

VÂNIA MARIA DA SILVA

**A LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA:
verificando as formas de abordagens**

Orientadora: Prof.^a Doutora Vaneide Lima Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2016**

VÂNIA MARIA DA SILVA

**A LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA:
verificando as formas de abordagens**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 28 de janeiro de 2016, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 429/2015, de 27 de novembro de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro

Arguente:

Prof.^a Doutora Maria Neves Gonçalves

Vogal:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Orientadora:

Prof.^a Doutora Vaneide Lima Silva

Coorientador:

Prof. Doutor Leonardo Rocha

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2016

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

(Coelho, 2000, p. 27)

Dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu esposo e a minha filha, pela compreensão, incentivo, confiança e apoio para que eu pudesse alcançar mais um título acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o criador da vida e do universo, pela oportunidade e privilégio que me concedeu de poder vivenciar tão relevante experiência.

Ao meu pai (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar, pois via a educação como algo importante para as pessoas.

À minha mãe, por ter o cuidado de sempre mostrar o valor do conhecimento como forma de abrir novos caminhos.

À minha filha, em especial, pela paciência em compreender os meus momentos de ausência e pelo imenso apoio e ajuda.

Ao meu esposo, também pelo grande apoio, companheirismo, dedicação – hoje o meu desejo se concretiza por meio de mais um título acadêmico.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, por ter me ajudado a concretizar mais um sonho de me tornar mestre em Ciência da Educação.

À minha orientadora professora Doutora Vaneide Lima Silva e ao meu Co-orientador, professor Doutor Leonardo Rocha, aos professores e alunos colaboradores e todos os que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho procura identificar as principais formas de abordagem em sala de aula da Literatura Infantil em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de São Pedro, Rio Grande do Norte, Brasil. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter qualitativo que surge a partir da constatação de que a Literatura Infantil é pouco explorada no contexto da sala de aula. Ou seja, o trabalho com a literatura tem se resumido a abordagem que o livro didático propõe com o texto literário, o qual não vem possibilitando a formação de alunos leitores, pois as atividades propostas em sua maioria não valoriza a imanência do texto literário e o texto literário acaba sendo explorado como pretexto para a abordagem de questões gramaticais. Daí a necessidade de desenvolver um estudo que sonde a presença da Literatura Infantil em sala de aula a partir da observação e do discurso do aluno e do professor, este responsável pela mediação entre o texto literário e o aluno. Fez-se necessário, para isso, consultar professores e alunos, além da observação do livro didático de Língua Portuguesa e da prática docente, como também a consulta da literatura que trata da temática. Teóricos descrevem a literatura infantil, como sendo arte, ou melhor, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Por isso se faz imprescindível no espaço da sala de aula. Ao final da pesquisa, espera-se que o aluno, por sua vez, deva ser visto como um ser em formação, cujo potencial deve-se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização. Diante disso, é preciso que o professor esteja preparado e disposto para desenvolver uma prática de mediação que dá unidade e sentido ao trabalho profissional na área da Literatura. A escola ocupa o lugar privilegiado na construção do saber por exercer a função de contribuir para a construção de uma sociedade. Para a realização do trabalho foi indispensável a contribuição de teóricos como principalmente Lajolo (2000), Colomer (2007), Coelho (2001), Magnani (2001), dentre outros.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Sala de aula. Abordagem.

ABSTRACT

The current work seeks identify the main forms to approach children's literature into the fifth grade classroom of Elementary School in a public school in São Pedro, Rio Grande do Norte, Brazil. It refers, therefore, a qualitative research that arises from the analysis that Children's Literature is little explored in the context of the classroom. In other words, working with literature has just been restricted to the approach that textbook proposes with literary text, which has not allowed the formation of readers students because the activities proposed for the most part does not value the immanence of the literary text and the literary text ends up being exploited as a pretext for the approach of grammatical issues. Due to necessity to develop a study that discovers the presence of Children's Literature in the classroom from observation between student discourse and teacher, this is responsible for mediating between the literary text and the student. It was relevant to search into teachers and students, and observation of the Portuguese textbook and teaching practice, as well as the consultation of literature that refers this topic. Theorists describe children's literature, as art, or rather, creative phenomenon that represents the world, man, life, through the word, because that, it is completely indispensable in the classroom space. At the end of this study, it is expected that the student should be seen as a being in development whose the potential of which should develop upon freedom, but oriented towards achieving complete fulfillment in their realization. Due to this, it is necessary that teacher is prepared and willing to develop a mediation practice that makes unity and sense to professional work on Literature area. The school occupies the privilege space to construction of knowledge for its function of contributing to the construction of a society. For conclusion of this work the theoretical contribution were totally indispensable, mainly Lajolo (2000), Colomer (2007), Rabbit (2001), Magnani (2001), among others.

