho com a literatura.

3.2 A formação do professor e a literatura

Na Casa do Estudo só falam Os-que-sabem, e por isso suas palavras são sábias. Muitas palavras sábias foram pronunciadas na Casa do Estudo. Demasiadas palavras. Demasiadas palavras sábias que se negam a desaparecer. Demasiadas palavras que pesam, que se mantêm presas ao solo, que ocupam todos os rincões, que preenchem todos os vazios, que cobrem todas as superfícies. Na Casa do Estudo, onde falam Os-que-sabem, onde as palavras pesam, onde as palavras não querem desaparecer, não há lugar para o estudante. Onde poderia o estudante encontrar um lugar se tudo já está dito, se já se sabe tudo, se tudo já está convenientemente coberto por palavras sábias? (LARROSA, 2017, p. 254-255).

Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro. (PETIT, 2009, p. 51)

A educação brasileira atual enfrenta desafios importantes, entre eles o de construir políticas educacionais que atendam às demandas de uma sociedade que avança rapidamente, sobretudo diante das inovações tecnológicas e das grandes transformações sociais. Tais mudanças abarcam também a necessidade de uma

educação pública que consiga, principalmente, evitar e reduzir as desigualdades. Ante tais perspectivas, pensamos na formação dos professores como um caminho que exige constante reavaliação em face dos desafios existentes e da evidente importância para a melhoria da educação brasileira. Para tanto, é necessária uma análise que se disponha a evidenciar processos formativos.

Diante de tais abordagens, não podemos dissociar o fato de que a literatura está presumidamente curvada a tais mudanças pela sua própria natureza de fluxo permanente, pelo seu próprio devir. Com isso, a literatura, apresentada sob o enfoque dos estudos deste trabalho, considerada como uma necessidade universal, um direito de todo ser humano, se entrecruza com as ações de formação em serviço e, juntas, tornam-se um fator de suma importância para que tais mudanças ocorram.

Ao sinalizar a importância tanto da formação inicial quanto da formação em serviço, voltamos nosso olhar para um movimento imprescindível, sobretudo por se tratar de um espaço sujeito a permanentes mudanças que acompanham o desenvolvimento da sociedade. José Carlos Libâneo (2012) destaca que a formação começa no momento em que estamos inseridos no ambiente escolar, fruto de uma construção coletiva. O autor também afirma que o professor aprende juntamente com os colegas de trabalho, e esse modo de agir e pensar coletivamente reflete nas suas ações.

Para António Nóvoa (2002), a formação deve estar alicerçada na experiência profissional. Segundo o autor, é necessário investir na pessoa e na sua experiência, reencontrando espaços de interação nos quais os professores possam se apropriar dos seus processos formativos, dando-lhes sentidos dentro da própria vida. Nesse sentido, a formação não é uma acumulação de cursos, mas um trabalho reflexivo sobre as suas práticas.

Contudo, no âmbito escolar, ainda há uma série de problemas vinculados à formação, entre eles as formações desconectadas de seus contextos, tal como aponta Carlos García (1999). Segundo o autor, essas formações não atendem às necessidades dos professores, pois não se comprometem com os problemas individuais e com as dinâmicas que envolvem a realidade da escola.

Outro fator relevante que ocorre no problema da formação é a sua estrutura desgastada, de acordo com Nóvoa (2011). O pesquisador esclarece que há, no campo da formação de professores, uma infinidade de discursos gastos e repetitivos que se desdobram em um grande prejuízo das práticas. De certo modo, tais discursos podem turvar as visões de novas ideias, impedindo que novas tendências e maneiras de pensar e agir se estabeleçam. Repetitivos, os conceitos acabam ocupando os espaços e reproduzindo sempre as mesmas concepções.

Análogo a esse pensamento, Jorge Larrosa (2017) analisa a origem da questão, defendendo uma reflexão voltada para os aspectos do estudo. O autor explica que somente o estudo não basta, pois, para estudar é necessário um lugar que promova um espaço para o estudante no qual haja algo que não esteja previamente pronto, saturado. Tendo isso em mente, Larrosa (2017, p.253) questiona: “Como iria o estudante ter um lugar nesse espaço no qual tudo já está escrito?”

Torna-se, portanto, imprescindível conhecer e valorizar os saberes dos professores e, nesse sentido, Tardif (2002) considera que os saberes dos professores são plurais, ou seja, provêm de diversas fontes sociais de aquisição que integram ao trabalho docente um saber personalizado. Para o autor, a prática do ofício na escola compõe uma dessas fontes sociais, e o modo de integração se dá pela prática do trabalho e socialização profissional. O trabalho influencia e modifica o trabalhador, uma vez que nele se aprende a função exercida e, mais do que isso, se aprende a dominar os saberes necessários para a realização do trabalho.

De fato, a experiência do trabalho pode assumir grande relevância nos saberes profissionais, mas a questão que se levanta é como garantir espaço para essas experiências, para que façam parte de um processo formativo, em um lugar onde tudo já se mostra pronto e consolidado. Nóvoa (2011) reflete que, quando pensamos na inversão do problema da formação, isto é, a transformação da prática em conhecimento e não do conhecimento – da teoria em prática como tradicionalmente são pensadas as políticas de formação continuada –, permitimos abrir esse espaço.

O autor defende que a formação precisa voltar para si mesma e valorizar suas referências internas. Dessa maneira, a prática é vista com prestígio, como técnica, baseada nas situações que ocorrem na escola e – por que não – transportada para a teoria. As referências internas (experiências), se organizadas no

campo das formações, permitiriam inspirar outros professores ao desejo de busca não somente de soluções práticas, mas também de condução a algo mais profundo, ao conhecimento de todas as dimensões dos problemas vividos.

A formação na perspectiva humanista permite esse voltar para si mesmo, e Larrosa (2017) ressalta que a experiência formativa é uma chamada que não pode ser passada a outra pessoa. Ela atinge o sujeito em formação e, assim, transforma aquilo que ele já sabe.

Há de se ressaltar que a literatura, no âmbito da formação humana, merece destaque pela importância que se deve dar à produção de consciência do sujeito como ser humano, pois, assim, ele será incluído no processo do diálogo educativo e social. É importante evidenciar tais argumentos, posto que levam a questionar quais as finalidades e os princípios de base para essa formação que tanto queremos. Severino (2006) lembra que o homem formado dentro dessa perspectiva dispõe de conhecimentos com os quais ele próprio se identifica, voltados para a educação como sujeito cultural. Esta última liga-se à experiência emancipadora do sujeito que se constitui no exercício da autorreflexão, que se constrói e se transforma continuamente. Diante disso, alguns autores refletem sobre a formação de professores no âmbito do ensino da literatura que, por sua vez, também promove a perspectiva da experiência.

A proposta de uma formação ligada à experiência literária, para Dalvi (2013), baseia-se na premissa de que o texto literário esteja vinculado aos espaços e tempos escolares, e as experiências literárias, mesmo as constituídas fora desses espaços, sejam incorporadas a eles. Para a autora, é essencial que se retirem contribuições para o trabalho com o texto literário das experiências e vivências dos professores, dialogando com a teoria de diversos matizes. Os cursos de formação inicial ou continuada de professores costumam ter um viés exclusivamente conservador. Isso ocasiona, em parte, o trabalho com textos literários apresentados em desarticulação com a vida real ou mesmo com sua história e o seu contexto. Os alunos são levados à conclusão de que a literatura é algo inacessível, o que torna inviável a sua democratização.

Assim, diante da evidente e imperiosa urgência em pensar a aproximação entre educação e literatura e entre literatura e educação, visando a, como já propôs Jorge Larrosa (2004), “literaturizar” a escola e a pedagogia ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura – mesmo cientes de que, como advertiu Magda Soares, a escolarização é *sine qua non* a tudo o que adentra a escola como conteúdo ou processo pedagógico –, é necessário reafirmar a constatação de Cyana Leahy (2000), quando diz que a educação literária requer mudanças nas macroestruturas de poder educacional... (DALVI, 2013, p. 76)

Cosson (2013) acrescenta que é preciso haver uma conscientização acerca do papel do professor que ensina literatura. O autor lembra que o educador dos anos iniciais do ensino fundamental, licenciado em pedagogia, que prepara e inicia a formação do leitor, precisa tratar adequadamente do ensino de literatura. Para isso, necessita de conhecimentos metodológicos acerca do ensino da literatura, além de saber por que e para que ensina literatura. Precisa, ademais, teorizar sua prática.

Cosson (2013) ressalta que poucos são os estudos que apresentam propostas metodológicas e teorias literárias baseadas em dados empíricos. O professor com formação em pedagogia, por lidar – na sua formação – com uma diversidade de estudos também relevantes, acaba deixando os estudos literários em segundo plano. Nesse sentido, o pesquisador destaca que, na graduação, quando há a disciplina denominada “Literatura Infantil”, que poderia promover conhecimentos metodológicos, ela versa sobre conteúdos ligados à história da literatura infantil e, portanto, não oferece uma reflexão sobre o ensino de literatura.

Finalmente, o professor de literatura das séries iniciais do Ensino Fundamental e da educação infantil enfrenta o dilema de conciliar o literário com o pedagógico, sem deixar de observar questões de ordens tão distintas quanto o material de confecção da obra; o formato favorável ao seu manuseio; a fonte empregada na impressão; a inteligibilidade sintática e lexical do texto; a elaboração imagética das ilustrações em termos de cores e formas, e outros tantos elementos em um mar de publicações. Sem uma formação específica de literatura, esse professor tende a reduzir o aspecto literário ao exercício da imaginação e da fantasia, quando não privilegia a oportunidade de através da obra introduzir algo que deseja ensinar a seus alunos. Em suas aulas, a literatura se confunde com o feérico e a leitura dos textos assume caráter essencialmente instrumental, fazendo valer como máxima a paródia de Pessoa de que toda leitura vale a pena se a criança é pequena. (COSSON, 2013 p.23)

A formação proposta por Cosson (2013) é aquela que proporciona uma inter-relação permanente entre saberes letrados e pedagógicos no processo de formação

dos professores, efetivando reflexões sobre o saber literário. Além do mais, é imprescindível que um educador que ensine literatura seja também um leitor.

A questão da preocupação com a formação dos professores, por meio da atenção à sua própria experiência de leitura, é o que Colomer (2007) aponta como uma mudança nas linhas de atuação neste campo. De acordo com a autora, pode-se fazer uma série de ações visando a atender à formação leitora de professores e mediadores de leitura. A pesquisadora afirma que o processo de crescimento do professor se configura como uma aprendizagem social e afetiva, construída por meio de intervenções. Além disso, a autora aponta um caminho de enorme interesse que emerge entre as pesquisas mais relevantes, qual seja a prática de leitura compartilhada, em busca da construção do significado, das conexões que os livros estabelecem entre si e do entusiasmo projetado pelo mediador.

Sobre isso, Petit (2009) destaca que o papel do mediador na leitura é crucial e que se apropriar efetivamente de um texto pressupõe o contato com um mediador competente. Para tanto, ele deve ser aquele que promove a interação, que tenha familiaridade com os livros, que saiba apresentar a leitura, que tenha habilidade de manipular textos de maneira inabitual e estética, que saiba fazer ajustes a fim de entrar na experiência do leitor. Em suma, trata-se de alguém que desconstrua o monumento para que não responda somente a uma necessidade, mas que, através dessas intersubjetividades, possa produzir uma relação afetiva com a leitura.

Para assegurar a formação dos docentes, Cosson (2016) busca a promoção do espaço escolar formativo ao ressaltar que as ideias e relatos de boas práticas possibilitam discussões e mantêm diálogo com o momento presente, promovendo reflexões para além do campo teórico. Com isso, a formação por meio de oficinas e de experiências práticas fora dos moldes tradicionais pode motivar a atenção dos professores e efetivar a leitura dos textos. Ademais, pode colocá-los no centro das práticas literárias da escola, organizada de acordo com os objetivos a serem alcançados. Uma prática sustentada pela força da literatura.

Em vista de todos esses aspectos, pensamos a escola como um espaço de aprendizagem, um local considerado não apenas para a formação do aluno, mas também do professor, tornando todos igualmente aprendizes, dentro do mesmo

lugar, em um ciclo contínuo. Tendo em conta a preocupação com a formação e a prática dos professores, as discussões sobre formação como forma de desenvolvimento profissional podem apontar diretrizes para que o docente seja também capaz de assumir uma posição de aprendiz. Dessa forma, será igualmente capaz de se reinventar e extrair, da sua própria prática, subsídios que, por meio da interação, deem condições de desenvolver um ensino qualificado para o trabalho com a leitura literária.

Faz-se necessário, portanto, oferecer um espaço de formação que possibilite o diálogo com a prática desses professores, possibilitando um maior aprofundamento na análise de estratégias de formação em serviço, tais como: o trabalho colaborativo; as reuniões pedagógicas; a análise de materiais didáticos na escola de forma coletiva e colaborativa; e a análise colaborativa de práticas docentes. Em síntese, que esse espaço seja visto para além do desenvolvimento do trabalho do professor e, mais do que isso, que se abra campo para uma formação humana.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No presente capítulo, apresentamos o percurso metodológico, com destaque para o método de pesquisa e os procedimentos metodológicos. Além disso, discorreremos a forma da geração de dados da pesquisa: observação e entrevista. A primeira está estruturada em duas dimensões: dados de observação dos espaços da escola e dados de observação das ações de formação em serviço. Já a segunda foi realizada com três participantes: uma professora e duas assistentes pedagógicas.

4.1 O método da pesquisa

Na busca por um percurso que permitisse analisar melhor o problema e promovesse um rigor técnico e científico adequado ao recorte do estudo, optamos pela pesquisa exploratória de caráter qualitativo de inspiração etnográfica. Explorado e desenvolvido no meio acadêmico, esse procedimento de trabalho científico estabelece-se como confiável e consolidado, principalmente nas pesquisas realizadas na área de educação, nas quais os dados qualitativos são um meio de análise eficaz e de vasta literatura específica.

De acordo com Antonio Gil (2017), a pesquisa que segue o método exploratório tem, como característica principal, a familiaridade com o problema por parte do pesquisador, além de auxiliar na construção de hipóteses e na flexibilidade do planejamento. Os estudos exploratórios possibilitam a utilização de pesquisas bibliográficas e/ou levantamentos de campo, procedimentos utilizados na presente pesquisa.

Nesse sentido, a escolha do método justifica-se pelo fato de estarmos em contato direto com os envolvidos e com as situações estudadas. A esse respeito, os pesquisadores Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) afirmam que esse tipo de abordagem permite ao sujeito pesquisado se expressar livremente sobre o assunto. Além disso, Lüdke e André (2018), com relação à abordagem etnográfica no contexto da educação, apontam fatores que se aproximam muito da realidade do

estudo, tais como: a definição do problema da pesquisa; a escolha do local onde o estudo foi realizado; e, finalmente, a familiaridade com os participantes da pesquisa.

Tendo isso em vista, seguimos, no presente estudo, alguns critérios e pressupostos da pesquisa etnográfica que, de acordo com as autoras, requerem: (i) um mergulho do pesquisador no ambiente de pesquisa reavaliando o seu problema eventualmente; (ii) experiência direta e pessoal do investigador com a realidade estudada; (iii) uma investigação que dure, pelo menos, um ano escolar; (iv) um estudo que permita contraste com outras formas de cultura por parte do pesquisador; (v) uma investigação que combine várias técnicas de geração de dados, oferecendo um quadro mais vivo da situação estudada; e (vi) um estudo que ofereça uma quantidade relevante de dados para ilustrar a perspectiva dos participantes.

De acordo com André (2013), a forma mais específica de se caracterizar um trabalho como etnográfico em educação é quando ele faz uso das seguintes técnicas: (i) observação participante; (ii) entrevista intensiva; (iii) análise documental. Segundo a autora, na observação participante, o pesquisador interage com a situação estudada, as entrevistas aprofundam as questões e os problemas observados, e, por fim, a análise documental estabelece outras fontes de pesquisa, contextualiza o fenômeno de maneira mais profunda visando complementar as informações. A pesquisadora também destaca que, na pesquisa etnográfica em educação, existe o princípio da interação contínua entre o pesquisador e a situação estudada. Dessa forma, o fato de o pesquisador estar envolvido com os sujeitos da pesquisa faz com que as questões estudadas sejam reavaliadas constantemente, em um processo dinâmico.

Ainda para André (2013) a importância do uso da pesquisa etnográfica está na abordagem antropológica: ao descrever situações e reconstruir processos, o pesquisador reflete sobre o universo cultural de um contexto plural e de múltiplos significados. Documentando e sistematizando tais situações, o estudioso compreende melhor a sua dinâmica, bem como os mecanismos que envolvem os seus contextos, identificando algumas estruturas de poder construídas nessas relações.

Para que isso ocorra, André (2013) ressalta que o pesquisador deve se respaldar em uma teoria que sustente e oriente sua análise e interpretação. A perspectiva teórica, portanto, deve ser explicitada, discutida e questionada

constantemente ao longo do percurso. Além disso, segundo a autora, o pesquisador deve ter habilidades e características pontuais necessárias para que o estudo se desenvolva da melhor forma. São demandas que exigem dele habilidade de saber lidar com uma série de imprevistos, levando em conta sua própria condição humana.