Key-words: Children Literature, Classroom, Approach.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	9
Capítulo 1. SOBRE A LITERATURA INFANTIL: origens, evolução e situação atual.....	13
1.1. As principais leituras infantis do século XIX	15
1.2. Sobre a literatura infantil brasileira no século XX.....	17
1.3. A literatura infantil na educação do Brasil	20
1.4. Por uma nova concepção de literatura infantil no Brasil.....	24
1.5. A Literatura Infantil brasileira pós-Lobato.....	26
Capítulo 2. A CORRELAÇÃO DA LITERATURA E A ESCOLA: juntos ao ensino.....	30
2.1. A leitura literária no processo de ensino	34
2.2. O livro didático de Língua Portuguesa como parceiro na educação.....	36
2.3. As aulas de Língua Portuguesa na formação do leitor literário	39
Capítulo 3. LITERATURA INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLAR: discutindo os resultados da pesquisa	44
3.1. Questões norteadoras da pesquisa	45
3.2. Objetivos	45
3.2.1. Objetivo geral:	45
3.2.2. Objetivos específicos:.....	45
3.3. O contexto da pesquisa	46
3.4. A caracterização da pesquisa.....	48
3.5. O processo de observação das aulas	49
3.6. Questionário aplicado junto aos professores	52
3.7. Questionário aplicado junto aos alunos	57
Conclusão.....	62
Referências	66
Apêndices.....	I
Apêndice I	II
Apêndice II	IX
Apêndice III	XV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Tempo de experiência com língua Portuguesa.....	53
Quadro 2. Como os alunos recebem os textos literários	56
Quadro 3. Como avalia o professor.....	60

INTRODUÇÃO

CARACTERIZANDO A ABORDAGEM DO ENSINO DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA

A preocupação com o ensino de Literatura vem sendo demonstrada em vários grupos de pesquisa de algumas instituições de ensino superior no Brasil e trabalhos publicados em congressos e encontros acadêmicos. No estado do Rio Grande do Norte, mais especificamente na escola em que atuo como professora do Ensino Fundamental, temos observado que a abordagem da Literatura tem se limitado ao que propõe o livro didático, o qual ainda faz uma exploração bastante limitada, pois as atividades propostas pelos autores costumam tomar o texto literário como pretexto para a exploração de elementos gramáticas, deixando de lado os elementos intrínsecos aos textos. Dessa forma, acreditamos que tal abordagem não vem contribuindo para a formação de leitores, e, desse modo, a escola vem descumprindo uma de suas principais metas.

Diante dessa realidade, surgiu o interesse em realizar um estudo que identificasse a presença da Literatura Infantil em sala de aula. Para tanto, tomamos como campo de pesquisa uma instituição em que leciono, a escola pública municipal que denominamos de *Escola A*, localizada na cidade de São Pedro, município do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil.

A referida instituição de ensino funciona nos três turnos e, por isso, conta com um número de 435 alunos. Os turnos da manhã e da tarde oferecem o Ensino Fundamental I e II, nos quais estudam crianças, adolescentes e jovens. O turno noturno funciona o Ensino Fundamental II e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A experiência vivenciada nessa escola nos possibilita afirmar que há pouco contato dos alunos com os textos literários, pois quase não encontramos alunos na sala de leitura. Esta, aliás, não apresenta uma estrutura física adequada para a prática da leitura, ou seja, é mal instrumentalizada e desconfortável, além de não acomodar uma turma de alunos. A não utilização da sala de leitura já aponta para o fato de não haver uma proximidade dos alunos com a Literatura Infantil. Daí a necessidade de pesquisar entre os alunos e professores como se dá a abordagem da leitura dos textos literários em sala de aula. Ou seja, são lidos textos em sala de aula, como se dá essa abordagem, quais as dificuldades que se evidenciam ao se abordar os textos literários?

O trabalho possibilitará refletir a metodologia do ensino de Literatura e identificando possíveis dificuldades apontar novas formas de abordagem que oportunizem um contato mais íntimo entre a Literatura e os alunos do Ensino Fundamental.

Trata-se, desse modo, de uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva, porque aprimora as ideias a partir da consulta bibliográfica, assim como descreve as características do tema em estudo por meio de levantamentos. Sendo assim, se enquadra na linha de pesquisa “Educação e Desenvolvimento humano: escola, cidadania e mundo do trabalho”. Nosso objetivo geral é analisar o modo como a Literatura Infantil vem sendo abordada em sala de aula com alunos do quinto ano do turno matutino do Ensino Fundamental I, caracterizando sua abordagem, bem como identificando as principais dificuldades na metodologia de ensino do texto literário nesse nível de ensino.

Para isso, pretendemos identificar, por meio dos instrumentos aplicados na pesquisa as possíveis dificuldades que vem distanciando os alunos da Literatura para, posteriormente, refletir a prática docente quando se utiliza da Literatura Infantil no contexto de ensino.

Recorremos, assim, ao pensamento de autores como Lajolo (2000), que afirma: ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum; Colomer (2007), que defende a leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, e, por isso, imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras; Magnani (2001), que discute a ideia de que tratar em formação do gosto é retornar as relações entre leitura, literatura e escola do ponto de vista das possibilidades políticas do movimento no sentido de desestabilização da dicotomia entre prazer e saber; Coelho (2000), que toma a Literatura Infantil como, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.

Estruturamos o trabalho em três capítulos: no primeiro, fazemos um breve histórico da Literatura Infantil, retomando suas origens e contextualizando seu surgimento no Brasil. Procuramos rastrear a gênese e a evolução da Literatura Infantil e nesse rastreamento preocupamo-nos principalmente com os dados histórico-culturais que direta ou indiretamente atuaram ou atuam na criação literária destinada às crianças. Caracterizamos, inclusive, as relações existentes entre as diretrizes educacionais de cada época e a natureza da Literatura destinada às crianças e aos jovens. Em face da atual crise do ensino e da leitura, parece-nos fundamental a reflexão sobre o ensino literário nas escolas e também as relações que foram estudadas sobre o contexto sociocultural a que pertence a Literatura Infantil.

No segundo capítulo discutimos acerca da relação entre Literatura Infantil e escola na construção do sentido literário, defendendo a ideia de que a prática de leitura na escola deva se dar através de textos diversificados e livros adequados. Assim, a questão da leitura da literatura na escola brasileira hoje precisa ser pensada de outros lugares e numa perspectiva histórica, social e educacional.

Enfatizamos o fato de que o professor precisa desenvolver estratégias de ensino com a literatura infantil que atribua a orientação a ser dada às crianças, no sentido de que, ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que as mesmas estão descobrindo por meio da literatura dia a dia e onde elas precisam aprender a se situar com segurança, para nele poder agir.

No terceiro e último capítulo apresentamos o resultado da pesquisa, que envolveu professores e alunos a fim de colhemos dados suficientes para que pudéssemos identificar as formas de abordagens da literatura infantil na sala de aula da escola em questão. Discutimos os dados coletados e refletimos acerca dos resultados obtidos. Para tanto, foi aplicado um questionário aos professores do Ensino Fundamental I e II, com perguntas semiabertas, que foram analisadas por meio da comparação entre a observação da prática docente na sala de aula com as respostas dadas, sendo que procurou retratar o maior número possível de elementos sobre a sua atuação e experiência em sala de aula. Por meio deste questionário, procuramos conhecer os professores com mais detalhes a cerca da sua formação profissional, quais as leituras que têm preferência e sobre a abordagem do texto literário em sala de aula, bem como também buscamos conhecer o processo de ensino aprendizagem da Literatura Infantil.

O corpo discente, por sua vez, também respondeu a um questionário semiaberto que constou de perguntas sobre o ensino de literatura infanto-juvenil na escola, além da observação na sala de aula cujos dados foram representados graficamente, de modo que pudéssemos traçar um perfil melhor das respostas dos alunos. Mediante informações obtidas, quisemos saber sobre sua realidade escolar, descobrir os motivos que levam alguns deles a terem pouco contato com os textos literários e apresentarem dificuldades na realização de atividades de leitura literária como na aprendizagem.

Diante dos instrumentos aplicados neste trabalho, a presente pesquisa tem, quanto a sua forma, uma abordagem quantitativa e qualitativa. Sendo assim, foram traduzidos em números os dados quantificáveis colhidos dos questionários aplicados junto a professores e alunos.

Esperamos que este trabalho sirva de reflexão sobre a abordagem da Literatura Infantil no Ensino Fundamental e que a discussão levantada contribua para se pensar em formas lúdicas de abordagem do texto literário em sala de aula, as quais deverão aproximar cada vez mais o alunado da Literatura e não distanciar, como vem fazendo o ensino atual.

CAPÍTULO 1.

SOBRE A LITERATURA INFANTIL: ORIGENS, EVOLUÇÃO E SITUAÇÃO ATUAL

Segundo Coelho (2010) a gênese da Literatura Infantil ocidental está nas longínquas narrativas primordiais, cujas origens remontam a fontes orientais bastante heterogêneas e cuja difusão, no ocidente europeu, deu-se durante a Idade Média, através da transmissão oral.

De acordo com a autora, durante muito tempo a Literatura infantil teve na oralidade do povo sua forma de transmissão das histórias que eram criadas por eles. Coelho (2010) afirma que Dessas narrativas primordiais orientais nascem, pois, as narrativas medievais arcaicas, que acabam se popularizando (na Europa e depois em suas colônias americanas, como o Brasil) e se transformando em literatura folclórica (ainda hoje viva, entre nós, circulando principalmente no Nordeste, através da 'literatura de cordel') ou em literatura infantil (através dos registros feitos por escritores cultos, como Perrault, Grimm, etc.).

É durante o período histórico conhecido como Tempos Modernos que a Literatura Infantil ganha o seu lugar no mundo e começa a adquirir sua forma mesmo que trazendo em seu contexto os traços de uma burguesia e uma civilização totalmente envolvida com a Revolução Industrial e diferenciada por muitos motivos e inclusive o principal deles o econômico, além da industrialização que também era um fator predominante para a época.

Segundo Coelho (2010, p. 148), dentro desse processo renovador, a criança é descoberta como um ser que precisava de cuidados específicos para sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual. E os novos conceitos de vida, educação e cultura abrem caminho para os novos e ainda tateantes procedimentos nas áreas pedagógica e literária. Pode-se dizer que é nesse momento que a criança entra como um valor a ser levado em consideração no processo social e no contexto humano.

No entanto, esse processo de ver a criança como parte do mundo do conhecimento do adulto era mais para incluí-la na educação para servir a pátria como verdadeiros cívicos e obedientes ao sistema que manipulava as mentes das pessoas e com as crianças não poderia ser diferente, pois eram preparadas nos centros educativos para serem domesticadas e não descobridoras de um conhecimento libertador.

Ainda segundo Coelho (2010) a descoberta da infância não se fez de chofre. A descoberta da qualidade específica do ser criança ou do ser adolescente (como estados biológicos, psicológicos e valiosos no desenvolvimento do ser) será feita no século XX. O idealismo romântico, entretanto, criou o mito da infância (como o da idade de ouro do ser humano) e o da adolescência (como o da pureza e sensibilidade instintivas, que o mundo adulto corromperia ou decepcionaria).

Nos rastros dessa descoberta da criança, surge também a preocupação com a literatura que lhe serviria para leitura, isto é, para sua informação sobre os mais diferentes conhecimentos e para a formação de sua mente e personalidade (segundo os objetivos pedagógicos do momento).

1.1. As principais leituras infantis do século XIX

Ainda com base em Coelho (2010), verificamos que a maioria das obras comprovadamente foram leituras correntes entre crianças e jovens no final do século XIX e início do século XX nasceu como obra para adultos, e, por um desses processos misteriosos que fazem de um livro sucesso, acabaram conquistando o público jovem. Traduzidas e adaptadas, com o tempo tais obras transformaram-se em clássicos infantis ou juvenis.