Dessa maneira, entendemos que a abordagem de pesquisa exploratória qualitativa de inspiração etnográfica é a que melhor se adapta e dá forma à nossa pesquisa, relacionando as ocorrências no âmbito da escola com o meio social no qual está inserida.

4.2 Os procedimentos metodológicos e o processo de geração dos dados da pesquisa

Assim como apresentado no Memorial e na Introdução, a problemática desta pesquisa nasceu muito antes do ingresso no Mestrado. Contudo, as primeiras observações ocorreram, de fato, no ano de 2018, quando a escolha do PNLD literário moveu parte do corpo docente da escola em que atuávamos, incitando-nos a questionar esse tipo de seleção, sobretudo porque a percebíamos como uma estratégia que desvaloriza não somente a literatura, como também a capacidade de seleção do professor. Esses aspectos serão aprofundados ao longo do desenvolvimento de análise dos dados, mais adiante.

Já no ano de 2019, atuando em classe dos anos iniciais do ensino fundamental, em outra escola da mesma rede de ensino, realizamos as observações nesse contexto, que foram consideradas para análise. Foi também nessa segunda escola que realizamos os primeiros contatos e solicitações de autorização para a pesquisa, primeiramente à direção; depois, aos participantes.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da observação e de entrevistas semiestruturadas (roteiro no apêndice1) com os participantes da pesquisa, destacando que todo o processo de geração de dados foi realizado simultaneamente, ao longo do ano de 2019, e não por etapas sequenciadas. Para

melhor visualização do processo de geração dos dados, elaboramos o quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Formas de geração dos dados da pesquisa

INSTRUMENTO: Notas de campo		
Observação		
Espaços da escola	Ações de formação	Eventos e projetos de literatura
Espaços gerais da unidade	RPS	Leitura simultânea
Biblioteca	RP	Parada de leitura
Sala de leitura	Conselho de ciclo	
DADOS COLETADOS EM UM PERÍODO ESPECÍFICO: Ente novembro e dezembro de 2019		
INSTRUMENTO: Gravações em áudio		
Entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa		
Professora		
Assistente Pedagógica I		
Assistente Pedagógica II		

Fonte: Elaboração própria.

Conforme evidencia o quadro, os dados da observação foram gerados em duas dimensões: a) observação dos espaços da escola; b) observação de ações de formação em serviço. Os elementos coletados com essas observações foram registrados detalhadamente em um diário de campo pela pesquisadora

As entrevistas, por sua vez, foram realizadas com três participantes - uma professora do quarto ano e duas assistentes pedagógicas. O objetivo foi identificar o trabalho na escola com a formação em serviço de professores voltada para o ensino de literatura.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e na escola, em horários previamente agendados e acordados entre a pesquisadora e os participantes. Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, uma vez que permitem maior liberdade dos entrevistados para relatarem os dados e da

pesquisadora para poder intervir quando necessário. Os critérios de escolha dos participantes foram definidos no sentido de contemplar os responsáveis pela condução das ações de formação em serviço na escola e uma docente que se destaca pela relevância de sua atuação no que concerne à valorização da literatura. Todo o material foi gravado em áudio e, adicionalmente, realizamos anotações durante as entrevistas. Os roteiros estão no apêndice A, e as entrevistas foram todas transcritas.

Os dados gerados em todo o processo foram analisados à luz do referencial teórico. Os resultados da análise nos conduziram à elaboração do produto da pesquisa, isto é, uma proposta de formação de professores.

5 ESPAÇO E VALORIZAÇÃO DA LITERATURA NO CONTEXTO ESCOLAR: EM FOCO OS DADOS DE OBSERVAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos as observações realizadas na escola, com foco nos espaços voltados para o trabalho e a valorização da literatura. Também apresentamos as observações de ações de formação em serviço, com foco na valorização e no lugar da literatura nesse contexto.

5.1 Observação dos espaços da escola: há lugar e valorização da literatura?

A unidade escolar selecionada faz parte da rede municipal de uma cidade do grande ABC paulista, localizada em um bairro que compreende uma grande área, envolvendo a escola, uma creche, um centro comunitário e uma biblioteca. As instalações, portanto, dividem e, ao mesmo tempo, tornam comuns os espaços desse grande centro comunitário.

Na entrada principal, há uma grande rampa externa por onde a maioria dos alunos entra. Até novembro de 2019, nas paredes dessa rampa, existiam painéis estampados em arte grafite, representando um conjunto de imagens de escritores brasileiros, tais como: Clarice Lispector, Cora Coralina, Carlos Drummond de Andrade, Mario Quintana e Carolina Maria de Jesus, formando o resultado final de um projeto de leitura do ano anterior. Esses grafites formavam a primeira representação visual da escola para quem chegava e, a partir das imagens dos escritores e do traço do grafite como cultura marginal, era possível não perder de vista a própria concepção da rede de ensino sócio-histórico-cultural. Além disso, provocava-se uma curiosidade natural a respeito dos escritores e da arte empregada, bem como estendiam-se as boas-vindas a alunos, pais e visitantes. Os grafites foram apagados por ocasião da reforma da escola e ainda não foram substituídos.

A unidade escolar, especificamente, conta com uma grande estrutura: um laboratório de informática; vinte salas de aula; uma sala de recurso; um parque interno; uma sala de leitura; secretaria; sala da equipe gestora; sala dos professores; sala de arquivos e ponto; cozinha; espaço com mesas e bancos para refeitório; quatro banheiros internos para os alunos; dois banheiros internos para os professores; e, um banheiro interno para equipe gestora e equipe de apoio. Na área

externa, que é dividida com a comunidade – área de acesso público –, ficam: a biblioteca comunitária; três parques; e duas quadras (sendo uma coberta e um campo de futebol). Nos corredores internos e nas rampas, existem murais de material emborrachado, lousa e varais utilizados para expor e divulgar os trabalhos dos alunos.

A escola atende aos três períodos e conta com um total de 1067 alunos matriculados. Tanto os períodos da manhã, quanto o da tarde atendem à educação infantil e ao ensino fundamental. Já o período da noite fornece o espaço para a educação de jovens e adultos, para reuniões pedagógicas semanais com os professores das etapas do ensino fundamental e, no pátio, o espaço é utilizado para atividades com a comunidade, como aulas de ioga. Com isso, observamos que a distribuição e a utilização dos espaços e ambientes estão, a princípio, bem organizadas.

Dentre os princípios norteadores para uso dos espaços e ambientes da unidade escolar, destacamos a biblioteca que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, é um “Espaço organizado para a apreciação de livros, leitura diária feita pelo professor e escolha de livros para biblioteca circulante, além de armazenar diferentes tipos de jogos e materiais para serem utilizados como recurso didático em sala de aula” (PPP, 2019, p. 354).

A biblioteca escolar está localizada na parte externa, porém funciona como um anexo ao prédio da unidade escolar, em virtude de se constituir como biblioteca pública, sua política organizacional é específica, apartada da escola. Para isso, necessita permanecer aberta ao público, composto especificamente de alunos, pais, professores, funcionários e a comunidade da região. De acordo com o agente cultural⁶, o espaço é aberto ao público em geral, e as crianças da EMEIEF são atendidas dentro desse sistema, no mesmo espaço e tempo em que a comunidade a utiliza. Entretanto, a frequência das pessoas da comunidade à biblioteca tem

⁶ Foi possível para a pesquisadora registrar em diário de campo, por meio de conversa informal, algumas falas do agente cultural da biblioteca que nos apresentou um quadro do funcionamento geral, a ser explicitado conforme a descrição da biblioteca escolar.

diminuído nos últimos tempos, sendo, na maior parte do tempo, utilizada pelos alunos da unidade escolar. Embora se mantenha nesse espaço público, a biblioteca necessita de divulgação para ser aproveitada por todos. O agente cultural menciona essa falta de sinalização:

A gente não vê assim uma placa ali na... por exemplo aqui no meio né, que nem essas placas de rua mesmo né, orientando. Aqui é a sala de Dojô, tem a multiuso, aqui a biblioteca... então, tem gente que passa aqui... é que não sabe, passa na frente todo dia né, a gente põe aqui dentro mas não é visível. (Agente cultural, 2019)

Vale lembrar que, de acordo com Lajolo (1982), as formas de apreciação do texto literário, na Antiguidade, denominadas como *catarse*, além de repercutirem na vida das pessoas, funcionavam como um benefício público e de fácil acesso. No entanto, o que ocorre na escola é a necessidade de divulgação da biblioteca, mesmo que para uma simples consulta eventual, e de um público diverso. A falta de divulgação também implica o reforço da literatura como um bem restrito.

Para os alunos da escola, os dias e horários das visitas à biblioteca são organizados pelo agente cultural em todo início de ano letivo, havendo uma agenda com um horário determinado para cada turma, desde a educação infantil até o ensino fundamental, embora a biblioteca permaneça sempre aberta. Contudo, tais ações podem representar um limite entre a biblioteca e o aluno, pois fica a cargo dela controlar o acesso do aluno, ao delimitar um horário. Com isso, fica implícito que, nos outros horários, a visita da turma é restrita.

O agente cultural explica que, no início do ano, visita todas as salas para explicar aos alunos sobre o uso da biblioteca. As aulas duram aproximadamente 40 minutos, e o espaço é utilizado de acordo com a necessidade do professor. Contudo, ao questionar o agente cultural sobre a articulação entre a equipe gestora da unidade escolar e a biblioteca, o profissional explica:

...assim sempre quem me procura mais são as APs né, no começo do ano né a gente fazer alguma coisa mais específica né e o AP da noite do EJA também me procura pra gente estar atendendo eles à noite né. E as professoras que estão interessadas em vir com as classes aqui também né então o contato que a gente tem mais é esse daí né. E quando tem algum evento que a gente acaba procurando para fazer esses eventos também né. Assim não tem um planejamento específico né “vamos fazer esse ano tal coisa” não tem né então fica uma coisa livre né. Geralmente as professoras vêm com alguma coisa já pronta né. (Agente Cultural, 2019)

Os alunos podem retirar livros semanalmente com a carteirinha da biblioteca, e o professor pode utilizar o espaço para a leitura de livros, indicação e orientação ou para outros objetivos ainda relacionados ao planejamento do docente em relação às suas aulas. O agente cultural comenta sobre a frequência de professores ao espaço da biblioteca

A gente nem força nada porque assim...teve alguns anos anteriores que as Aps mesmo, exigiam que as classes viessem, e algumas professoras não queriam sair de lá (da escola) e aí, vinham, mas as crianças não aproveitavam tanto... a gente percebia que ficava um negócio meio que jogado, então acabava perdendo...se a pessoa já vem com interesse, alguma intenção, nem se for pra eles virem ler um pouquinho e ir embora, já é diferente, muda o comportamento deles, então... sem ser alguma coisa forçada né, mais espontânea e com alguma coisa predeterminada. (Agente Cultural, 2019)

A biblioteca é composta por estantes de madeira e de metal, de instalações antigas, com livros de títulos variados. O ambiente não está caracterizado exclusivamente como uma biblioteca voltada para o público infantil, já que também atende ao público em geral. Apesar disso, os títulos são distribuídos por faixa etária, tendo, portanto, algumas estantes separadas só com títulos voltados para as crianças, embora algumas prateleiras sejam altas, e isso acabe por dificultar o acesso. Para evitar dificuldade por parte das crianças, é possível perceber que o bibliotecário separa em prateleiras e estantes mais baixas os livros mais indicados à leitura dos alunos. Há também na biblioteca quatro mesas grandes com cadeiras para leitura.

Por ser um espaço amplo, a biblioteca permite que alguns eventos ocorram nela. O agente cultural explicou que duas professoras utilizaram-na para falar sobre cultura marginal com os alunos e trouxeram alguns profissionais de áreas diversas como arte e esporte, a fim de serem entrevistados pelos estudantes. Perguntamos, então, se eventos como esse atrairiam mais os alunos para o espaço da biblioteca, mesmo com outra finalidade:

...com certeza né, com certeza ia valorizar bem mais né a biblioteca né, mas é uma coisa que a gente sabe que é esporádico né. Não dá para fazer sempre mas se tivesse com mais frequência né seria bom. (Agente Cultural, 2019)

O agente cultural complementa essa fala lembrando que havia, no espaço da biblioteca, formação de professores em serviço:

...aí a gente volta um pouquinho naquela parte da... das atividades que tinham antigamente né que foi diminuindo hoje tem bem pouco né já chegou a ter atividade aqui voltada exclusivo para os professores na formação mesmo Para depois ele estarem passando para os alunos né então é uma coisa assim que acho que o poder público não tem não vê muita assim vantagem né em estar investindo nessa parte acho que não tem retorno para eles né então acaba meio que esquecendo de lado mas é muito importante ter alguma coisa assim diferenciada (Agente Cultural, 2019)

A sala de leitura está localizada na parte interna, no segundo andar, montada em uma sala de aula desativada. Seu ingresso dá-se por meio de uma rampa, permitindo o acesso de todos os alunos da unidade escolar. Trata-se de um ambiente composto por estantes em todas as paredes, e há também uma estante dupla à frente da janela formando um corredor que, ao mesmo tempo em que permite circular o ar que entra pelas janelas, forma, do outro lado, mais prateleiras para acomodar mais livros. Os títulos que compõem seu acervo resultam de diversos programas de fomento à leitura, sendo compostos, portanto, de livros: do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) literário; e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). São livros voltados à primeira infância, livros de imagens, de alfabetização, até os livros para crianças maiores.

O acervo também é composto de alguns títulos da literatura clássica brasileira como por exemplo “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos e “Grande Sertão Veredas”, de João Guimarães Rosa. Estes são livros para alunos maiores, já que a sala de leitura é utilizada à noite, pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA I e II). Esse acervo, por sua vez, é um pouco menor e fica em estante separada.

Nas estantes, os livros ficam disponibilizados aos alunos em prateleiras acessíveis: nas mais altas ficam as obras para os alunos maiores ou para a utilização do professor. A sala de leitura é de uso exclusivo da unidade escolar.

A sala também conta com: máquina de xerox; impressora; refiladoras de papel; armários fechados com objetos da escola; ventiladores; mesa e cadeira para professor; equipamento de televisão; e, finalmente, um acervo de DVDs de diversos títulos, a maioria infantil. Para acomodação dos alunos, há um grande tapete

posicionado no centro da sala, almofadas coloridas e colchonetes. Tais materiais estão um pouco desgastados, porém ainda em bom uso.

Durante grande parte do ano, a utilização do espaço foi precária por diversos fatores. Como os equipamentos são utilizados pelos professores e funcionários, alguns necessitavam de manutenção. Por essa razão, em novembro de 2019, a sala foi desativada para reforma da unidade e, até o final de 2019 não houve reativação. Os livros permaneceram em outra sala menor e os equipamentos foram enviados para manutenção.

A sala de leitura é utilizada pelos professores e alunos com base em um cronograma com dias e horários organizados pela gestão. Como a escola conta com muitas salas, é essencial haver essa organização, a fim de que as turmas não se choquem na utilização do espaço. Sendo assim, cada turma tem seu horário definido em quarenta minutos, uma vez por semana. O espaço fica aberto em horário de aula e não há professor exclusivo definido para ficar no ambiente. Há um rodízio, e os professores sabem seus horários; nesse sentido, não demonstram maiores problemas quanto à sua utilização.

Além disso, a temática da aula de leitura fica a critério de cada professor, e eles costumam utilizar a sala de diversas maneiras, a saber: leitura livre; empréstimo rápido; leitura na sala de aula; leitura em voz alta pelo professor e alunos; contação de histórias, entre outras atividades relacionadas.

A sala também é bastante utilizada para a sessão de vídeo e para outros fins como ensaios diversos, reunião de conselho mirim, organização de materiais e uniformes. Às vezes, os professores de educação física a utilizam como sala de vídeo nos dias de chuva, em que a quadra fica impossibilitada de uso. Há acordos informais entre professores para ceder ou trocar de horário, tornando a utilização extremamente flexível.

O grupo de docentes é composto por 50 educadores, distribuídos entre: educação infantil; ensino fundamental; educação de jovens e adultos; educação física e substitutos. De acordo com o PPP, a maioria é formada principalmente em pedagogia, com especializações voltadas à educação e há os que acumulam cargo em outra rede. Ainda segundo o PPP, os professores

Apreciam leitura de livros em diversos gêneros, assim também como filmes e utilizam tanto a Netflix, quanto a ida ao cinema. Os mesmos participam ativamente nas organizações da unidade, trazem opiniões quando julgam ser necessário, estão sempre dispostos a aprender e ensinar, são parceiros nas atividades, fazendo interações entre as turmas. **Como principal fonte de informações, fazem uso da Internet, jornais e TV.**(PPP, 2019, p. 22 grifo nosso).

Ainda de acordo com o PPP da unidade escolar, esses dados são coletados por meio de ficha de caracterização preenchida pelos próprios docentes. É importante destacar que são mencionados, no mesmo parágrafo, a apreciação de leitura e de filmes, colocando ambas como modalidade de lazer.

A equipe gestora da unidade é constituída por uma Diretora de Unidade Escolar, duas Vice-Diretoras de Unidade Escolar, uma Assistente Pedagógica de Educação de Jovens e Adultos, duas Assistentes Pedagógicas da Educação Infantil e Ensino fundamental. O currículo da rede municipal é o documento que norteia as ações e orienta as práticas pedagógicas. . O grupo se reúne uma vez por semana para a Reunião Pedagógica Semanal (RPS). Trata-se de encontros com duração de três horas, nos quais os professores e parte da equipe gestora discutem ações e metas a serem cumpridas, além de assuntos pertinentes ao encaminhamento dos trabalhos, entre eles: cumprir prazos para entregas de documentos, bem como socializar dificuldades e avanços .

No quadro de metas e ações do PPP, consta garantir momentos de formação em RPS e, segundo o documento, as ações propostas pelo grupo no ano de 2019 foram: “Levantar temas a serem abordados com os professores; oferecer temas de acordo com a necessidade do grupo; possibilitar momentos de troca; grupo de estudos (PPP, 2019, p. 58). A organização do trabalho pedagógico segue a matriz curricular da rede de ensino. Conforme o documento curricular (2018), no que se refere à organização do componente curricular de Língua Portuguesa, a etapa do ensino fundamental I organiza-se em quatro eixos temáticos: (i) oralidade; (ii) análise linguística (SEA/Semiótica); (iii) produção de textos escritos; e (iv) leitura (compreensão leitora e fluência). Esses eixos são denominados Práticas de Linguagem (BRASIL, 2017) e atendem às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A unidade escolar disponibiliza aos professores os livros didáticos e livro do professor referentes ao ano/ciclo, além de títulos diversos para consulta eventual. Nas estantes da sala dos professores também encontramos materiais de projetos dos anos anteriores como “Ler faz bem” e “Construindo música⁷”. Outros materiais disponibilizados como recurso pedagógico são os dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação, quais sejam o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e também o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁸.

Resta-nos, portanto, compreender se há lugar e espaço para a literatura no contexto apresentado. . Notamos que, na escola, há uma grande estrutura de espaços potenciais para se trabalhar com literatura, mas que isso não ocorre com frequência ou de maneira adequada. Nesse sentido, destacamos alguns pontos importantes como: a falta de sinalização da biblioteca – indicada pelo próprio agente cultural, que apontou a necessidade de divulgação; a necessidade de o espaço da biblioteca ser mais convidativo e melhor aproveitado; a necessidade de realização de eventos culturais que envolvam os alunos no espaço da biblioteca; a necessidade da promoção do espaço como espaço de formação; o fato de a sala de leitura ter ficado fechada por conta de reformas; o uso da sala de leitura como depósito de equipamentos e outros materiais que não condizem com a ideia de um espaço de leitura; e, por fim, o uso desse espaço para outros fins como reuniões e sala de vídeo.

Além disso, elencamos alguns fatores que consideramos importante destacar. O primeiro deles é a organização macroestrutural desses espaços. A biblioteca não pertence exclusivamente à escola, é um espaço cedido e, por pertencer à comunidade, a escola usufrui do espaço, mas há a necessidade de estabelecer acordos entre as duas instituições – escola e espaço comunitário – para haver consenso na utilização. O segundo fator refere-se aos espaços tanto internos quanto externos da escola, utilizados de maneira tradicional pelos contextos

⁷ Projetos referentes ao ano de 2018 adquiridos através de contratos pela rede de ensino

⁸ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um programa do Ministério da Educação em parceria com as universidades públicas e secretarias de educação. Foi extinto em 2018, sendo substituído pelo Programa Mais Alfabetização.

culturais há muito tempo. Já o terceiro fator é justamente o próprio direcionamento para formas não convencionais de utilização criativa desses espaços, oportunizando aos alunos vivências literárias em contextos diversos como os parques, bancos e árvores propícios para o desenvolvimento de atividades voltadas para a literatura. Conforme aponta Larrosa (2004), tais ações sugerem uma forma de literaturizar a escola, em vez de, ao contrário, pedagogizar a literatura, como sugerem as práticas tradicionais contidas nesses espaços.

5.2 Observação de ações de formação em serviço: a valorização e o lugar da literatura nesse contexto

As ações de formação em serviço ocorreram, na maior parte, dentro da escola. Elas foram oportunizadas por meio de reuniões com o grupo docente, de forma geral: na Reunião Pedagógica Semanal (RPS); na Reunião Pedagógica (RP); e nos conselhos de ciclo formativos, assim como em outras modalidades de formação oferecidas pela rede de ensino. O quadro a seguir permite uma melhor visualização de tais ações.

Quadro 3: Ações de formação em serviço

AÇÕES DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO		
FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA UNIDADE ESCOLAR		
Reunião Pedagógica Semanal (RPS)	Reunião Pedagógica (RP)	Conselho de ciclo formativo
Toda segunda-feira	Mensal	Trimestral
FORMAÇÃO EM SERVIÇO EM OUTROS ESPAÇOS		
FORMAÇÃO OFERECIDA PELA REDE DE ENSINO		
Não houve ações de formação em literatura no período da pesquisa		

Fonte: Elaboração própria.

Por meio das observações dessas ações, obtivemos, então, informações sobre o espaço destinado às discussões sobre literatura.

5.2.1 A Leitura Deleite

Nas reuniões pedagógicas semanais havia, invariavelmente, a oportunidade de alguns minutos de conversa informal antes do início dos trabalhos. Isso possibilitou uma maior interação com as professoras do período contrário ao que eu atuava, no período da tarde portanto o período noturno semanal também constituía uma oportunidade de conhecer toda a equipe escolar.

Essas reuniões começavam quase sempre com uma leitura deleite, estratégia herdada pelas ações de formação do antigo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, em que os orientadores de estudos levavam as leituras deleite a todos os encontros e sugeriam que os professores as levassem para os seus grupos. Nesse caso, é importante ressaltar que a Assistente Pedagógica I foi uma das formadoras do PNAIC, e suas estratégias formativas estão permeadas por tais práticas.

Sempre que ocorria a “Leitura deleite”, uma das assistentes pedagógicas lia algum texto pré-selecionado para os professores. Os excertos variavam entre textos literários e, algumas vezes, de literatura infantil e outros de autoajuda. Nessas leituras, as intenções variavam, podendo tematizar reflexões e questionamentos pontuais, indicar textos de trabalho literário ou somente fruir a leitura no momento da reunião.

A seguir, destacamos as leituras realizadas para os professores nas reuniões RPS, RP e Conselho de ciclo formativo, feitas pela equipe gestora no período da pesquisa. É importante ressaltar que o registro das leituras se refere ao período no qual a pesquisadora esteve presente nas reuniões e que, em algumas reuniões, não houve leitura.

Quadro 4: Leitura deleite

DATA	LEITURA	AUTOR
04/02	O Bambu	Desconhecido
04/02	Colheres de cabo comprido	Desconhecido
11/02	A história do lápis	Paulo Coelho
06/03	A leitura do mundo	Paulo Freire
15/04	Mamão, melancia, tecido e poesia	Fabio Sombra
06/05	A menina que guardou o sorriso	Paula Bravo
10/06	Rápido como um gafanhoto	Audrey Wood e Don Wood
25/07	Meu amigo Nietzsche – Curta Metragem (Vídeo Deleite)	Fáuston da Silva
05/08	A formiguinha	Desconhecido
12/08	Alfabetto, autobiografia escolar	Frei Betto
06/09	A bola	Luís Fernando Veríssimo
06/09	Como ler o que não está escrito	Marcelino Freire
16/09	Conversa entre bebês	José Carlos Barbuio
21/10	O velho, o sábio e o pássaro	Desconhecido

Fonte: Elaboração própria.

Destacamos aqui a natureza literária das obras selecionadas pelas assistentes pedagógicas como leitura deleite em RPS, os textos de natureza crítica, as obras de autoria desconhecida, os textos retirados da internet e os textos de autores literatura infantil.

Embora os textos de natureza crítica servissem como disparadores para algumas discussões, eles foram pouco contextualizados e não mantinham conexão, tampouco desdobramento, nas próximas reuniões, com outros textos, perdendo, assim, oportunidades formativas e reflexões estruturadas. Outras obras, como as de literatura infantil, serviram positivamente nas RPS como sugestões para as professoras e, nesse percurso, notamos que, quando as assistentes pedagógicas sugeriam algumas leituras desse gênero, essas mesmas leituras entravam imediatamente no planejamento das professoras. Esse fato aponta tanto para o interesse dessas profissionais pelas leituras, quanto para a carência de um repertório pessoal de leituras, e um ensino personalizado e reflexivo de literatura, pois as educadoras necessitavam de indicações prontas.

Os textos de autores desconhecidos ou autores que escrevem textos de autoajuda apontaram para a necessidade de repertório das próprias assistentes

pedagógicas que, diante do planejamento de suas reuniões, lançaram mão de textos dessa qualidade, deixando de oportunizar um momento mais profundo e reflexivo.

Em algumas reuniões pudemos destacar algumas dessas leituras, orientações, conversas e situações relacionadas ao tema da literatura, a saber:

Na reunião do dia 15/04, a Assistente Pedagógica I realizou a leitura do livro “Mamão, melancia tecido e poesia”. A obra apresenta algumas charadas e adivinhas, o que possibilitou um jogo de perguntas e respostas por meio de rimas com os participantes. Os professores se envolveram com a brincadeira e alguns se entusiasmaram a realizar a mesma leitura para os seus alunos, por conta do jogo que a leitura propõe. O livro faz parte do acervo do PNLD de 2017 e é disponibilizado aos professores na escola.

Em 06/05, a Professora Assessora de Educação Inclusiva da escola realizou a leitura do livro “A menina que guardou o sorriso” e sugeriu temas para discussão a partir dessa leitura, que trata de uma garota que guarda seu sorriso em casa e sai para um passeio. De acordo com a resenha do PNLD, a obra se enquadra na categoria de temas relacionados à descoberta do mundo e, como extensão, à descoberta de si. Alguns professores fizeram associações com os temas de depressão, comentaram a importância da leitura nesses casos e disseram que o adotariam em seus planejamentos e aulas seguintes.

Na sequência, a Assistente Pedagógica I informou que estavam disponíveis para uso trinta exemplares da obra em questão, bem como do livro “O reizinho mandão”, indicando que tais exemplares ficariam guardados na sala da equipe gestora, à disposição dos professores dos terceiros e quartos anos.

No dia 10/06, a leitura do livro “Rápido como um gafanhoto”, acervo da escola mais antigo, referente ao PNLD 2010, foi realizada e sugerida pela Assistente Pedagógica I, indicando que o título estaria disponível na sala das assistentes pedagógicas, sem comentários posteriores.

Após o recesso escolar, na RP de retorno às aulas, no dia 25/07, reuniu-se toda a equipe de professores, incluindo os professores de educação infantil. O encontro foi conduzido pelas assistentes pedagógicas e pela professora assessora

de educação inclusiva, que prepararam uma reunião de acolhimento do grupo com foco no ensino de literatura.

Nessa reunião, foi exibido um documentário intitulado “Meu amigo Nietzsche”, apresentado na pauta da reunião como “vídeo deleite”. O documentário, dirigido por Fáuston da Silva, mostra a história de um aluno que tem dificuldades de aprendizado na escola e, ao receber as suas notas, é incentivado pela professora a ler tudo o que encontrasse pela frente; caso contrário, repetiria de ano. O menino segue exatamente as orientações e lê tudo o que vê no seu trajeto, até que um dia encontra um livro no lixão da cidade e, seguindo a mesma regra, lê o título: “Assim falou Zaratustra”, do autor alemão Friedrich Nietzsche. A partir do encontro com a obra, o garoto inicia uma jornada em busca daquilo que, de fato, ela pode representar dentro de seu universo, bem como de quais pessoas irão orientá-lo nessa jornada.

O espaço foi aberto para discussões com a pergunta norteadora: Esse vídeo gera discussão? Após a apresentação, houve alguns minutos de silêncio, e as discussões iniciaram, mediadas pela Assistente Pedagógica I e pela Professora Assessora de Educação Inclusiva. As perguntas que se desdobraram após o silêncio inicial foram: O que vocês acharam? O que esse vídeo traz fora do contexto da escola? As mediadoras lembraram que as provocações eram especialmente feitas às educadoras dos quartos e quintos anos.

As professoras iniciaram seus posicionamentos lembrando da história da escritora Carolina Maria de Jesus, que foi uma escritora brasileira, conhecida por ser uma das primeiras autoras negras a serem publicadas no Brasil. Já outras educadoras refletiram sobre o espanto da docente do filme ao perceber que as notas do menino melhoraram, mas que, ao conversar com ela, o garoto trazia reflexões profundas sobre um livro que ela não leu. Algumas professoras se colocaram nessa situação e chegaram à conclusão de que o diferente é, muitas vezes, assustador.

A Assistente Pedagógica I ainda comentou a fala da professora do vídeo, que ao recomendar a leitura para o seu aluno, quis oferecer a ele uma espécie de superação ao próprio conhecimento dela mesma. Outra educadora aludiu à sociedade e ao excesso de conhecimento e questionou até quando, para essa sociedade, é confortável um indivíduo ser beneficiado desse conhecimento. A Professora Assessora de Educação Inclusiva falou sobre a elevação do nível de

consciência de cada um como indivíduo e também sobre a produção do professor, muitas vezes, imaterial e, talvez por isso, não fosse tão valorizada. Logo após essas reflexões, deu-se continuidade à pauta do dia, que trataria de questões documentais e de informes gerais.

Esse momento representou um marco na observação da pesquisa, pois foi o primeiro em que a literatura teve destaque em uma reunião pedagógica. Depois desse encontro, houve poucos momentos que trataram da literatura de modo mais específico.

5.2.2 Parada de Leitura e Leitura Simultânea

As ações de **Leitura Simultânea** e **Parada de Leitura** são especialmente destacadas aqui, por se tratarem de trabalhos de literatura importantes propostos pela equipe gestora e desenvolvidos pelo grupo de professores.

Na reunião de 05/08, as assistentes pedagógicas informaram ao grupo sobre as ações coletivas e permanentes que seriam implementadas na unidade escolar a partir daquela data, definidas como: “Parada de Leitura” e “Leitura Simultânea”. Na ocasião, a equipe solicitou a participação de todos os docentes.

O projeto foi definido e organizado para o segundo semestre pela equipe gestora e acordado em RPS com os professores da escola. Naquele momento, parecia ser necessário que a escola tivesse um projeto coletivo que unisse todas as turmas em torno de uma proposta única. Diante disso, foram definidas as ações citadas, que envolviam toda a escola.

Dessa forma, as ações de “Leitura Simultânea” propostas pelas assistentes pedagógicas ocorreram no segundo semestre de 2019, sendo a primeira “Parada de Leitura”, no dia 16 de agosto, das 15:10 às 15:30, e a “Leitura Simultânea”, no dia 30/08, das 15:00 às 15:30. Assim, as atividades se intercalavam quinzenalmente. .

As atividades de “Parada de Leitura” eram organizadas de modo que toda a escola se mobilizasse em torno delas. Desse modo, propunha-se uma pausa em suas atividades no momento em que o sinal tocasse. Estipulou-se que o sinal

tocaria sempre às 15:00, pois, nesse horário, todas as turmas estavam na sala e já haviam cumprido seus horários de refeição.

Ao toque do sinal, todos deveriam parar para ler, e a equipe gestora deixou a cargo de cada professor a organização metodológica de suas atividades. Sendo assim, alguns professores realizavam leitura em voz alta para os alunos, outros disponibilizaram livros a serem escolhidos pelos estudantes, bem como ambientavam a sala com tapetes, colchonetes e barracas. Os gestores também paravam para ler, reunindo-se com os funcionários da equipe de limpeza e de apoio e escolhendo alguns textos para ler para eles. . Após trinta minutos, o sinal tocava novamente, avisando que a atividade estava encerrada.

Na semana seguinte, realizava-se a “Leitura Simultânea”, organizada da seguinte forma: cada professor fazia a escolha do título a ser lido no dia da atividade em questão e, depois disso, o educador ficava responsável por elaborar um cartaz com a capa do livro, a sinopse, um campo para os alunos assinalarem seus nomes para garantir a vaga, entre outros atrativos. Cada cartaz era fixado no pátio da escola três dias antes da realização do evento, e as professoras conduziam suas salas para a realização das escolhas. No dia da leitura, os próprios alunos se organizavam para se conduzir às salas escolhidas. A equipe gestora esperava a iniciativa dos professores tanto no sentido de se organizarem e trazerem sugestões para a organização geral da atividade, quanto na elaboração de seus próprios cartazes.

No dia do evento, no horário marcado para a leitura, a escola tocava um sinal para as turmas se conduzirem às salas escolhidas. Essa organização demorava aproximadamente dez minutos até todos os educandos estarem acomodados e necessitava de acompanhamento de responsáveis nos corredores. Embora algumas professoras orientassem os alunos a anotarem o número da sala escolhida em um pequeno pedaço de papel muitas vezes, as crianças ficavam confusas e perguntavam para qual sala deveriam ir. Outras se esqueciam de anotar ou não sabiam para qual andar deviam se conduzir. Terminada essa etapa, os professores iniciavam a leitura, e cada um conduzia a atividade conforme critérios metodológicos próprios.

Ao final, os estudantes tinham um tempo para retornar às suas salas, o que causou, inicialmente, certa confusão, pois alguns professores finalizavam suas leituras antes do tempo previsto, e outros, depois .