Para esclarecer a natureza dessas obras famosas e, conseqüentemente, os tipos de leituras que atraíram os pequenos leitores da época, Coelho as agrupa segundo as tendências ou espécies literárias (e por ordem cronológica de publicação): as narrativas do fantástico-maravilhoso; as do realismo maravilhoso; a novelística do realismo humanitário; a novelística de aventuras e a literatura jocosa ou satírica. A autora esclarece que tais “rótulos” são meramente didáticos e podem ser questionados, pois nenhuma classificação em literatura é absoluta. Servem ao nosso objetivo na medida em que correspondem ao aspecto dominante em cada obra que nos permite aproximá-las ou diferenciá-las entre si. (Coelho , 2010, p. 149).

Segundo Coelho (2010, p. 150), o material folclórico recolhido pelos Irmãos Grimm foi publicado entre os anos de 1812 e 1822, resultando no volume **Contos de Fadas para Crianças e Adultos**. Nessa recolha, há também matéria literária de outras procedências e já assimilada pelo povo alemão, que evidentemente faz parte do fundo original comum, europeu. Tanto assim que algumas delas constam também da recolha feita por Perrault, no século XVII, na França (o que prova a existência de uma fonte comum – a oriental ou grega).

Nessas duas dezenas de narrativas, não há propriamente contos de fadas (conto maravilhoso em que as fadas aparecem). A maioria são contos de encantamento (estórias que apresentam metamorfoses ou transformações, por encantamento) ou contos maravilhosos (estórias que apresentam o elemento mágico, sobrenatural, integrado naturalmente nas situações apresentadas). Apresentam também algumas fábulas (estórias vividas por animais); lendas (estórias ligadas ao princípio dos tempos ou da comunidade e nas quais o mágico ou o fantástico aparecem como “milagre” ligado a alguma divindade); contos de enigma ou de mistério (estórias que têm como eixo um enigma a ser

desvendado); e contos jocosos (ou faceciosos, humorísticos, divertidos...). (Coelho, 2010, p.152).

Ao que consta, todas as narrativas recolhidas e adaptadas pelos Irmãos Grimm pertenciam à variada tradição oral, na qual eles as foram descobrir. Já com Andersen não aconteceu o mesmo. Duas foram as fontes de que se utilizou: a da *literatura popular* conservada pela tradição oral ou em manuscritos, e da vida real que se oferecia aos seus olhos. Seus inúmeros contos mostram que ele “inventou” muito mais do que seus antecessores. (Coelho, 2010, p. 160).

Para Coelho (2010, p.161) Andersen foi, portanto, a primeira voz autenticamente romântica a contar histórias para as crianças e a sugerir-lhes padrões de comportamento a serem adotados pela nova sociedade que se organizava. Na ternura que ele demonstra, em suas histórias, pelos pequenos e desvalidos, encontramos a generosidade humanista e o espírito de caridade próprios do Romantismo. No confronto constante que Andersen estabelece entre o poderoso e o desprotegido, o forte e o fraco, mostrando não só a injustiça do poder explorador, como também a superioridade humana do explorado, vemos a funda consciência de que todos os homens devem ter direitos iguais.

Segundo Arroyo (2011, p. 50), (...) os livrinhos escolares do século XIX aproveitavam muito as fontes eruditas, principalmente as europeias, quando começaram a aparecer no Brasil as primeiras traduções dos fabulistas e contadores de histórias para crianças de vários países europeus.

Nesse caso estão também as chamadas histórias de Trancoso. É o próprio Luís da Câmara Cascudo que salienta ser de origem portuguesa – e recolhida em fontes da Ásia e da África – a grande maioria dos nossos contos populares, já, ao longo do primeiro século de colonização, influenciados pelo processo de interação do indígena, negros e escravos. (Arroyo, 2011, p. 50).

O primeiro grande nome na área do *realismo maravilhoso* (ou mágico), dentro da literatura infantil moderna é o do célebre escritor inglês Charles Lutwidge Dodgson, que o mundo conhece pelo pseudônimo de Lewis Carroll. Conforme Coelho (2010), sua obra rejeita qualquer pretensão didática tradicional. Há, no texto, uma personagem – a duquesa – que é a encarnação caricatural do espírito pretensamente moralizador que busca relações lógicas, causais e consequentes em todas as coisas.

Segundo Cademartori (2010) essa presença da *moral* em seus textos foi bastante marcante porque Lewis Carroll desde criança recebeu dos seus pais uma educação religiosa e talvez por isso fosse levado a escrever sobre os bons costumes e o espírito da

consciência, já que via a questão do físico e material como banal. No entanto, podemos até dizer que ele em suas histórias fez uma prevenção para as literaturas do período atual e, que hoje existem escritores que escrevem em seus livros textos instigando as crianças ao mundo do consumismo e dos maus hábitos sociais, que hoje é visto de uma certa maneira pela sociedade como algo normal. Talvez seja esse o momento em que mais as nossas crianças precisem ler este tipo de literatura.

Lewis Carroll conseguiu explorar de maneira genial todas as possibilidades que a literatura moderna pode oportunizar, ele era filho de um pastor anglicano e ordenou-se diácono, porém não exerceu a profissão de pastor. Contudo, começa suas atividades como escritor, publicando poemas humorísticos e contos, sendo que sua grande obra literária foi *Alice no País das Maravilhas*. (Cademartori, 2010).

No que se refere a essa obra, podemos dizer que mesmo que sua forma de intenção tenha sido transformada com outros objetivos ao se integrar ao literário infantil, ela permanece sendo um recurso fundamental para a nossa literatura, uma vez que traz em seu conteúdo o encanto do mundo mágico para envolver o leitor.