Foi possível notar, na ação da equipe gestora, a intenção de promover leituras de modo sistemático na unidade escolar. Contudo, não houve, em nenhum momento, orientações a respeito de como deveriam ser conduzidas as ações. O planejamento e as diretrizes do trabalho também necessitariam de uma estruturação metodológica e organizacional para apoiar o trabalho das professoras.

Autores como Cosson e Colomer já vêm criticando tais posições. De acordo com Colomer (2007), as aulas meramente expositivas, sem um esforço metodológico ou apoio continuado faz com que as relações com a leitura avancem, porém são estímulos superficiais. A autora destaca que a passividade diante da leitura sem métodos que apoiem a construção do entendimento do *corpus* do texto é resultado de aulas expositivas, nas quais não há um processo metodológico estruturado, como vimos na nossa observação. Para Cosson (2016), posicionar-se diante da leitura implica apropriação e compreensão do processo de aprendizagem e, para tanto, a exploração da leitura deve ocorrer de forma adequada.

Em 16 de setembro, o calendário para organização dessas ações foi definido pela equipe e colado na sala dos professores. A partir dessa data, as ações passaram a ocorrer quinzenalmente. Foi possível perceber que tanto a “Parada de leitura” quanto a “Leitura simultânea” foram organizadas somente por meio de cronograma, embora fosse necessário também um suporte e um gerenciamento metodológico – para nortear as ações – e organizacional – a fim de estipular as etapas para que as ações ocorressem com mais fluidez. A organização da confecção de cartazes, a exposição e a inscrição de turmas, sem encaminhamentos claros, dificultavam o trabalho dos professores, deixando algumas situações improvisadas. Outro fator observado foi a necessidade de haver um funcionário disponível para orientar os próprios alunos na localização da sala escolhida no dia da leitura simultânea, pois vimos estudantes perdidos, atrasando o início da atividade. Os quadros a seguir foram elaborados pela equipe gestora, impressos e distribuídos para os professores e alunos. Eles contêm as datas das ações realizadas.

Quadro 5: Cronograma informativo da equipe gestora

SETEMBRO	
23	PARADA DE LEITURA
30	LEITURA SIMULTÂNEA SEMANA DE 23 A 27 – ORGANIZAÇÃO 27- INSCRIÇÃO
OUTUBRO	
07	PARADA DE LEITURA
21	LEITURA SIMULTÂNEA SEMANA DE 14 A 18 – ORGANIZAÇÃO 18- INSCRIÇÃO
NOVEMBRO	
04	PARADA DE LEITURA
11	LEITURA SIMULTÂNEA SEMANA DE 04 A 08 – ORGANIZAÇÃO 08- INSCRIÇÃO
18	PARADA DE LEITURA

Fonte: Equipe gestora da unidade escolar.

Os momentos de reunião pedagógica que trataram dos assuntos referentes às paradas de leitura e leitura simultânea ocorreram na semana da do dia 21 de outubro. A Assistente Pedagógica I dirigiu o encontro, iniciando com a leitura de “O velho, o pássaro e o sábio”, de autoria desconhecida, retirado do livro “Histórias para dinamizar reuniões”. Na ocasião, a AP I realizou uma reflexão sobre o significado dos termos *Parada de Leitura* e *Leitura Simultânea* e pediu aos participantes da reunião que definissem, em uma palavra, o significado de cada um deles, escrevendo na lousa a resposta dos docentes.

Parada de Leitura foi definido entre os participantes como: silêncio; atenção; comportamento leitor; criatividade; imaginação; prazer; diversidade de referência e participação. Já as definições sobre *Leitura Simultânea* foram: movimento; organização; troca; escolhas; cumplicidade; tempo; objetivo; curiosidade; comportamento leitor; autonomia; e prazer. Os professores comentaram as

diferentes vivências de modalidade de leitura em relação a essas atividades, informando que alguns fazem as suas leituras em voz alta e outros utilizam esses momentos a fim de proporcionar um tempo de leitura silenciosa para os alunos.

Nessa reunião também foram compartilhadas as diferentes formas de escolha dos títulos. Alguns educadores contaram que realizam a escolha das leituras, enquanto outros solicitam sugestões dos seus alunos. Notamos que, nessas ocasiões, as assistentes pedagógicas procuraram levar os docentes a refletirem sobre os objetivos dessas ações. Contudo, não houve planejamento de formações que pudessem orientar os professores na condução de suas atividades.

Com isso, foi possível verificar, a partir das observações, que a literatura ocupa espaço na escola e é abordada nas práticas escolares. Entretanto, há um distanciamento entre o ensino da literatura e a prática escolar. A formação em serviço, nesse contexto, poderia suprir essa lacuna, representando momentos de compartilhamento de ideias e sugestões.

Ao observar as ações de formação em serviço ocorridas durante as reuniões pedagógicas semanais, percebemos que as formações eram diluídas, fragmentadas e pouco articuladas com a prática. Embora houvesse algumas ações mais incisivas – como a reunião que refletiu sobre a parada de leitura e a leitura simultânea e a reunião de acolhimento que teve como foco de discussão o processo inclusivo do aluno no (re)conhecimento da literatura –, percebemos que foram ações pontuais e não representaram uma ideia de continuidade a partir dessas reflexões.

Destacamos também a necessidade de indicação e de leitura de bons textos na “Leitura Deleite” promovida nessas reuniões. Além disso, observamos que os espaços físicos ocupados pela literatura na escola são prejudicados por uma série de questões estruturais, quais sejam: a própria organização tradicional da biblioteca, a falta de sinalização indicando (e valorizando) o espaço, as questões ocasionais como a reforma da unidade escolar e as questões de utilização inadequada como ocorre com a sala de leitura, servindo de sala de vídeo e de reuniões de conselho mirim, além de ser um espaço pouco atrativo para os alunos.

6 O ESPAÇO E A VALORIZAÇÃO DA LITERATURA NAS PRÁTICAS ESCOLARES E NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: A VISÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA

Neste capítulo, apresentamos os dados obtidos nas entrevistas realizadas com três profissionais da escola, sendo uma professora e duas assistentes pedagógicas.

Inicialmente, fazemos a caracterização dessas profissionais e, na sequência, buscamos compreender, sob a ótica das entrevistadas, de que forma a literatura pode ocupar maior espaço e valorização na escola e na formação em serviço.

6.1 As participantes da pesquisa

A pirâmide. A poeta H.H. descreveu-a: - Dentro do prisma, a base, o vértice de suas três pirâmides contínuas – recitou. E baixou o olhar para a própria imagem refletida. (TELLES, 2020, p. 104)

Optamos por denominar as participantes como: Professora Lia, Assistente Pedagógica Lorena e Assistente Pedagógica Ana Clara. Todas elas ocupam o cargo de professora na rede municipal e, por isso, destacamos as funções que cada uma exerce. A seguir, apresentamos o quadro com as participantes da pesquisa.

Quadro 6: As participantes da pesquisa

	Cargo	Função	Formação	Experiência (tempo)
Participante 1	Professora	Professora Lia	Pedagogia/ Especialização em Alfabetização Educação de Jovens e Adultos Mediações Tecnológicas	19 anos
Participante 2	Professora	Assistente pedagógica Lorena	Pedagogia / Especialização em Educação Infantil	29 anos
Participante 3	Professora	Assistente pedagógica Ana Clara	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil e Ensino Lúdico	19 anos ⁹

Fonte: Elaboração própria.

Neste item, procuramos traçar um perfil de cada participante de acordo com seus relatos. No percurso de realização das entrevistas, notamos que a professora Lia se aprofundou em sua atuação em sala de aula, na própria formação leitora e em serviço, enquanto as assistentes pedagógicas Lorena e Ana Clara focalizaram mais as abordagens relacionadas à formação em serviço, os trabalhos realizados na escola e a atuação dos professores da unidade escolar.

⁹ Na rede de ensino pesquisada, todas as funções de assistentes pedagógicas, diretoras e vice-diretoras são gratificadas, definidas por processo seletivo interno e compõem o quadro da equipe gestora escolar. O cargo de base de todas entrevistadas é o de professora concursada.

6.1.1 A professora Lia e a formação

- Por obséquio, queria sua opinião sobre alguns problemas importantes da nossa comunidade - digo levantando mais o microfone. - Antes de mais nada, pode declinar seu nome?
- Lia de Melo Schultz
- Profissão?
- Universitária. Ciências Sociais.
- E... pode-se saber sua atual situação naquela casa de ensino? (TELLES, 2020, p. 29)

A primeira entrevistada foi a professora Lia. A entrevista foi previamente agendada, e o local escolhido, uma das salas de aulas da unidade escolar. Foi possível conhecer o perfil profissional da professora e compreender melhor sua formação leitora e suas concepções acerca do trabalho com a literatura na escola, bem como a formação de professores. Procuramos construir, inicialmente, o perfil da professora Lia, no que diz respeito a sua experiência com a literatura, sobretudo considerando os itens do roteiro apresentado no apêndice A , bloco 1, relacionados à trajetória pessoal e profissional da professora com a literatura.

A entrevistada é formada no magistério e graduada em Pedagogia com especialização em Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. É também especialista em Mediações Tecnológicas nos Ambientes Escolares, formação foi oferecida pela própria rede em parceria com a Fundação Santo André e a Universidade de São Paulo. Atua na rede de ensino pesquisada há 19 anos.

A entrevista com a professora ocorreu após o término da reunião pedagógica semanal. Sentamos em carteiras da sala, ficando frente a frente, em lados opostos, do mesmo corredor. A docente, desde o início da pesquisa, mostrou-se solícita e interessada em contribuir. Destacamos que ela iniciou a carreira profissional ainda no magistério, trabalhou na rede estadual e atua há dezenove anos na rede de ensino municipal. Foi, inclusive, assistente pedagógica e coordenadora pedagógica da rede em que trabalha. No momento, desempenha a função de professora polivalente de uma turma do quarto ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

A educadora foi entrevistada em uma data posterior à observação em sala de aula e, com isso, pudemos nos preparar melhor para os questionamentos que seriam realizados na entrevista. Como ela já sabia como seria a pesquisa – pois

isso tinha sido explicado antes da assinatura do termo de consentimento –, iniciamos com o questionamento sobre a sua formação leitora. Desse modo, foi possível perceber que se tratava de uma pessoa que teve contato logo na infância com a leitura, tanto em casa como na escola. No relato a seguir, a professora relembra essa época:

*A professora era a Dona Irani e, eu lembro que ela trabalhava bastante com história com a gente, ela era uma professora que a gente percebia que ela tinha, assim, uma **condição financeira boa** porque ela trazia muitos livros pra gente. E eu lembro até hoje de um livro que ela me deu né, quando no final do ano da pré-escola, que era os contos de Grimm. (Professora Lia, 2019)*

Por meio dessa fala, é possível descobrir sua experiência com a literatura, dando início à construção do seu perfil leitor, formado a partir das experiências de infância. A experiência com a literatura, que repercutiu no gosto e no prazer de ler, tornou-se possível para Lia devido ao acesso que teve à literatura, viabilizado pela sua professora da época escolar, que, nas palavras da entrevistada, tinha “**uma condição financeira boa**”.

Bourdieu e Passeron (1992) apontam para a relação direta entre a transmissão de bens culturais e as classes mais privilegiadas. Nesse caso, foi um fator favorável, pois possibilitou que Lia tivesse esse relacionamento com os livros e, dessa forma, fosse beneficiada pela própria circunstância. Candido (2017) afirma que a literatura é, acima de tudo um direito e, por isso, quando a professora de Lia, por meio dessa mediação, torna possível a relação dos seus alunos com a literatura, privilegiando a formação leitora das crianças, rompe, em parte, com a ideia de certos bens estarem restritos a uma elite.

Contudo, a exposição aos livros na escola e o incentivo da professora de Lia não foram a única forma de entrada no mundo da literatura, visto que, em casa, a educadora também tinha acesso aos livros e vivia em um ambiente cultural, favorecido e estimulado pela diversidade de materiais disponíveis e pelo modelo dos pais leitores, conforme relata:

*E eu sempre gostei de ler porque em casa nós sempre tivemos livros né, fábulas, minha mãe sempre lia do Monteiro Lobato, então assim, meus pais, **minha mãe e meu pai sempre liam muito**. Então assim, a questão da*

leitura na minha casa desde pequena foi sempre muito presente pra gente. A gente sempre gostou de ler minha irmã do meio mais que eu, mas eu lia bastante também, tinha as histórias, gibis, livros, eu sempre li e tinha até os disquinhos também de história infantil, eram aqueles disquinhos infantis coloridos né, tinha... e tinha várias histórias, com as músicas, então sempre teve muito presente. (Professora Lia, 2019)

...desde a minha infância, desde a infância a leitura que a minha mãe trazia os livros, a minha vó contava as histórias, meu avô contava causos, né, as histórias do nordeste, então você imaginar... Então eu sempre gostei de ler um livro, porque assim, eu viajo, eu viajo. (Professora Lia, 2019)

A formação literária da docente possibilitou-lhe adquirir repertório de leitura e, ao analisarmos suas falas, percebemos que o fato de ela tratar da literatura de forma espontânea possibilita o envolvimento maior dos alunos com as suas aulas e, conseqüentemente, com o tema em questão.

A partir dos dados da entrevista, também foi possível conhecer o perfil profissional da docente, no que compete à sua atuação nas funções exercidas na rede de ensino durante a sua trajetória. Ela trabalhou como assistente pedagógica e coordenadora pedagógica, como já dissemos, e atuou no desenvolvimento de projetos para formação de professores, oportunizando aos educadores o compartilhamento das próprias experiências com outros colegas:

Então com esse projeto do conexão de saberes, eu procurava trazer um pouquinho isso, ou os professores, trazerem seus conhecimentos, ideias e aulas que deram certo na sala de aula, quer dizer, não era “ahh, eu pensei” não, era aplicado, então eles ensinavam outros professores. (Professora Lia, 2019)

Com isso, devemos considerar a relevância da experiência da educadora na formação de professores, que pode também balizar aspectos a serem analisados, no que se refere à formação em serviço. Para a professora Lia, a formação é algo que delinea toda a sua trajetória profissional, tanto acadêmica, quanto em serviço, e marca grande parte de sua entrevista, pois a palavra formação aparece vinte e cinco vezes durante a sua fala.

6.1.2 Assistente Pedagógica Lorena e o resgate da literatura na escola

- Lorena, bota a cabeça na janela, quero falar com você!
Ela vacilou perigosamente, o pé direito plantado na listra, o esquerdo em suspenso no ar. Desconstruiu-se quando conseguiu pousar o esquerdo na

frente do outro sem perder o equilíbrio: chegara ao fim da travessia.(TELLES, 2020, p.16)

A segunda entrevista foi realizada com a Assistente Pedagógica Lorena e ocorreu em uma sala de aula vazia. O encontro pôde ser realizado porque já não havia alunos na escola no período. Contudo, o tempo para a realização da entrevista foi limitado, e percebemos que as respostas da entrevistada se mostravam sucintas. Por isso, optamos por centralizar as perguntas mais necessárias. Nessa entrevista, foi possível compreender melhor as concepções pedagógicas em relação às formações em serviço e ao trabalho de literatura no espaço escolar.

A Assistente Pedagógica Lorena é formada em Pedagogia com pós-graduação em educação infantil. Trabalhou na rede de ensino por 29 anos, sendo 11 como AP, função que ocupa até a presente data. Também trabalhou como formadora do PNAIC por três anos. Na entrevista, buscamos aprofundar melhor as suas concepções acerca da literatura, especialmente na formação em serviço.

Ao relatar sua trajetória profissional, a Assistente Pedagógica destaca a sua experiência como formadora de professores, pelo PNAIC, por três anos, e pelo programa Ação Escrita¹⁰, por dois anos. De acordo com a sua fala, foi possível compreender a importância da sua atuação frente ao esforço do efetivo trabalho com a literatura nas unidades escolares em que exerceu a função de formadora, bem como nos programas de formação de professores dos quais participou.

Para Lorena, a literatura na escola é conhecimento e interpretação de mundo, influência na escrita e vocabulário. A assistente também alude, em vários trechos da entrevista, à necessidade do resgate da literatura na escola; o termo “resgate”, em frases ligadas à literatura, aparece nove vezes durante toda a entrevista. Com isso, a entrevistada demonstra, mesmo que de forma inconsciente, a própria convicção de que a literatura ainda não pertence à escola e necessita, de fato, ser resgatada.

¹⁰ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA/Ação Escrita)

6.1.3 Assistente Pedagógica Ana Clara e a resistência

A agulha subiu tremelicando e pairou sobre o disco. Veio da mesa uma vaga onda de ruídos filtrando-se pastosa através das persianas fechadas. Quando a agulha tombou de novo no prato, Ana Clara relaxou a posição tensa... (TELLES 2020, p.99)

A entrevista com a Assistente Pedagógica Ana Clara foi realizada no mesmo dia da entrevista com a Assistente Pedagógica Lorena, pois assim foi acordado com as duas entrevistadas. De certa forma, conforme já mencionado anteriormente, as entrevistas foram breves, pois havia um tempo limitado. A AP Ana Clara é formada no magistério, graduada em Pedagogia, especialista em Educação Infantil e Ensino Lúdico e atua na rede de ensino há 19 anos. A entrevista ocorreu em uma sala de aula vazia da unidade escolar, na qual ficamos sentadas frente a frente na escrivaninha.

Inicialmente, a entrevistada pediu para ler a primeira pergunta, a fim de compreender melhor o que se perguntava. Esse pedido não ocorreu com as outras perguntas, e pensamos que essa atitude foi motivada pela tensão inicial da entrevista. Ao longo do diálogo, foi possível conhecer o perfil profissional e as concepções em relação ao trabalho pedagógico da entrevistada. Ana Clara se limitou a falar pouco nas questões relacionadas ao seu perfil leitor, mencionando sua adolescência e o prazer pela leitura:

Eu já falei eu sou uma pessoa assim que na minha adolescência eu lia muito assim, esses clássicos, porque eu gostava, então quando indicava na escola era uma coisa que eu fazia com prazer né. Ai que legal, mais um! Então... mas a maioria tem essa visão de ser aquela coisa chata né. (Assistente Pedagógica Ana Clara, 2019)

A AP Ana Clara relata que se formou no magistério com 17 anos e que, com 21, já era egressa da rede de ensino pesquisada, tendo feito o curso de graduação em Pedagogia durante a sua atuação como professora. Quanto ao seu entendimento sobre a importância do trabalho com a literatura na sala de aula, comenta sobre o gosto e o despertar, bem como sobre o acesso ao livro e as reproduções de comportamento dos alunos, quando veem, no professor, o modelo de leitor. Em sua fala, a palavra resistência aparece quatro vezes, ao comentar

sobre a receptividade de alguns educadores em situações nas quais as assistentes pedagógicas sugerem apoiar o trabalho docente.

6.2 A literatura nas práticas escolares e na formação em serviço: o que dizem os participantes da pesquisa?

Para a análise dos dados obtidos realizada neste item, inspiramo-nos na “análise de conteúdo” proposta por Laurence Bardin (2016). Segundo a autora, é necessário organizar os elementos em categorias, submetendo a mensagem a uma ou várias dimensões:

Classificar os elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. (BARDIN, 2016, p.148)

Dessa forma, realizamos várias leituras das transcrições das entrevistas, relacionando o conteúdo aos objetivos da pesquisa e buscando agrupar as informações. Com isso, chegamos a três categorias de análise: (i) a abordagem da literatura nas práticas escolares; (ii) a formação em serviço dos professores com foco em literatura; (iii) o espaço e a valorização da literatura no âmbito escolar. Vale destacar que as duas primeiras categorias irão balizar a terceira categoria de análise.

6.2.1 A abordagem da literatura nas práticas escolares

Nas entrevistas, foi possível notar inicialmente que a literatura está, de fato, presente nas práticas escolares. Todavia, há formas de abordagem da literatura que acreditamos ser importante observar. Elas serão destacadas conforme o que dizem as entrevistadas.

Neste item, procuramos analisar as abordagens da literatura na escola, tanto no âmbito da sala de aula como em um contexto mais amplo, que diz respeito aos outros espaços e tempos, de acordo com os relatos das professoras, , bem como

suas concepções e representações em relação à abordagem de leitura literária no espaço escolar.

Ao fazer a pergunta para a AP Lorena sobre a importância do trabalho com a literatura na sala de aula, a entrevistada faz questão de colocar sua visão como coordenadora pedagógica ressaltando que

*... tem muita importância né, porque, a partir do momento que você traz a literatura para a aula, você acaba **influenciando muito a questão da escrita, vocabulário, a questão da interpretação de texto. Porque não é a leitura simplesmente pelo ler, mas é a leitura de conhecimento, a leitura de interpretação, então, ele, ele, com a criança, consegue ter uma visão melhor de mundo, consegue interpretar algumas coisas...** (Assistente Pedagógica Lorena, 2019)*

É evidente que a AP Lorena atribui importância à literatura. No entanto, para a entrevistada, a ideia de que o texto deve ter função utilitária é marcada na sua fala, colocando-o como influência na escrita de textos, de ampliação do vocabulário, da leitura e da interpretação. Ao falar sobre a importância do trabalho com a literatura, a Assistente Pedagógica opta por destacar as habilidades desenvolvidas com a prática da leitura literária e deixa de mencionar o objetivo principal do trabalho de literatura na escola, que é o de formar leitores de literatura.

Outra questão observada é quando a AP Lorena menciona a “influência” do texto no desenvolvimento de habilidades deixando implícita, na sua fala, a sugestão de uma forma de avaliação da leitura. Segundo Soares (2003), por mais que se promovam estratégias diferenciadas, a leitura sempre está submetida a alguma espécie de avaliação.

A autora lembra que o ensino de leitura na escola passa por processos inevitáveis, próprios da situação escolar, porém ressalta que o estudo desenvolvido a partir do texto literário necessita de objetivos que vão além das habilidades convencionais – especialmente as habilidades descritas por Lorena, que podem, nesse caso, ser consideradas repercussões do processo de leitura. Soares (2003) destaca que o estudo do texto literário deve apresentar objetivos claros que privilegiem atitudes necessárias à formação do leitor de literatura, com o estudo do que é textual e literário.

Lajolo (1984) explica que o texto não está em função da linguagem, nem a linguagem está em função do texto. Por isso, a presença de textos não deve se resumir à função de modelo ou exemplo, para não limitar o trabalho. Para oferecer

aos alunos uma experiência mais efetiva, é necessário possibilitar-lhes o desenvolvimento da capacidade de atribuir significado aos textos e relacioná-los a outros textos que lhes sejam significativos. Trata-se, portanto, de um processo de construção. Dessa forma, a AP Lorena converte a importância da literatura em um discurso didático que, como consequência, pode afastar o aluno do texto e da literatura, pois, apresentada dessa forma, representa um fim em si mesma.

A professora Lia destaca, no seu trabalho com a literatura, algumas estratégias:

*... eu percebi muito que essa questão do dicionário, da literatura, deles lerem, de eu estar lendo também, palavras que eles perguntam o que quer dizer, o que é essa palavra, o que é aquela outra palavra, ah, vamos procurar no dicionário, às vezes eu explico também como que é, os textos que eles escrevem hoje, eles usam muitas palavras, então eles estão escrevendo muito bem já hoje, eles usam palavras “obviamente” né, então assim são **termos que vai acrescentando, a leitura acrescenta a leitura também, é o que eu sempre falo pra eles, quanto mais vocês lerem melhor vocês vão escrever, melhor vai ser o vocabulário de vocês, vocês vão ter um vocabulário amplo, então eu vejo que está surtindo efeito, porque eu vejo nos textos que eles escrevem.** (Professora Lia, 2019)*

Na fala da professora, a literatura também surge atrelada à função utilitária do texto, bem como à valorização de conteúdos que subjazem à proposta de um ensino literário. Além disso, notamos que a docente traz, embutida em suas experiências pessoais, a ligação entre a leitura e escrita. A seguir, apresentamos um agrupamento de trechos que evidenciam o quanto a professora considera importante a questão da escrita na sua formação pessoal:

*E na escola também quando eu fui indo, avançando nos estudos, **eu sempre gostei muito de escrever**, quando tinha as redações eu gostava de escrever, quando a professora chamava quem queria ler eu sempre levantava a mão, e muitas vezes elas me deixavam por último ou então não me chamavam porque eu fazia redações grandes, não eram curtas. (Professora Lia, 2019)*

*Então, eu sempre gostei, também tinha vários...os contos, alguma coisa que **eu sempre gostava de ler, não é...então, isso ajudava para escrever também, então eu sempre tive essa facilidade em escrever, gosto de escrever.** (Professora Lia, 2019)*

Tinha três dias na semana que a gente ficava o dia inteiro na escola, já fazia o próprio estágio lá, tinha os horários de estágio supervisionado, tinha as

*aulas de literatura, não é...até uma professora que eu tive de...da parte de português, que ela era bem **rígida na questão da escrita, da concordância, então ela pegava no pé mesmo, pra gente escrever corretamente.***(Professora Lia, 2019)

As concepções da professora refletem em suas escolhas didático-metodológicas e se relacionam com a sua prática pedagógica, conforme destacamos no trecho a seguir, no qual a professora versa sobre o seu trabalho com a literatura na sala de aula.

*Então, é nesse sentido, os livros da escola, os acervos da escola eu deixo mais para fazer leitura livre, pra eles pegarem, nos momentos que terminam uma lição, pra eles estarem lá folheando, mas aí, outros momentos, vocês vão... cada um vai pegar um livro, eu anoto o livro que eles pegaram, um que eles escolheram, e eles vão fazer a **reescrita desse livro**. Então vamos fazer, cada um faz a sua, aí eu dou um roteirinho da biblioteca, que eles pegavam na biblioteca, esse ano, tumultuou um pouco por causa da reforma, mas assim...**aprender a fazer o resumo, então vamos fazer o resumo, como que é o resumo do livro, o que entra no resumo, o que é importante, o resumo eu vou copiar? Não!*** (Professora Lia, 2019)

Observando a questão relatada pela professora Lia, no que concerne ao fato de produzir a escrita a partir de uma leitura, recorreremos aos apontamentos de Lajolo (1984). A autora explica que partir de um texto visando à produção de outros precisa decorrer de um processo de significação, ou seja, o texto que se irá criar necessita ser igualmente significativo. No caso da reescrita e do resumo, o que se pede para o aluno reproduzir é apenas um aspecto de texto. Segundo Lajolo (1984), nesses casos, é necessário privilegiar o ato de redigir¹¹. Além disso, tais práticas exigem do aluno a compreensão do que leu e, desse modo, ele necessita de estratégias metodológicas para se apropriar do texto, que antecedem o trabalho do resumo ou da reescrita.

Outra abordagem do ensino de literatura destacada pela professora Lia é o trabalho com fichas de leitura, estratégia que utiliza ao longo dos anos, como esclarece no trecho:

*Então era assim, eram vários suportes, não é, fichinhas de leitura, então eu trabalhava muito com fichas de leitura também, então o aluno terminava a lição ele já tinha uma ficha de leitura, na fichinha ele já **tinha uma história que a gente recortava de livros e montava, atrás algumas questões, pra fazer um desenho, pra responder alguma pergunta, de interpretação***

¹¹ O fenômeno da escrita, não é objeto de estudo deste trabalho, mas está intrínseco à leitura e é de importante menção, principalmente quando parte do trabalho com a literatura.

textual, então eu sempre trabalhei muito com isso. Foi até hoje né, procuro.(Professora Lia, 2019)

Aqui destacamos os apontamentos de Soares (2003) com relação à literatura apresentada na escola sob a forma de fragmentos. Para a autora, é difícil retirar de uma narrativa um fragmento, preservando o texto literário e sua estrutura. Com isso, as práticas de fichas de leitura, que foram transferidas do seu suporte original para as páginas de um livro didático, e destas para as fichas, precisam ser revistas. Elas desviam o propósito da formação de leitores, pois, ao selecionar o fragmento o texto, ele perde sua unidade de sentido, bem como sua textualidade, isto é, as características que fazem com que o texto realmente se constitua como tal. Outra dificuldade que se apresenta ao trabalhar com fragmentos é o risco de desfigurar o sentido da obra: no caso das fichas de leitura que se apresentam “soltas”, elas jamais compensarão a lacuna que essa fragmentação impõe.

A professora Lia acrescenta que dispõe de uma combinação de práticas para conduzir as suas aulas, descritas a seguir:

*Então foi nesse sentido e o acervo assim, o acervo era mais livros nos momentos, usava ali a história, ou eles liam fazia um **ditado, pra trabalhar ortografia, depois também com eles paragrafação**, a estrutura de um texto então eu dava um texto pra eles, vamos trabalhar agora com a estrutura, vocês vão montar um texto agora, a partir da história que nós lemos, seguindo essa estrutura, então uma coisa linkada a outra.* (Professora Lia, 2019)

Como já mencionamos anteriormente, o problema do discurso didático está na divergência do ensino da literatura. Nesse sentido, Lajolo (1984) explica que o texto presente na escola cumpre funções muitas vezes discutíveis, como nas ocasiões em que se tornam pretexto para outras aprendizagens, perdendo de vista o objetivo de formar o leitor literário. Dessa forma, a abordagem voltada para os conteúdos gramaticais sugere um ensino que se desprende do foco da formação do leitor literário.

As abordagens de conteúdos relacionados ao ensino do domínio do código alfabético utilizando os textos literários como pretexto ressurgem ao questionar sobre o trabalho com a literatura, em outras ocasiões:

*Aí com os alunos aqui, eu estou com esse grupo já pelo segundo ano com o mesmo grupo, ano retrasado eu trabalhei com um grupo de primeiro ano, de alfabetização, mas onde o livro sempre estava presente também, de uma, em um outro contexto, trabalhando mais como desenho, buscando até a parte de alfabetizar, e a parte de livros também, preparando livros, músicas, preparando material de alfabetização. Utilizando um pouco da **questão silábica sim, fonética também, acho que é importante**, e usando livro também como suporte, livros, músicas, poesias, parlendas, então o texto tem que estar sempre presente, a **parte de literatura**, e trazendo vários autores, que nós temos, brasileiros, né, escritores brasileiros Lígia Bojunga, a Tatiana Belink, outros mais tantos aí, Ziraldo, que eu gosto bastante de trabalhar. E alguns outros livros também que são de autores estrangeiros, só que claro, menor.(Professora Lia, 2019)*

Contudo, percebemos, nas afirmações da professora Lia, propostas que investem na literatura e no trabalho com as obras literárias na sala de aula:

*Então eu já peguei um grupo muito coeso, muito bom e dedicado, que gosta de ler, porque **foi desenvolvido** isso desde a educação infantil com eles isso foi desenvolvido. E aí o ano passado eu trabalhei com eles **A menina que roubava livros**, que é um livro tenso, que trata de vários assuntos, na época da segunda guerra e que eles já haviam trabalhado no segundo ano, com essas professoras, com as duas professoras, **O menino do pijama listrado**, também uma literatura forte pra eles, e ao final assistiram o filme pra **contextualizar**, pra mostrar e eles também **perceberem**. E aí, este ano, o ano passado também assistimos o filme da menina que roubava livros, **algumas cenas eles choraram , faziam a comparação, a retomada com a época do menino do pijama listrado porque também foi o mesmo período** , segunda guerra mundial, a época do nazismo, então eles faziam retomadas o ano passado com a menina que roubava livros, eles “ah professora, o ano passado, nossa, o menino do pijama listrado também...ah, porque essa tristeza... porque essa época... quanta maldade né”, **eles iam fazendo as conexões políticas disso né, políticas, sociais, educação, história, histórica, os valores humanos, e aí nós pegamos também aqui o mapa, o mapa mundi, onde ficava, onde aconteceu, a interdisciplinaridade, aí a matemática, a época, o período, como que era a questão do inverno, de graus Celsius, Farenheits, como que é e isso vai puxando**. E eles são alunos muito curiosos, gostam de perguntar né, eles são bem ativos, pensantes, questionadores...*

Analisando todas essas intervenções, compreendemos que, apesar de apresentar hipóteses de trabalho próximas de uma concepção de ensino tradicional em sala de aula, a entrevistada, na mesma medida, demonstra formas coerentes de introduzir o texto literário aos seus alunos. A professora procura, na produção de repertórios que constrói com seus educandos, as relações de contexto e intertextualidade, produzindo o sentido dos textos, lidos em conjunto com a classe. Para ensinar literatura, não basta que o professor seja competente apenas na especificidade da própria literatura; é preciso correlacionar os conteúdos. Partindo da sua posição de leitora experiente e de sua visão alargada de mundo, a

professora Lia alcança excelência nessa prática, com base em estratégias coerentes com a realidade, facilitando e mediando processos de compreensão junto aos estudantes “questionadores”.

Com isso, notamos, também, a evidente preocupação da professora Lia em formar e construir o pensamento crítico dos alunos. Dessa forma, os alunos podem gerir seus contextos sociais e pessoais, propondo uma formação humana e emancipatória. A abordagem da literatura nas aulas da professora oportuniza aos alunos a conexão com outros seres humanos, bem como a reflexão sobre a ética de seus comportamentos a partir das experiências da história lida. Assim, amplia-se o nível dessas experiências, ea compreensão das questões cotidianas se torna mais clara, como afirma Todorov (2014).

Na perspectiva dos PCN, a formação de um leitor competente envolve vários processos, entre eles o de construção de significados. Tal proposta é defendida na fala da professora Lia, que promove as situações em que é possível fazer as relações de contexto e intertextualidade. Lajolo (1984) esclarece que trabalhar, a partir do texto, questões que auxiliem a construção do próprio significado fazendo a relação entre os textos propicia uma relação dialógica com a vida. Nesse sentido, a estratégia da entrevistada em questão valoriza tais concepções de construção de leitores autônomos e de indivíduos soberanos e emancipados, revelados por Compagnon (2012) indivíduos livres das maneiras convencionais de pensar a vida.