1.2. Sobre a literatura infantil brasileira no século XX

A Monteiro Lobato (1882 e 1948), coube à fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador de que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia. (Coelho, 2010, p. 247).

Para a autora, a literatura infantil brasileira ganha relevância e novos olhares a partir de Lobato, sendo que sua maior obra foi sem dúvida o *Sítio do Picapau Amarelo* com personagens que vivenciavam momentos de encantos e de pura magia na zona rural sem esquecer que ele tinha uma intenção de formação e modificação da percepção humana. Essa obra foi uma transformação na literatura infantil que depois veio a ser uns dos livros mais lidos da época e que permanece até hoje encantando nossas crianças.

Entretanto, a autora afirma que essa criação não se fez de chofre. Foi resultado de um longo processo de maturação. Quando *A Menina do Narizinho Arrebitado* foi publicado, em 1920, Monteiro Lobato estava com 38 anos. Desde adolescente começara a lidar com as letras, escrevendo crônicas e artigos para a imprensa do interior e da capital paulista. Leitor voraz, preocupava-se igualmente com a renovação da Literatura Brasileira, no sentido de

seu encontro com o autêntico da realidade brasílica e com a **linguagem brasileira**, liberta do magistério lusitano. (Coelho, 2010, p. 247-248).

Embora estreando na literatura escolar com *Narizinho arrebitado*, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil. (Arroyo, 2011, p. 281).

De acordo com esse crítico, a preocupação do que fosse sensível à criança na literatura infantil de Monteiro Lobato não ficava apenas na temática. Aliás, é na temática que observamos seu realismo original, ou seja, aquele impossível para o adulto, mas perfeitamente normal para as crianças: o maravilhoso, em que a imaginação supre as deficiências do mundo atuante.

Arroyo afirma que é possível que Monteiro Lobato tivesse a intenção de transmitir em seus textos para as crianças os problemas sociais da época para uma reflexão por meio principalmente do Sítio do pica-pau amarelo, onde ele traz vários assuntos ligados ao meio ambiente, visto que já se mostrava preocupado com as questões da natureza e dos animais como também da família.

A criança, por natureza, precisa crescer, cumprir seu ciclo vital e cultural. E para isso precisa de um projeto de vida em que se engaje e no qual aplique, de maneira dinâmica e harmoniosa com o todo, toda a potencialidade de suas energias vitais. Monteiro Lobato deu-lhe (e ainda lhe dá...) um projeto cultural, mostrando o valor essencial da Literatura e abrindo à sua frente o mundo maravilhoso da Cultura. (Coelho, 2010, p. 262).

Vivendo entre 1882 e 1948, José Bento Marcondes Monteiro Lobato pertenceu, por formação, à estirpe dos humanistas liberais, de raízes aristocráticas (nietzschianas) – aqueles que viam no *indivíduo de exceção*, na inteligência, na cultura e no esforço das *minorias esclarecidas* (e não nos movimentos de massa) a solução para os grandes problemas que afligem a humanidade. Entre nós, na virada do século, dentre os problemas mais urgentes, estava o da *consciência nacionalista* a ser conquistada ou aprofundada. Obviamente, essa conquista dependia de um processo de maturação que vai durar anos... Não é nada fácil, para um povo colonizado culturalmente e dependente economicamente das nações poderosas, encontrar a sua medida ou a sua verdade. (Coelho, 2010, p. 248).

Em sua proverbial e saborosa irreverência, Monteiro Lobato dá a exata dimensão do que ocorria. Inclusive revela sua modéstia ao se julgar muito mais “habilidoso” do que

“talentoso”. Entretanto, esse projeto não seria realizado de imediato. Sua produção original apareceria antes das fábulas. Em 1920, saíam na Revista do Brasil (SP) uns fragmentos da estória de “Lúcia ou a Menina do Narizinho Arrebitado”. No mesmo ano, sai pela editora Monteiro Lobato & Cia. (fundada pelo próprio escritor) um belo volume de 43 p., cartonado, em formato 30 x 20 cm, e com inúmeras ilustrações coloridas de Voltolino: *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Vinha classificado como “Livro de Figuras”. Por essa classificação, o livro já se incluía na nova diretriz pedagógica (a Escola Nova), que enfatizava a função da imagem nos livros infantis. (Coelho, 2010, p. 249).

Para a autora, seu sucesso irrestrito entre os pequenos leitores decorreu, sem dúvida, de um fator decisivo:

eles se sentiam identificados com as situações narrativas; sentiam-se à vontade dentro de uma situação familiar e afetiva, que era subitamente penetrada pelo *maravilhoso* ou pelo *mágico*, com a mais absoluta naturalidade. Tal como Lewis Carroll fizera com *Alice no País das Maravilhas*, na Inglaterra de cinquenta anos antes, Monteiro Lobato o fazia no Brasil dos anos 20: fundia o Real e o Maravilhoso em uma única realidade. (Coelho, 2010, p. 249-250).

Com o tempo, os novos títulos e o enriquecimento do fabuloso mundo lobatiano, o Maravilhoso passa a integrar, normalmente, o Real; e, em lugar de este “real” se tornar inverossímil ou se “dê realizar”, acontece exatamente o contrário: o inventado passa a ter foros de *realidade*. Assim é que as personagens reais (Lúcia, Pedrinho, D. Benta, Tia Nastácia, o Leitão...) têm a mesma contextura das personagens inventadas (a boneca Emília, o sabugo de milho, Visconde de Sabugosa, o Pequeno Polegar e todas as dezenas de personagens que povoam o universo lobatiano). Todas elas existem com a mesma verdade, dentro do universo faz de conta que Lobato criou e onde a criançada brasileira tem “morado”, como o próprio Lobato o fez com os livros que lera na infância ou adolescência. (Coelho, 2010, p. 250).