Em outro trecho da entrevista, a professora Lia explica de que maneira trabalha com a leitura na modalidade oral,

*Eu faço a leitura, alguns momentos eu vou lendo, eu chamo eles pra ler também, mas assim, o primeiro eu li praticamente eu que li mesmo, tudo pra eles, durante a leitura pra eles conhecerem os personagens, quais eram, eu fazia um desenho, ou a reescrita de um capítulo, ou **descrever uma cena, descrever os personagens, como que eles imaginam que seja esse personagem. A cena, o lugar que eu lia, então, o livro, ele descreve bastante as cenas, então fazendo o desenho pensando na descrição, então é também trabalhada a questão da descrição, de personagens, de locais, de cenas, então, a reescrita né. Então, hoje vocês vão fazer a reescrita de tal capítulo, do que foi lido, né, então é bem, são vários pontos. Em alguns momentos, é mais a leitura mesmo para acompanhar, alguns dias eu não pedia para que fosse feito nada, simplesmente a leitura, mas no dia seguinte eu procurava retomar. “Onde nós paramos?” “O que que foi?” “O que é que tinha acontecido?” Pra retomar né, pra ver a atenção deles como estava, se estavam prestando atenção, então***

assim haviam esses momentos que eu não pedia nada, era só contar para eles ouvirem. (Professora Lia, 2019)

Para Colomer (2007), os processos de leitura sempre necessitarão de apoio continuado. Ao auxiliar os alunos na construção do entendimento do texto, a docente trata da reconstrução dos assuntos e da caracterização de personagens do texto, construindo um universo de referências. Dessa forma, não deixa que seus alunos fiquem passivos diante da leitura. A educadora reconhece a função formadora da literatura e, utilizando meios próprios advindos de sua formação estética para compartilhar as experiências de leitura e envolver os seus alunos leitores, contribui para a constituição desse universo. Outro ponto que merece destaque é a seleção de obras que a professora elege, diversificando os textos lidos:

*O cordel, o cordel eu trabalhei por conta de um , no livro didático que há num dos capítulos de uma das unidades que falava do cordel, tinha o texto cordel, falava, comentava sobre cordel, o que é o cordel. Aí eu falava o cordel é uma história que se conta sobre o nordeste, depois eu falei, aliás eu tenho um cordel aqui, um cordel do Costa Senna, muito legal e eu li pra eles, aí eu fui lendo e como eu trabalhei com teatro, eu já fiz teatro também, aulas de teatro, eu faço uma leitura **muitas vezes encenando** mesmo né. Cena, entonação, pra trazer o envolvimento né, para a história. (Professora Lia, 2019)*

E aí aquela outra leitura simultânea eu pequei, acabei pegando o conto dos irmãos Grimm mas eu fiz todo também o chamamento né fiz um suspense, uma cena pra atrair né aí as crianças vieram, até você participou, criei todo aquele clima de suspense, e a música, assim, eu tenho muita coisa que eu faço no improviso, que isso eu aprendi muito no teatro, fazendo teatro, né aprendendo nas aulas de teatro no improviso. (Professora Lia, 2019)

...mexia a carteira, com aluno você se aproximar, falar pro aluno, olhar nos olhos dele, fazer como se ele fosse um personagem, envolver, e os outros também acabam prestando atenção nesse momento que você inclui a criança no meio da cena, traz como se ele fosse parte e os outros também acabam prestando atenção. (Professora Lia, 2019)

Assim, a entrevistada promove condições de interação entre os alunos e os textos nas suas aulas, lançando mão das técnicas de encenação e entonação, despertando a emoção estética e trazendo o envolvimento desses leitores com a história. As intervenções da professora Lia permitiram que seus alunos pudessem ter uma comunicação dinâmica com as obras, tal como determina Jauss (1979) e a estética da recepção.

Sobre os trabalhos encaminhados pela equipe gestora com o propósito de organizar diretrizes para a realização de ações pedagógicas, as assistentes

pedagógicas definiram as ações de parada de leitura e leitura simultânea como projeto coletivo da unidade escolar. Com isso, selecionamos alguns trechos importantes que sinalizam as dificuldades enfrentadas por elas:

*...que era um momento que a gente tava **tentando aí resgatar** e esse ano a gente agora no segundo semestre **conseguiu fazer caminhar um pouquinho mais...***
(Assistente Pedagógica Lorena, 2019)

Dessa forma, fica implícito que “resgatar” e “fazer caminhar” indicam que as ações não estavam sendo bem aceitas por parte dos professores e, portanto, precisavam ser replanejadas. O mesmo aspecto foi observado na fala de Ana Clara, que relata alguns desafios enfrentados ao definir essas ações, em relação ao recebimento dessas propostas pelos professores:

Foi assim, né, igual eu falei, teve um pouco de resistência por parte de algumas pessoas, a maioria aceitou bem, né, porque... principalmente no começo, tudo é ... a gente vai começar a fazer é um pouco trabalhoso, né até você... as crianças pegarem o ritmo, os professores pegarem o ritmo..(Assistente Pedagógica Ana Clara, 2019)

Então tem uma certa resistência, para algumas coisas até quando a gente colocou do nosso projeto da Leitura simultânea teve alguns que “eu já faço a leitura porque vou ter que fazer esse” como se fosse uma coisa assim negativa você ter 20 minutos a mais de leitura não !? Você já faz! Que bom! Mas esse é um outro movimento né literatura a leitura nunca é demais, não é dentro de uma sala de aula mas tem aquela resistência. (Assistente Pedagógica Ana Clara, 2019)

*Depois de um certo ponto, pra frente a coisa fluiu mais fácil, mas no começo até a gente colocar ali, falar não, **vai ser uma rotina**, vai ser uma coisa, a gente pretende continuar no ano que vem , com esse movimento já, quando os professores novos chegarem a gente já colocar isso como uma rotina da escola.(Assistente Pedagógica Ana Clara, 2019)*

De acordo com Tardif (2002), o trabalho também se aprende na função exercida. No entanto, é preciso conhecer e valorizar os saberes dos professores. O autor questiona quais são os saberes dos docentes que são exercidos efetivamente em seu trabalho diário e o que esses docentes trazem de suas experiências para o fazer na escola. Para que isso ocorra, é necessário que haja um reconhecimento da

autoridade do professor nesse processo, bem como uma valorização daquilo que ele é e foi. Dessa forma, podemos notar o envolvimento da professora Lia com a proposta:

*... e aí como o tema, nós tivemos as leituras simultâneas que é o projeto da escola, aí o primeiro que eu pensei como eu vi que o efeito foi muito bom com eles o cordel, foi a primeira literatura que, a leitura que eu fiz com os outros alunos que vieram pra cá. E aí eu fiz a leitura, de novo do mesmo cordel, e aí eu **vim até fantasiada coloquei aí criei o todo um clima né eles ficaram empolgadíssimos** né gostaram a sala ficou cheia e até no momento mesmo de fazer apresentação do cordel para as crianças se inscreverem lá embaixo os outros alunos eu busquei imagens do bando de Lampião do grupo do Lampião Maria Bonita né porque o Cordel falava disso né, era o mundo dos cangaceiros de Lampião né E mostrar também que nem todos eram maus ele tinha arrumado x mas eles tinham os momentos diferenciados né. E esse cangaceiro que o Costa Senna fala é justamente isso, ele teve os momentos bons porém foi traído pelo medo que se tinha ou mesmo para ganhar dinheiro em cima então eu tudo que semeia esse medo do Lampião e eu fiz o cartaz também o chamamento porque isso também faz a diferença né a imagem a forma como você chama como você atrai o leitor né para ouvir uma história né, isso aí até a gente, pra você ver uma coisa boa, o texto, um chamamento apagado, sem graça, não vai te interessar, e às vezes de uma história que é simples você faz uma todo um, né um, uma encenação, um suspense, pra atrair, então tem alunos meus que já tinham ouvido a história e queriam se inscrever de novo, e alguns se inscreveram aqui, outros eu falei, vocês já ouviram, vão assistir outros, vão ouvir outra história, já viram, só que três alunos ainda vieram pra cá pra assistir, então foi bem legal. (Professora Lia, 2019)*

Fica evidente que a professora se preocupa em desenvolver com os alunos funções variadas de engajamento com a leitura, propondo ações que vão desde a idealização e confecção dos cartazes de convite com elementos atrativos para as crianças até a manutenção do interesse dentro da sala na hora da leitura, mantida pela professora por meio da utilização de estratégias de encenação e ambientação. Trata-se, portanto, de ações incorporadas ao seu trabalho trazidas de contextos vários de sua formação pessoal.

Considerando a proposta de um ensino de literatura que sugira caminhos para despertar o gosto pela leitura por meio da exposição à leitura, trazemos as observações da AP Ana Clara:

*Então, igual eu falei acho que a gente tem que **despertar tentar despertar o gosto**, independente acho que isso se dá desde a educação infantil, não é você esperar ali né o fundamental 2 o ensino médio para trabalhar a literatura com todos os seus alunos né, aquela coisa formal. (Assistente Pedagógica Ana Clara, 2019)*

Cultivar o gosto e a compreensão da literatura é o que Soares (2003) considera ser ideal e está proposto na afirmação de Ana Clara. Desta forma, a Assistente Pedagógica Ana Clara, afirma, na sua opinião, que o professor mediador deve proporcionar o acesso livre à literatura mesmo aos que ainda não sabem ler:

*... mas eu acho que você levar desde a educação infantil, deixar as crianças terem acesso ao livro pegar folhear **mesmo sem saber ler**. Acho que esse comportamento leitor a postura de leitor né, dar um exemplo assim porque eles reproduzem tudo que a gente faz então acho que é isso mesmo disponibilizar para eles e aos poucos ir introduzindo colocar ali todos os dias fazer uma leitura para...mesmo que seja pequenininha né, incentivar. (Assistente Pedagógica Ana Clara, 2019)*

O tipo de aprendizagem lembrado por Ana Clara, diretamente voltada para o leitor que se pretende formar, é reconhecido por Soares (2003) como uma forma adequada de se escolarizar a literatura. Essa abordagem já era defendida nos PCN, que afirmavam que o leitor deve se constituir mediante uma prática constante de oferta de textos diversificados mesmo àqueles que não sabem ler, para que, assim, se constituam plenamente.

Por fim, concluiu-se que as abordagens de literatura na escola ainda apresentam um viés desestruturado e inespecífico. Nesse sentido, notamos que, para requalificar e fazer avançar as práticas pedagógicas com a literatura no contexto escolar, é necessário que haja um adensamento da formação em serviço que atenda às necessidades dos professores, a fim de instrumentalizá-los para escolhas conscientes, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, premissa abordada no tópico a seguir.

6.2.2 A formação em serviço dos professores com foco em literatura

Neste eixo, analisamos o que dizem as entrevistadas sobre a formação em serviço e as discussões voltadas para o ensino de literatura, atentando na ocorrência das formações no ambiente escolar. Iniciamos a análise das falas a partir da concepção das assistentes pedagógicas.

A AP Lorena, que já atuou como formadora do PNAIC e do programa Ação Escrita, afirma que, durante a atuação como formadora, procurou “resgatar dentro das unidades escolares o quanto a literatura é importante”. Na sua concepção, a literatura na formação em serviço está para além dos conteúdos propostos. Nos trechos em destaque, ela afirma que só se ensina aquilo que se tem prazer em aprender:

*Pensar na formação do professor, ali no “tete a tete” da sala de aula, é... acho que gente começa pela seguinte frase **eu só ensino aquilo que eu tenho prazer de aprender acho que a gente tem que começar por aí. E a literatura é algo que você só vai trabalhar prazerosamente a partir do momento que você tem esse prazer** então os conteúdos diários de cada ano ciclo tá lá, tá posto, eu vou trabalhar agora a literatura é algo que precisa... eu falo que a literatura e a arte elas estão muito ali, porque é algo que você precisa ter um certo carinho por ele então eu preciso trabalhar é, por isso que é a formação em serviço, porque eu vou, **preciso trabalhar para os professores essa formação, em RPS de forma prazerosa de forma que ele consiga saborear para que ele consiga também refletir isso na sala de aula. A partir do momento que eu tenho isso trabalhado um pouco mais, eu vou conseguir fazer sala de aula, eu vou aos poucos fazendo esse trabalho passando esse... esse prazer também para os meus alunos.**(Assistente pedagógica Lorena, 2019)*

A fala de Lorena nos remete às afirmações de Barthes (2015). Para o autor, um texto de prazer, com o qual nos contentamos, está ligado a uma prática confortável de leitura. Mais do que isso, uma prática que nos desafia, a todo momento, em relação aos nossos gostos, valores e nossas lembranças. Assim, trabalhar a literatura na formação de professores não pode prescindir tais ideais de prazer e fruição.

Para além dos aspectos de leitura de fruição, Cosson (2016) lembra que é de suma importância que o leitor se aproprie do seu processo de aprendizagem. Portanto, é mais do que fazer gostar, é saber posicionar-se diante da leitura. Entretanto, ao afirmar que é necessário começar o trabalho antes de tomar essa decisão, Lorena deixa dúvidas quanto ao posicionamento na formação do leitor:

***Então acho que esse é o ponto principal porque que eu trabalho, então primeiro eu preciso fazer a pergunta pra mim. Porque que eu trabalho literatura com os meus alunos e aí depois eu começar a fazer esse trabalho para conseguir essas respostas.** (Assistente pedagógica Lorena, 2019)*

A assistente pedagógica Ana Clara opta por outra dimensão ao falar sobre a temática da formação em serviço na perspectiva da literatura. A entrevistada relata que a função da formadora dentro da escola é a de impulsionar o professor para uma maior autonomia, indicando “possibilidades e trazendo sugestões”. Ela defende a troca de experiências, sinalizando um caminho democrático de formação e critica a palavra “formadora” como indicadora de alguma forma de subordinação.

*Eu acho que a gente enquanto, **não né, formadora dentro da escola, também não gosto dessa palavra, que acho que também a gente não forma a gente traz sugestões né como eu falei né traz sugestões e indica possibilidades.** Nosso papel, acho que é esse aí a gente tá... tá todo mundo ali no mesmo barco né ninguém tá acima de ninguém, ninguém tá na frente de ninguém está... caminha junto né. Então eu acho que a gente traz essas possibilidades **trocar experiências né com professores que já fizeram algum trabalho nesse sentido para dar assim luzes mesmo dá para você ir por esse caminho dá para você ir por esse sem ser aquela coisa né Vamos ler este livro porque todo mundo tem que ler esse livro.**(Assistente pedagógica Ana Clara, 2019)*

Embora no seu discurso a AP tenha a intencionalidade de propor ideias junto aos professores, ela fala em apontar sugestões e indicar possibilidades, o que ainda pode ser considerado parte de uma estrutura de formação verticalizada. Ao apontar o caminho da troca de experiências, a AP Ana Clara mostra vontade para que essa formação aconteça. Diante disso, perguntamo-nos se essa formação, na perspectiva da troca de experiências, ocorre de fato dentro da escola, se há garantia desses espaços para os professores e se essa formação está articulada também com o ensino de literatura.

Quando iniciamos o nosso capítulo de formação, questionamos sobretudo a necessidade de se evidenciar os processos formativos para analisar essa questão. Segundo Libâneo (2012), a formação é fruto de construções coletivas e, sendo assim, procuramos focar em processos que mostram esse aspecto. Notamos que as assistentes pedagógicas têm em mente essa característica da formação em serviço, conforme expõe a AP Lorena:

*... a gente **teve os momentos de conversa né dentro do conselho de ciclo por conta dele ser formativo** então a gente conseguia observar qual era o ponto aí que tava em comum das salas de aula e a gente trabalhar em cima.*(Assistente Pedagógica Lorena, 2019)

*Que eu já coloquei até **deixei marcado para próxima para o próximo ano é a gente conseguir ter em rps momentos de troca porque nós tivemos tantos trabalhos bons** né com a questão da literatura, seu da xxx de manhã a gente teve o infantil que trabalhou muitas histórias, então a gente teve todo esse trabalho mas acabou ficando muito só para aquela sala de aula só para aquele professor então eu já deixei marcado para gente 2020 conseguir momentos dentro da rps, formativos e momentos também de troca o professor colocar um pouquinho que trabalho é esse que está fazendo de leitura na sala de sala de aula com a literatura na sala de aula.(Assistente Pedagógica Lorena, 2019)*

Com essa declaração, a entrevistada admite o caminho da formação em serviço alicerçada na experiência profissional como uma alternativa. Embora a escola ainda não tenha viabilizado essa proposta de forma estruturada, ambas consideram essa possibilidade para o futuro. Da mesma forma, a AP Ana Clara avança essa alternativa como uma proposta a ser encaminhada,

*Sim, até aquilo que a gente já falou né, **proporcionar momentos de troca de experiência entre os professores e a gente também né como assistente pedagógica trazer alguns elementos**, nós já tivemos na rede algumas formações, acho que tá precisando ter formação que já tem um tempinho que não tem a gente tem bastante professores novos né tem isso também porque não é aquela coisa aí fiz uma, a rede ofereceu uma formação e basta, não tem que estar oferecendo constantemente porque esse grupo de professores vai se renovando né de tempos em tempos Então acho que todo mundo tem que ter acesso a essas formações.(Assistente pedagógica Ana Clara, 2019)*

Contudo, notamos na fala da professora Lia um problema no modo como essas ações/formações andam ocorrendo:

As formações que nós temos são feitas somente na escola, na RPS, é muito pouco o que é oferecido e não têm o embasamento necessário, né, falta, falta muito então está a desejar bastante, estamos estagnados na parte da formação, principalmente para os professores mais novos, que estão entrando e precisam dessa formação, não quem, igual eu que já estou prestes a me aposentar, não precise, o educador sempre tem que estar em formação, a gente nunca para. Mas está deficitária.(Professora Lia, 2019)

Percebemos que ainda não há, no percurso de formação, um planejamento consistente que as assistentes pedagógicas desejam seguir. Apesar de mencionarem a questão da troca de experiência, das discussões formativas, as assistentes pedagógicas ainda não têm um plano que priorize o investimento em formação docente desejado para a escola. Embora as entrevistadas tenham tomado caminhos distintos para pautar seus discursos, ambas indicam que compreendem a importância do processo de formação e dos papéis das formadoras nesses espaços.

As ações estabelecidas pelas assistentes pedagógicas de parada de leitura e leitura simultânea, apesar de serem ações que priorizem o ensino de literatura, são propostas que não estão articuladas com o tipo de formação almejada, envolvendo construções coletivas e troca de experiências. Desse modo, lembramos mais uma vez, o que a AP Ana Clara diz sobre resistência:

Mas tem algumas coisas assim que... porque os professores mais antigos já tem ali na sua linha de trabalho aquela coisa... eu faço isso há anos dá certo há anos e eu não vou mudar. Então tem uma certa resistência, para algumas coisas até quando a gente colocou do nosso projeto da Leitura simultânea teve alguns que “eu já faço a leitura porque vou ter que fazer esse” como se fosse uma coisa assim negativa você ter 20 minutos a mais de leitura não!? Você já faz! Que bom! Mas esse é um outro movimento né literatura a leitura nunca é demais, não é dentro de uma sala de aula mas tem aquela resistência. (Assistente pedagógica Ana Clara, 2019)

Embora as ações visem a melhoria do trabalho com a literatura na escola, as interrupções das propostas elaboradas pelos professores com projetos descontinuados da prática em sala de aula, descontextualizados das ações do dia a dia, culminam na reação contrária de alguns professores ao serem apresentados a essas propostas.

Ao tomar o caminho da formação em serviço, essa disputa de territórios passa a ser mais democratizada, pois as experiências passam a ser valorizadas. É o que Nóvoa (2002) defende, explicando que, ao investir nos professores e nas suas experiências, ocorre uma apropriação maior desses processos formativos, possibilitando aos profissionais encontrar sentido no que fazem. A professora Lia nos conta que, ao trabalhar nessa mesma rede de ensino tempos atrás, teve a ideia de fazer um projeto em que a troca de experiências dos professores fosse viabilizada:

*...e tinha o projeto também que era **o conexão de saberes, porque pra eles, assim, os professores iam, apresentavam os trabalhos para outros professores, eram professores da rede, apresentando trabalhos para outros professores da rede**, porque, né que eu pensei nisso, nesse projeto, até por conta do... quando nós tínhamos o magistério, nós tínhamos muitas aulas práticas, e então te dava um suporte pra você ensinar. Hoje não há mais o magistério, então nós temos o curso de pedagogia, mas que é muito teórico, muita parte teórica, o que é importante*

*porém, muitos professores chegam pra ir para uma escola sem uma base prática de como fazer, porque até o estágio hoje é diferente, antes eu via muito mais rigor no estágio, você tinha que ter a assinatura de aulas presenciais que você trabalhava, que você aplicava a aula, a dinâmica numa sala de aula, hoje não é, eu não sei como que está hoje a situação, mas quando eu fiz a pedagogia não era cobrado isso. **Então com esse projeto do conexão de saberes, eu procurava trazer um pouquinho disso, ou os professores, trazerem seus conhecimentos, ideias e aulas que deram certo na sala de aula, quer dizer, não era “ahh, eu pensei” não, era aplicado, então eles ensinavam outros professores** (Professora Lia, 2019)*

Na rede de ensino pesquisada, as formações em serviço foram muito prestigiadas entre os professores, conforme a professora Lia destaca:

... nós aqui nesta época foi em 2000, que eu entrei aqui, a gente tinha muita formação, formações mesmo de trabalho, com a parte de literatura, a parte matemática, geral. Então nós tínhamos como trabalhar na parte de interdisciplinaridade, né você trabalhar com história, geografia, a literatura junto, como você trazer isso, ligar uma coisa a outra então nesse ano de 2004, depois foi até 2008, né foi um período que nós tivemos muitas formações vinham pessoas a gente fazia formações dentro da escola, eram formações fora da escola a gente ia pro... nós não tínhamos ainda o centro de formação, e a gente ia pro teatro a gente ia pra FSA, e lá nós tínhamos formações, pessoas que vinham da USP, da UNICAMP, na parte de artes também nós tivemos formação com a Ana Angélica Albano (Professora Lia, 2019)

Entre as entrevistadas há o consenso de que a formação oferecida pela rede de ensino, no âmbito da literatura, é praticamente nula, conforme os relatos que se seguem:

Não temos formação, infelizmente é uma falha grande, nessa gestão agora, nós não estamos tendo formação, né infelizmente os professores... é, é muito pouco e, quando aparece, não atinge a necessidade do professorado. (Professora Lia, 2019)

Mas se a gente for pensar de um modo geral a gente tem uma defasagem muito grande eu acho que ela se perdeu um pouquinho, então, a gente precisa sim e resgatar isso para a formação do professor ter mais momentos de formação voltados para o trabalho com a literatura tanto Literatura Infantil quanto a infanto-juvenil (Assistente Pedagógica Lorena, 2019)

E eu acho que também a secretaria de educação também tem que me proporcionar esse tipo de formação, a gente também na escola em RPS. Em alguns momentos formativos o conselho em RP, essas coisas assim, eu acredito né, que seja isso. Acho que o pontapé inicial é a formação, para assim né, não buscar a conscientização, acho que ninguém conscientiza ninguém, eu acho que você sugerir, você mostrar possibilidades né. (Assistente pedagógica Ana Clara, 2019)

É necessário que haja essa formação continuada que a rede ofereça isso, já estamos no terceiro ano (da gestão atual) infelizmente as formações foram mínimas, existem algumas na parte de alfabetização que foi o Mind

Lab, com a educação infantil, o PNAIC que já veio de outras gestões que é do Governo Federal, porém que eu não vejo assim, atingindo em massa os professores, e ficou um pouco estagnado. (Professora Lia, 2019)

*É precisa, a gente precisa de formação sim, pra esses professores que estão chegando, o que dá para sentir enquanto o coordenadora que em muitos momentos a gente recebe alguns professores, sem saber para onde vão, que caminho eu sigo, tem Alice no País das Maravilhas né, Mágico de Oz pra onde eu vou né que caminho eu sigo o que que eu faço então a gente precisa sim esses professores precisam de formações específicas, tanto na área da língua quanto na área de matemática então eles precisam de formações específicas e é esse resgate aquilo que eu coloquei a questão do resgatar a literatura dentro da sala de aula porque que eu trabalho literatura com os meus alunos. **Então acho que esse é o ponto principal porque que eu trabalho, então primeiro eu preciso fazer a pergunta pra mim. Porque que eu trabalho literatura com os meus alunos e aí depois eu começar a fazer esse trabalho para conseguir essas respostas.** (Assistente Pedagógica Lorena, 2019)*

A indagação de Lorena no trecho em destaque nos leva a refletir sobre a própria estrutura da sociedade, da escola e da literatura como constituinte desse espaço. Quando estudamos a literatura na sociedade, notamos que ela pode ser um importante instrumento de influência no meio social, pois, como capital cultural, é submetida a um sistema de valores muitas vezes injusto. Por isso, ao fazer a pergunta de Lorena, precisamos carregar junto, essas indagações, é preciso também oferecer ao professor a oportunidade de conhecer essas ideias e refletir sobre as suas próprias concepções de sociedade, de escola e de literatura, para, a partir desse ponto, estruturar um trabalho no contexto literário.

Diante dos apontamentos, concluímos que a escola necessita ainda de projetos de formação de professores que possibilitem o conhecimento não só da didática da literatura – por meio da troca de experiências e conhecimentos metodológicos –, mas também da própria literatura. Além disso, destacamos a relevância da formação de professores no ambiente escolar, que deve se fundamentar em uma perspectiva consistente. Tal perspectiva se baseia na criação de uma cultura escolar participativa, levando em conta a questão da literatura como mote central para a transformação dessa realidade. O grande desafio que se coloca diante de nós é encontrar o espaço e a valorização da literatura nesse âmbito. .

6.2.3 O espaço e a valorização da literatura no âmbito escolar

Ao optar pela investigação por meio deste eixo, consideramos as formações e o trabalho com a literatura. Com isso, pensamos em fechar a triangulação dos dados de forma que as três categorias analisadas se fundam e se complementem, lembrando que os objetivos da pesquisa perpassam todas essas questões.

Destacamos, inicialmente, as falas da AP Lorena, que demonstram o que pensa a respeito da valorização da literatura no âmbito escolar:

*a gente vem aí num trabalho de **resgate** mesmo da literatura na escola, porque se colocava um pouco essa questão da literatura aí tem que ler tantos livros, tem que ler aquilo, não e hoje a gente olha um pouquinho o que que é literatura traz que subsídios ela traz para a gente para trabalhar outros aspectos dentro da sala de aula. (Assistente Pedagógica Lorena, 2019)*

Conforme já mencionamos, Lorena sustenta a ideia do “resgate” da literatura na escola. No trecho a seguir, Lorena explica como isso ocorre através da formação:

*Aqui a gente tentou **resgatar** um pouquinho né essa questão da literatura do trabalho com a literatura né fazendo os momentos de leitura fazendo a leitura compartilhada trazendo a deleite em todas as RPS's então buscando um pouquinho isso né então a gente tentou aí fazer o resgate aí nesses anos que a gente voltou aqui para o xxxx. (Assistente Pedagógica Lorena, 2019)*

Notamos que há, na consideração da AP Lorena, um interesse em reassumir essa literatura que está, de alguma maneira, perdida dentro da escola. No entanto, suas ideias de trazer momentos de leitura tanto compartilhada como deleite demonstram que Lorena opta por decisões que já faziam parte da cultura organizacional escolar. Nóvoa (2011) critica essa postura por evidenciar que a escola repete discursos e impede que novas maneiras de trabalhar se estabeleçam. Por isso, a entrevistada ainda enxerga tanta necessidade desse resgate. A seguir, agrupamos algumas de suas falas:

*Mas se a gente for pensar de um modo geral a gente tem uma defasagem muito grande eu acho que ela se perdeu um pouquinho então a gente precisa sim e **resgatar** isso para a formação do professor ter mais momentos de formação voltado para o trabalho com a literatura tanto Literatura Infantil quanto a infanto-juvenil. (Assistente pedagógica Lorena, 2019)*

*Então nesse período de formadora do PNAIC é eu não estava em sala de aula a gente conseguiu fazer na rede de xxxxxx um formato diferente para o PNAIC, então eu fiquei fora da sala de aula eu acompanhava as escolas então a gente sim, nesse momento a gente **tentou resgatar** dentro das unidades escolares também o quanto a literatura é importante. (Assistente pedagógica Lorena, 2019)*

A relação do espaço e da valorização da literatura na escola foi discutida nas entrevistas, embora a questão semântica do significado da palavra espaço ganhasse uma conotação mais concreta do que subjetiva. Partindo das perguntas realizadas, constituímos nossa análise das declarações e, ainda que o objetivo fosse analisar o espaço subjetivo que a literatura ocupa na escola, destacamos que o espaço físico também é, de fato, importante. A AP Lorena, por exemplo, defende a criação e exploração desses espaços:

*...a gente tem a sala de leitura dentro da escola nós temos a biblioteca fora da escola e **também tem todo o espaço externo é que dá para pensar quando ele, se ele quer fazer um trabalho com a criança, um momento diferente de trabalhar literatura e explorar, tudo isso ele tem né** Tem laboratório de informática para uma pesquisa né de tempo histórico daquele livro dependendo do ano ciclo que a gente está trabalhando quando finaliza uma história você pode buscar essa... finaliza a leitura você vai buscar esse Resgate histórico né então em que época aconteceu porque daquele jeito que a gente tem laboratório de informática que ajuda me ajuda também né. (Assistente Pedagógica Lorena, 2019)*

A AP Ana Clara destaca a questão do livro e dos espaços destinados tradicionalmente para a leitura, ao passo que AP Lorena traz a questão do acervo, como se vê nas declarações a seguir:

Agora a gente tá meio tumultuado, por conta da reforma, mas a gente tem a biblioteca do CESA né que a gente tem uma parceria legal com o pessoal do CESA então dá para fazer o trabalho lá e nós temos a nossa sala de leitura aqui né. E aí cada sala de aula tem a sua caixinha ali de livros né que faz biblioteca circulante né os pequenininhos levam a sacolinha tem todo esse movimento (Assistente Pedagógica Ana Clara, 2019)

...com o número do mesmo título com número grande de livros que dá para você usar o mesmo título com a sala toda, para fazer a compartilhada, dá pra você fazer com a sala toda, com todo mundo acompanhando a gente tem isso e nós temos o acervo da época do PNAIC né nós recebemos as caixas do PNAIC nós temos um acervo muito bom, nós temos um acervo bom aí, e aí fora tudo isso que a gente tem, se o professor precisa de um livro específico a gente tem como comprar né a gente consegue colocar na nossa lista de compras. (Assistente pedagógica Lorena, 2019)

Com isso, percebemos que as entrevistadas pensam e criam essa relação entre espaço físico e subjetivo conforme aponta a professora Lia:

Vai longe, é um espaço também, então assim, é claro que se você tiver um espaço adequado é bom, porém se não tiver você cria o seu espaço, eu penso dessa forma, você vai criar esse espaço da literatura de acordo com você com seu aluno você vai fazer esse espaço se você não tiver você cria. Eu às vezes... você cria é, às vezes na leitura, é na fala, é de uma roupa, é no modo de falar, numa música que você põe você cria o espaço melhor

Pesquisadora: Agora, a formação, está trazendo essa valorização e a criação desse espaço?

Não, aqui não, ultimamente não, e dentro da escola mesmo, não só agora, faz muito tempo que não tem essa formação pra você trazer esse espaço nem mesmo o espaço físico adequado que a escola deveria ter pra isso.(Professora Lia, 2019)

Diante da visão das participantes da pesquisa e das análises de suas considerações sobre o espaço da literatura no cenário da escola, fundamentaremos nossas conclusões acerca dos três eixos que apresentamos, para, assim, ampliar as nossas reflexões. Visto que o objetivo geral da pesquisa se propõe a investigar de que forma a literatura pode ocupar maior espaço e valorização na escola e na formação em serviço do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, na busca da melhoria do trabalho com a literatura em sala de aula, procuramos contemplar, nas unidades de categoria de análise tal objetivo, reagrupando o teor das entrevistas de acordo com os eixos que tratam: (i) da abordagem da literatura nas práticas escolares; (ii) da formação em serviço dos professores com foco em literatura; (iii) do espaço e a valorização da literatura no âmbito escolar. Além disso, procuramos apresentar o perfil de cada participante, apoiados nas próprias entrevistas, a fim de compreender de que modo o contexto específico de cada uma pôde contribuir para a análise como um todo. Assim, pudemos propor uma investigação acerca da visão das participantes da pesquisa e oferecer parâmetros de análise para o que se conclui a seguir:

Notamos que a literatura é considerada , como algo importante nas práticas escolares e que está presente nos tempos e espaços da escola. Contudo, de acordo com o que dizem as entrevistadas, percebemos que a literatura ainda é tratada de forma inadequada em alguns aspectos destacados nas falas, como na

visão de Lorena sobre a importância da literatura como função utilitária; nas descrições de algumas práticas de Lia, sobretudo as ações que valorizam o trabalho fragmentado com o texto e o trabalho de análise textual extraído, por decodificação simples, o significado de palavras descontextualizadas – ações equivocadas, apresentadas no capítulo teórico por Colomer (2007), Lajolo (1984) e Kleiman (1993); ou nos encaminhamentos de ações propostas pela equipe gestora, evidenciados por Ana Clara como um desafio a ser enfrentado.

Destacamos, também, que as palavras mais frequentes nas falas das entrevistadas, foram somadas à análise, e a contagem evidenciou concepções das participantes que consideramos pertinentes para nosso estudo. A professora Lia preocupou-se em descrever a sua formação leitora e acadêmica de modo detalhado e, com isso, a frequência da palavra “formação” foi maior no seu discurso. No entanto, o que chamou a atenção foram as palavras frequentes nos discursos das assistentes pedagógicas: Lorena usou o termo “resgate”, voltado para a literatura na escola e Ana Clara se valeu da palavra “resistência”, voltada para a objeção dos professores em implementar alguns projetos de literatura.

Sobre a formação em serviço, percebemos que, de acordo com as assistentes pedagógicas, as formações com foco em literatura estavam atribuídas a um caráter fragmentado, diluídas em reuniões semanais, abordadas brevemente em RPS, Conselho de ciclo formativo e RP, viabilizadas pela própria escola.

Não foram mencionadas ações de formação em serviço com foco em literatura ofertadas pela rede de ensino no ano de 2019 e, pelas falas das entrevistadas, há uma lacuna na oferta de formações nesse sentido, como se pode perceber em comentários como “infelizmente é uma falha grande”; “se a gente for pensar de um modo geral a gente tem uma defasagem muito grande”; “a secretaria de educação também tem que me proporcionar esse tipo de formação”; “infelizmente as formações foram mínimas”. Isso demonstra que a rede de ensino tem o grande desafio de não só proporcionar formações literárias para a equipe de professores, mas também de assumir o compromisso de formar formadores para motivar o trabalho e as boas práticas de literatura na sala de aula. Nesse sentido, a formação

em serviço deve ocorrer de maneira harmoniosa entre equipe gestora e professores, proporcionando troca de saberes de forma sistematizada e contínua.