Ainda de conformidade com Coelho (2010, p. 251), nos anos 50, quando o costume da leitura como fonte de lazer já começava a desaparecer, devido à crescente voga das estórias em quadrinhos e da televisão, a criação lobatiana ganha uma nova face. Em 1952, Júlio Gouveia e Tatiana Belinky iniciam, na TV Tupi- São Paulo, a série de teleteatro *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, que durante anos (até 1964) encantou crianças e adultos. Redescobrimo as personagens lobatianas para esse novo público, formado pelo imediatismo da imagem, os seriados de Júlio/Tatiana abriram novamente o caminho para a leitura do mundo criado por Lobato. Fascinados pelo espetáculo, acabavam indo aos livros.

Monteiro Lobato teve a ventura de se saber lido e querido por milhões de leitores. E disso teve testemunhos até o fim da vida, pelas demonstrações pessoais e pelas muitas cartas recebidas, com as mais afetuosas confissões de encantamento com o mundo que ele

soube criar. Pode-se dizer, pois, que a aceitação de seus livros foi ampla e irrestrita, até o momento em que sua visão crítica do mundo foi-se tornando mais objetiva e, ao mesmo tempo, mais lúcida e feroz em relação à realidade de sua época.

Não há dúvida de que o grande valor da invenção literária de Lobato e o amplo sucesso obtido junto aos pequenos leitores não se deveram apenas à sua prodigiosa imaginação ao inventar personagens e tramas cheias de pitoresco e de humor sadio, concretizadas em uma linguagem original e viva. Como em toda grande obra, o seu mérito maior está na perfeita adequação entre sua matéria literária, as ideias e valores que lhe servem de húmus e as imposições da época em que ela foi escrita.

De acordo com Coelho (2010, p. 259), nas muitas adaptações de livros clássicos da literatura infantil, Lobato eliminou a sentimentalidade piegas. Da mesma forma, criticou as moralidades das Fábulas. Nos vários volumes de seu “rocambolesco” infantil, ridiculariza tais “moralidades” e provoca uma verdadeira revolução nas “verdades absolutas” que elas vêm transmitindo através dos séculos. Embora fiel a certos valores do passado (nos quais foi formado), Monteiro Lobato foi um inovador, pela irreverência com que tratou o estereotipado ainda vigente na sociedade da época.

Coelho (2010) afirma que Monteiro Lobato evitou as tensões psicológicas insolúveis ou angustiantes para os pequenos leitores; explorou os “conflitos” ligados às aventuras e que podem ser resolvidos, de maneira positiva, no nível da narrativa e da vida. Vê-se, pois, que as tensões normais entre o *indivíduo* e o *meio* foram solucionadas no universo lobatiano através dos gestos livres, das aventuras que engajam o ser por inteiro e o aproximam dos outros... O incentivo à liberdade interior e, conseqüentemente, à liberdade de ação, o estímulo à criatividade, à curiosidade intelectual e ao individualismo audaz e empreendedor (que, na Emília, por vezes se transforma em prepotência) são as forças dinamizadoras dessa obra que abriu o verdadeiro caminho da Literatura Infantil Brasileira. (Coelho, 2010, p. 260). Depois de Lobato, surgiram sobretudo na década de 60 novos nomes que integram hoje a gama de autores que escrevem para crianças e jovens. De modo que atualmente temos um quadro diversificado em termos de obras e autores de qualidade que produzem para o público infantil brasileiro.

1.3. A literatura infantil na educação do Brasil

A literatura infantil tem variado muito no espaço e no tempo, tão íntima é a relação, em sua natureza, com a pedagogia. E tão imponderáveis são também os critérios constituídos para o estabelecimento de um conceito definitivo que, na maioria das vezes, ou

geralmente, atendem apenas a determinadas implicações históricas, sociais e, sobretudo, pedagógicas.

No começo do século a literatura escolar somou grande número de obras, não só de autores estrangeiros, devidamente traduzidos e adaptados muitas vezes a certas condições peculiares ao meio social, geográfico e histórico do País, como, sobretudo, de autores nacionais.

Segundo Arroyo (2011), o espírito desses livros variava muito. Do educador A. Mascarenhas, em 1907, tínhamos o *Livro de leitura corrente*, para uso das escolas primárias. “Consistia o volume em repertório de leitura sobre educação e moral, lições de coisas, instrução cívica, história e geografia, e, também pequenas histórias ao alcance da primeira idade”. (Arroyo, 2011, p. 130).

A preocupação com a educação escolar das crianças surge historicamente com reformadores moralistas, principalmente com eclesiásticos e juristas (confundindo-se, a partir dos séculos XVIII e XIX, com reformadores religiosos), que lutavam contra a anarquia da sociedade medieval. “A história da escola é marcada por influências religiosas/moralizantes e passa-se a reservar a essa instituição a

incumbência de preparar a criança para o convívio com os adultos”. (Magnani, 2001, p. 71).

A reação nacional ao enorme predomínio de literatura didática e literatura infantil que nos vinha de Portugal, em obras originais e traduzidas, manifestou-se de forma isolada em algumas regiões mais desenvolvidas culturalmente no País. Mas foi particularmente na área escolar que ela começou, passando depois a dar exemplo de inconformismo pleno na área das traduções. “A rigor, foi uma reação teórica, que se compreende facilmente em face dos profundos laços de identidade que nos ligavam a Portugal”. (Arroyo, 2011, p. 227).

Na visão desse crítico, na tradição brasileira literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua. A escola conta com a literatura infantil para difundir – ataviados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força encantatória dos versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela. E os livros para crianças não deixaram nunca de encontrar na escola entreposto seguro, quer como material de leitura obrigatória, quer como complemento de outras atividades pedagógicas, quer como prêmio aos melhores alunos. (Lajolo, 2000, p. 66).

Ainda de acordo com Lajolo, de Bilac para nossos dias mudaram bastante os conteúdos educativos pelos quais a escola se responsabiliza. Mudaram também

comportamentos, atitudes, sentimentos e valores veiculados pela literatura, mantendo-se, todavia, inalterada a relação de dependência entre literatura infantil e escola.

No entanto, os mesmos fatores que entrelaçam literatura infantil e escola e que eventualmente respondem pela modernidade desse segmento da produção cultural brasileira são também responsáveis pelo descompasso – digamos estético – entre a literatura infantil e a não infantil. Tomando por parâmetro a produção literária brasileira contemporânea não infantil, os livros para crianças parecem conservadores, pagando com o que se poderia chamar de compromisso pedagógico, seu ingresso no aparelho escolar. (Lajolo, 2000, p. 68).

No entendimento dessa autora, no interior das histórias e poemas mais antigos, o protagonista era modelo acabado da criança que a escola se propunha formar, como em **Através do Brasil** (Olavo Bilac e Manuel Bonfim, 1910) e **Saudade** (Thales de Andrade, 1918). Da mesma forma, a sociedade brasileira contemporânea encontra, na literatura infantil atual, modelos condizentes com os valores e comportamentos liberais e tolerantes incorporados pela escola brasileira de hoje.

Para Lajolo (2000, p. 69), além de refletir-se internamente na adesão do texto à ideologia escolar e externamente no apoio da escola à circulação do gênero, a inter-relação literatura infantil-escola manifesta-se ainda externamente ao texto – mas internamente ao livro - na extensão, aos livros infantis e juvenis, de tratamento didático semelhante ao dispensado aos textos incluídos em manuais de Comunicação e Expressão.

É necessário que a escola tenha um constante diálogo com as obras literárias infantis para que os alunos possam adquirir o hábito da leitura por meio do contato com os diferentes gêneros literários, pois sabemos que o interesse deles pode está em como os textos são apresentados e trabalhados em sala de aula. Para uma compreensão mais clara sobre a realização de práticas de leitura e o diálogo entre texto e leitor, afirma Garcia (1992, p. 37):

Mediar a leitura é estar no meio de uma atividade essencial à escola, à vida, sem tomar nas mãos as rédeas do processo, como se fosse o professor o único a saber o caminho; é estar presente mesmo que sutilmente ausente; é saber que o ato de ler é condicionado por condições e características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada indivíduo e, nesse sentido, cada leitura faz parte de um todo maior.

Entre as atividades hoje mais frequentemente sugeridas para despertar e desenvolver o gosto (quase sempre chamado de hábito) pela leitura, encontram-se a transformação do texto narrativo em roteiro teatral e subsequente encenação; a reprodução, em cartazes ou desenhos, do tema, da história ou de personagens do livro; a criação, a

partir de sucata, de objetos ou colagens de alguma forma relacionados à história; as pesquisas que aprofundam algum tópico que o texto aborda; o prosseguimento da história, sua reescritura com alteração do ponto de vista; entrevista (real ou simulada) com autor ou personagens do livro; jogral ou coro falado quando se trata de poemas; e tantas outras, familiares a quem tem intimidade com a literatura infantil. (Lajolo, 2000, p. 70).

Ligada desde a origem à diversão ou ao aprendizado das crianças, obviamente sua matéria deveria ser adequada à compreensão e ao interesse desse peculiar destinatário.

E como a criança era vista como um 'adulto em miniatura', os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos. Expurgadas as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima da compreensão infantil; retiradas as situações ou os conflitos não exemplares e realçando principalmente as ações ou peripécias de caráter aventureiro ou exemplar... as obras literárias eram reduzidas em seu valor intrínseco, mas atingiam o novo objetivo: atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, no campo do real ou do maravilhoso. (Coelho, 2000, p. 29-30).

Portanto, a literatura infantil é fundamental para a formação das mentes infantis e de amplo significado na valorização da vida cultural das sociedades, sendo assim, a criança deve adquirir experiência com a leitura no ato de aprendizagem quando realiza atividades com a literatura infantil na sala de aula.

No ato da leitura, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro. Daí a importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que, ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que elas estão descobrindo dia a dia e onde elas precisam aprender a se situar com segurança, para nele poder agir. (Coelho, 2000, p. 51).

Segundo as autoras Lajolo e Zilberman (1991), mesmo no período modernista, quando a literatura não infantil apresenta-se com uma estética inovadora, a literatura destinada à criança, embora veiculando a tradição popular, ainda mantém seu caráter educativo. Somente com Monteiro Lobato, iniciador do movimento editorial no Brasil, é que a literatura para crianças e jovens assume um projeto estético em que a ficção abre possibilidade para um pensamento questionador e crítico sobre a realidade.