Sobre as formações que ocorrem no âmbito escolar, tais ações, quando acontecem, são conduzidas de maneira estéril e parecem representar um fim em si mesmo. A visão das entrevistadas sobre essas formações é similar, visto que todas elas relataram a escassez de ofertas de formação com foco em literatura advindas da rede de ensino. Destacamos ainda que, de acordo com uma das participantes, os processos formativos viabilizados por meio de ações propostas pela equipe gestora sofreram resistência por parte do corpo docente. Assim, percebemos que a forma como tais ações foram conduzidas representaram uma ação descontinuada do trabalho que já vinha sendo conduzido em sala de aula.

7 PRODUTO: O COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS COM A FERRAMENTA DIGITAL TELEGRAM

O produto final desta pesquisa foi elaborado a partir dos estudos e das análises realizadas neste trabalho, levando em consideração as reflexões teóricas apresentadas tanto acerca de literatura quanto de formação de professores. Propomos, portanto, uma ferramenta de fácil acesso, o Telegram, que possa ser utilizada pelos professores de forma assíncrona a fim de compartilhar vivências, experiências, bem como auxiliar o professor nos seus processos formativos, e reflexivos sobre as práticas que conduz na sala de aula, com uma proposta de formação que vise também a proporcionar conhecimento teórico sobre a temática da literatura na sala de aula.

O Telegram é um aplicativo para celular semelhante ao Whatsapp, que possibilita o compartilhamento de mensagens de texto, de áudio, vídeos, fotos e outras possibilidades de interação que diferem do WhatsApp como enquetes anônimas, pesquisas e edição de conteúdo postado, além disso o Telegram possibilita que qualquer pessoa que entre no grupo tenha acesso às mensagens antigas, favorecendo o usuário ao inteirar-se do conteúdo total. Desta forma, optamos por esse aplicativo baseado principalmente nesses diferenciais.

Pretendemos, assim, contemplar a elaboração de uma proposta de formação docente elencada nos objetivos específicos. Os objetivos do produto são (i) democratizar e facilitar o acesso dos professores às formações com foco em literatura; (ii) oferecer formação adequada e sistematizada de literatura para professores dos anos iniciais do ensino fundamental; e (iii) oferecer um canal aberto de suporte e compartilhamento de experiências, além de promover o debate tão necessário no âmbito dessa temática. Esperamos, ainda, que esse espaço interativo possa contribuir com a formação em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e que também auxilie na ampliação da valorização da literatura na escola, pois é necessário um espaço de reflexões permanentes voltadas para o ensino de literatura, no qual os professores possam compartilhar suas ideias Em

síntese, este produto tem a intenção de contribuir com a resolução de problemas encontrados nos resultados da pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de investimento em uma formação de professores para o ensino da literatura, que favoreça o encontro do leitor com o texto e que tenha como objetivo a formação de leitores literários, necessita de um debate permanente e contínuo. O problema da escolarização inadequada da literatura revelado por Soares (2003), bem como o uso do texto, apontado por Lajolo (1984) como pretexto para atividades que limitam o trabalho com a literatura no contexto escolar, denunciam de que maneira o texto pode servir como instrumento de desvalorização da própria literatura. Tendo em vista a introdução desta pesquisa, na qual refletimos sobre o paradoxo do esvaziamento da cultura literária na escola em contraste com a boa aceitação de novas (e velhas) ideias e práticas sobre literatura, alicerçamos nossa argumentação inicial. E com isso, consideramos necessário afirmar: o paradoxo ainda persiste.

O estudo realizado buscou responder ao seguinte questionamento: de que forma a literatura pode ocupar maior espaço e valorização na escola e na formação em serviço do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o trabalho mais adequado com a literatura na sala de aula? A fim de respondermos a essa questão, voltamo-nos inicialmente para o referencial teórico que norteou o estudo e as reflexões deste trabalho. Destaca-se que essa busca foi fundamental para a gênese, a composição e o aprofundamento do presente estudo.

Ampliamos nossas reflexões sobre as relações entre a literatura e o comportamento da sociedade e notamos que, historicamente, a literatura sempre foi instrumento de influência no meio social. Para que se restringisse aos indivíduos das classes dominantes, ela foi subjugada ao controle dessas classes.

Segundo Bourdieu e Passeron (1992), trata-se de um sistema de transmissão de bens culturais arbitrário, pois os indivíduos que culturalmente já tiveram a oportunidade conhecer e valorizar certos conhecimentos são os mesmos valorizados por possuí-los. Tais contradições também foram anunciadas por outros autores como Lajolo (1984) e Snyders (1981). Dessa forma, consideramos relevante dar

sentido à questão desta pesquisa, na perspectiva da formação de professores. Por isso, a ostensiva falta de promoção de formação com foco em literatura oferecida pela rede de ensino do contexto que analisamos, somada à necessidade de valorização dos saberes dos professores, revela a estrutura que persiste na escola e na sociedade, no que tange aos ideais de transmissão de bens culturais mediados de forma contraditória, conforme apontam os autores mencionados. Consideramos os apontamentos de Candido (2017) essenciais para a compreensão dessa estrutura e, por essa razão, refletimos sobre o que é fundamental: não perder de vista sua principal proposição, a da literatura como direito inalienável, tendo em vista sua função humanizadora. Por ser uma necessidade humana, ela não deve ser restrita sob nenhum aspecto.

Um dos objetivos específicos da pesquisa, foi identificar se e como a literatura é abordada na escola. A partir da observação dos espaços, sobretudo no funcionamento da estrutura da biblioteca, constatamos a necessidade de subsídios básicos como sinalização adequada de que há, naquele espaço, uma biblioteca, pois ela fica em um local de difícil visualização, uma questão apontada pelo próprio bibliotecário. Além disso, destacamos a necessidade de organização do espaço para que se promovam ações que aproximem os alunos e os professores.

Na sala de leitura, observamos a presença de fatores que restringem e dificultam o acesso ao espaço, como a utilização da sala para outros fins, tais quais reuniões de conselho mirim, sala de vídeo ou como depósito de materiais da escola, dentre eles uniformes etc. Esse tipo de situação desvaloriza o livro e a literatura na escola. Por serem espaços literários, consideramo-los primordiais para a valorização da literatura na formação em serviço, o que não ocorre na sua plenitude, pois as necessidades do uso de uma biblioteca e de uma sala de leitura são suprimidas por todas essas circunstâncias, impedindo que a literatura ocupe um lugar central nesses espaços e, conseqüentemente, na formação humana.

Retomando outro objetivo específico do trabalho - identificar a presença da literatura nas ações de formação em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental – concluímos que, diante das observações da formação em serviço, algumas ações são conduzidas de forma passiva, sem reflexão, transmitidas de formações anteriores, como acontece com leitura deleite do PNAIC, realizada de forma casual, sem desdobramentos que poderiam oportunizar momentos de reflexão. É importante destacar que não estamos criticando tais ações

de leitura, porém questionamos o fato de não haver uma reflexão profunda sobre as ações que ocorrem na escola. Nóvoa (2011) critica essa forma passiva de conduzir a formação de professores, mostrando que reproduzir certas práticas impede a descoberta de novas ideias e novas maneiras de pensar. As ações de natureza prática, como as propostas pela equipe gestora, mantiveram um viés verticalizado, pois, embora fosse um projeto coletivo, ele foi definido pela equipe, que deixou a cargo dos professores a organização e a confecção de materiais necessários para a condução da proposta. Não houve um planejamento proposto pela equipe gestora que pudesse orientar os professores a sistematizar as suas ações e, desse modo, a proposta se mostrou falha, fragmentada e desvinculada da prática da sala de aula.

Tendo em vista outro objetivo específico da pesquisa, o de analisar, sob a ótica de profissionais que atuam na escola, o espaço e a valorização da literatura na escola e na formação em serviço, pudemos verificar, nas entrevistas com as profissionais que atuam na escola, suas concepções e visões a respeito dos eixos que destacamos a seguir. Quanto à abordagem da literatura nas práticas escolares, observamos que as entrevistadas destacaram a importância que a literatura tem nas práticas escolares. Todavia, ao priorizar o trabalho utilitário com o texto, notamos que ainda há alguns equívocos no que diz respeito à formação de leitores de literatura. Com relação à formação em serviço oferecida pela rede de ensino, no âmbito da literatura, na visão das participantes, ela é praticamente nula, restando somente a opção da formação em serviço nas reuniões do grupo escolar. Contudo, essas reuniões também não oferecem ações sistematizadas que promovam o trabalho efetivo com a literatura na escola, o que resulta em formações fragmentadas e descontinuadas da prática.

Em relação ao espaço e à valorização da literatura no âmbito escolar, de acordo com as entrevistas, ficou evidente a necessidade do resgate da literatura no ambiente escolar, bem como a tentativa de as participantes criarem esse espaço dentro da escola. Em síntese, as falas – e, por vezes, as lacunas deixadas pelas entrevistadas – revelaram concepções contraditórias, demonstrando a falta de clareza na condução de trabalhos de literatura na escola. Contudo, as profissionais estão conscientes da importância, da relevância e do reconhecimento da autoridade

da literatura. Constatamos, de tal forma, fatores revelados em conjunto, tais como: a necessidade de qualificar os profissionais da equipe gestora para planejar ações de formação e implementação de projetos que valorizem os saberes dos professores; a ostensiva falta de promoção de formação com foco em literatura oferecida pela rede de ensino; e a necessidade de um trabalho que possa colocar a literatura presente de modo integral, sem fragmentações, emendas ou equívocos no âmbito escolar.

Portanto, concluímos que a literatura está presente na escola e nas ações de formação em serviço, embora ainda não existam ações efetivas que valorizem a literatura nesse espaço. Além disso, concluímos que há muitos equívocos em relação ao trabalho efetivo com a literatura. Entretanto, há mais que isso: existe vontade e disposição por parte dos profissionais que atuam na escola, pois, sem eles, o trabalho não seria possível. Por isso, há um caminho na formação de professores em serviço que é necessário trilhar. O compartilhamento de experiências e a contribuição desses profissionais pode – e deve – representar um percurso sólido e justo para que a literatura apareça cada vez mais nos espaços de formação de professores e contribua para um trabalho efetivamente melhor com a literatura na escola.

Com este trabalho, esperamos contribuir para as ações de formação no espaço escolar, colaborando com o trabalho do professor em suas práticas de leitor e de ensino de literatura. Esta pesquisa não tem a intenção de encerrar as discussões; ao contrário, tenciona gerar novos estudos, visto que o debate sobre a valorização e o espaço da literatura na formação em serviço de professores deve permanecer vivo e constante, indicando que há muito o que contribuir nesse aspecto.

Deixamos, por fim, o desejo de que o processo de formação de professores com a literatura na escola seja construído em uma ação conjunta, que possibilite a visão de novas cores e luzes onde ainda há cinzas e sombras e que vá ao encontro dos anseios dos professores. Mais do que isso, que promova uma educação justa e de qualidade, a fim de causar impactos significativos na vida de cada um que compõe essa jornada. Assim acreditamos que seja um processo humanizador.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Confissões de Minas**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ANDRADE, Tales de. **Saudade**. São Paulo: Editora Nacional, 1981.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus editora, 2013.

AUERBACH, Erich. **Introdução aos estudos literários**. São Paulo: Cultrix, 1970.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Cultrix, 1970.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BETHÂNIA, Maria. **Pássaro da Manhã**. Rio de Janeiro: Phonogram/Philips, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **A investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Lisboa: Vega, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v.24, n.9, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 5.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In CANDIDO, Antonio. : **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CARNEIRO, Carlanne Santos. **Para ler com prazer**: a recepção do projeto Contribuições para a leitura literária de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9Q5JEJ>. Acesso em: 12 mai. 2019.

CASTAGNINO, Raúl H. **Análise literária** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1971.

CASTAGNINO, Raúl H. **Que é literatura?** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1969.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

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

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: Literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In COSSON, Rildo. **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. **Remate de Males**, v. 34, n. 2, p. 477-499, 2014

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: 1982.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende; Rita Jover-Faleiros (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ECO, Umberto. **O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Record, 1986.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; ZILBERMAN Regina. **Érico Veríssimo e a literatura infantil**. Porto alegre: Editora da Universidade, 1982.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, José Paulo. **Literatura e formação humana**. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~semppgfil/wp-content/uploads/2012/05/20-Jos%C3%A9-Paulo-Gatti-Literatura-e-forma%C3%A7%C3%A3o-humana.pdf>. Acesso em 28/06/2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang *et al.* **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Trad. Luiz da Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução: Luiz da Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R (org.). **Leitura em crise na escola**, 1984.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. Ática, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos, **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

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

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORAES, Tatiane Andrade de. **A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa**: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária. 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/994>. Acesso em: 13 mai. 2019.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **Espaço do desenho**: A educação do educador São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PAMUK, Orhan. **O romancista ingênuo e o sentimental**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

POUND, Ezra; DE CAMPOS, Augusto; PAES, José Paulo. **ABC da literatura**. Editora Cultrix, 2006.

QUINTANA, Mario. **A vaca e o hipogrifo**. Porto Alegre: Garatuja, 1977.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura de Santo André / Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André, 2017. No prelo

SANTOS, Maria Deuza dos. **Saberes sobre a literatura**: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19606>. Acesso em: 11 mai. 2019.

SERGE, Victor. **Literatura e revolução**. São Paulo: Ensaio, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1981.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Araci Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. Trad. James Amado. São Paulo: Cultrix, 1982.

SOUZA, Ingobert Vargas de. **Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 183 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158837>. Acesso em: 09 mai. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

TELLES, Lygia Fagundes. **As meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

THOREAU, Henry David. **Walden ou a vida nos bosques**. São Paulo: Edipro, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Estruturalismo e poética**. São Paulo: Cultrix, 1974.

VIEIRA, Lorena Bezerra. **Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental:** documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ ES. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8581>. Acesso em: 09 mai. 2019.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, v. 44, 1995.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1984.

ZUCKI, Renata. **Letramento literário:** práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Linguagens e Letramentos, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/932>. Acesso em: 10 mai. 2019.

APÊNDICE A

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Participante: Professora de educação infantil e ensino fundamental

Bloco 1: Trajetória Pessoal e Profissional

- 1) Idade e tempo de experiência como docente.
- 2) Formação inicial como leitora na infância.
- 3) Formação no magistério e acadêmica.
- 4) Início do trabalho como docente.

Bloco 2: Perfil profissional acerca do desenvolvimento do trabalho docente com o ensino de literatura. Perfil de leitora

- 1) O trabalho com a literatura na sala de aula.
- 2) Critérios para a escolha de títulos ao trabalhar com o ensino de literatura.
- 3) Frequência dedicada à leitura literária em sala de aula.
- 4) A importância da literatura para a professora, perfil de leitora.

Bloco 3: Abordagem da literatura nas ações de formação

- 1) Formação e qualificação para o trabalho com a literatura.
- 2) Formações com o foco em literatura oferecidas pela rede de ensino.
- 3) Formações com foco em literatura oferecidas pela escola.
- 4) Cursos oferecidos fora da rede de ensino.

Bloco 4: Finalização

- 1) Há na escola espaço e valorização da literatura na formação em serviço dos professores?

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Participante: Assistente pedagógica de educação infantil e ensino fundamental

Bloco 1: Trajetória Pessoal e Profissional

- 1) Formação inicial e acadêmica.
- 2) Tempo de experiência como docente e como assistente pedagógica.

Bloco 2: Abordagem da literatura nas ações de formação

- 1) Concepção pessoal acerca do trabalho com a literatura.
- 2) Concepções acerca da qualificação dos professores para o trabalho com a literatura.
- 3) Se há presença de discussões voltadas à literatura no ambiente escolar.
- 4) Se há presença de formações em serviço voltados à literatura no espaço escolar.

Bloco 3: Implementação de projetos e seleção de materiais

- 1) Se há presença de materiais e projetos voltados à literatura na rede de ensino e na escola.
- 2) Como é realizada a implementação de projetos literários.
- 3) Como é realizada a seleção de materiais voltados à literatura na escola.

Bloco 4: Finalização

- 1) Há na escola espaço e valorização da literatura na formação em serviço dos professores?

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Participante: Assistente pedagógica de educação infantil e ensino fundamental

Bloco 1: Trajetória Pessoal e Profissional

- 1) Formação inicial e acadêmica.
- 2) Tempo de experiência como docente e como assistente pedagógica.

Bloco 2: Abordagem da literatura nas ações de formação

- 1) Concepção pessoal acerca do trabalho com a literatura.
- 2) Concepções acerca da qualificação dos professores para o trabalho com a literatura.
- 3) Se há presença de discussões voltadas à literatura no ambiente escolar.
- 4) Se há presença de formações em serviço voltados à literatura no espaço escolar.

Bloco 3: Implementação de projetos e seleção de materiais

- 1) Se há presença de materiais e projetos voltados à literatura na rede de ensino e na escola.
- 2) Como é realizada a implementação de projetos literários.
- 3) Como é realizada a seleção de materiais voltados à literatura na escola.

Bloco 4: Finalização

- 1) Há na escola espaço e valorização da literatura na formação em serviço dos professores?