Reconhecendo ou não o caráter pedagógico da literatura infantil para crianças, a verdade é que sua importância no contexto escolar vai além do pedagogismo utilizado no

interior da escola, uma vez que permite múltiplas possibilidades de povoar a imaginação e de despertar as fantasias infantis. Pois, segundo Coelho (2000, p. 164):

(...) a literatura infantil ocupa um lugar específico no âmbito do gênero ficção, visto que ela se destina a um leitor especial, a seres em formação, a seres que estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da vida. Daí o caráter pedagógico (conscientizador) que, de maneira latente ou patente, é inerente à sua matéria. E também, ou acima de tudo, a necessidade de ênfase em seu caráter lúdico... Aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda.

Enfim, é preciso levar em consideração o que afirma Coelho (2000) em relação à contemporaneidade da Literatura, ou seja, sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso.

1.4. Por uma nova concepção de literatura infantil no Brasil

O texto literário quando transposto para o contexto escolar aparece na maioria das vezes desvestido do seu caráter lúdico, artístico. De um modo geral, a escola parece se esquecer de que o discurso literário não se confunde com o utilitário, uma vez que “pelo próprio instrumento de que se utiliza, a literatura é uma lição permanente de linguagem. A obra literária difere das demais, ainda que empregue idêntico material, justamente porque a composição deve nela obedecer a cânones de harmonia, de graça, de nitidez”. (Perrotti, 1986, p. 70)

Ao falar de literatura e especialmente para crianças é acima de tudo perceber a importância da criança, uma vez que a literatura infantil destinada a elas não pode ser utilizada de qualquer forma sem levar em consideração a identidade delas, ou até mesmo, esquecer que as mesmas passam por constante transformação e formação durante o seu desenvolvimento intelectual. Também é preciso levar em consideração o mundo em que essa criança vive para poder usar o *literário* a seu favor, já que sabemos que ela vê as coisas de maneira diferente do adulto e muitas vezes é esse adulto que quer impor a sua literatura sem ter a preocupação de inserir de maneira significativa a criança no contexto literário de forma prazerosa.

Perrotti (1986, p. 70) lembra que

(...), a literatura extrapola os limites estreitos impostos pelo utilitarismo, alojando-se no 'oásis de poesia e de sonho' (F. de Azevedo), no patamar da 'contemplação' ou da 'evasão e catarsis' (Lourenço Filho), no campo da 'leitura desinteressada' (Cecília Meireles), na 'busca de prazeres e emoções através dos contatos intelectuais' (Lúcia Miguel Pereira). Em todos, o utilitarismo é, pois, explicitamente posto de lado.

Ainda de acordo com Perrotti, Lourenço Filho, um dos primeiros a referir-se à questão, ao preparar em 1943, um relatório sobre a literatura brasileira para crianças e jovens, a pedido da Academia Brasileira de Letras, tem opinião clara sobre a “função primeira” da obra literária para as crianças. Como no adulto (ela deve ser) objeto de “contemplação” ou de função estética, para o deleite do espírito, fonte de sugestão, recreação, ou evasão e catarsis”. (Perrotti, 1986, p. 70)

O crítico adverte que atualmente o que se tem feito é tentar igualar a literatura para crianças à literatura para adultos, o escritor infantil ao escritor para adultos. E isto não tem apresentado resultados satisfatórios, nem poderá, uma vez que estamos diante de fatos diferenciados. Nem a literatura, nem o escritor para crianças serão jamais idênticos à literatura e ao escritor para adultos. “Se estes gozam de maior prestígio social, isso se deve a condições históricas que não serão alteradas enquanto a literatura e o escritor para crianças continuarem teimando em ser o que não são e não podem ser e enquanto o estatuto da criança na sociedade continuar a ser o que ele é hoje”. (Perrotti, 1986, p. 73)

A distinção entre o *estético* e o *utilitário*, todavia, nem sempre é fácil de ser estabelecida. Por evolução da Pedagogia, e tendo em vista precisamente, tornar o estudo agradável, o livro didático tem adotado estilos e procurado temas que quase o transformam em livros de histórias maravilhosas. As distinções, na verdade, não podem ser estabelecidas abstratamente, mas através do exame cuidadoso de cada texto em particular. Não podem também alimentar-se de declarações de princípios de autores, editores e outros. A capacidade criadora conseguiu ultrapassar em seus resultados os objetivos imediatistas que serviram como ponto de partida para a realização do trabalho. (Perrotti, 1986, p. 75)

Ainda em consonância com esse crítico, não se trata, portanto, de negar o instrumental, a transmissão de valores, pois estes são inerentes a qualquer ato de linguagem. Trata-se de não reduzir a literatura para crianças e jovens ao discurso didático, principalmente se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida; que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada.

Essa ideia de leitura desinteressada é muito importante para a criança, sendo que ela é uma leitora de diferentes tipos e gêneros textuais, no entanto, se torna até mais prazeroso que possa ler sem aquele compromisso de responder questões ou perguntas

feitas pelo professor e, com isso, a leitura fica voltada apenas para o seu prazer que pode também conduzir para um caminho de futuro cidadão praticante da leitura.

Só a literatura infantil é capaz de conduzir a criança a sonhar os sonhos de que mais deseja realizar, além de transpor para sua realidade as imagens e histórias dos livros, isso é simplesmente maravilhoso no que se refere a levar essa criança a deixar muitas vezes de se sentir só em uma cidade grande onde não pode brincar ou viver emoções verdadeiras, pois está em um ambiente que afasta sua possibilidade de vivenciar momentos de recreação e aventuras que são atividades destinadas a elas, então, apenas a literatura infantil pode amenizar na vida da criança essa falta dando-lhe oportunidade de sonhar.

Apresentar a literatura para crianças como sucedâneo do sonho, da fantasia, categorias que a prática social nega em meio à crescente remodelação por que passa a vida urbana, é decorrência natural da proposta liberal de Fernando de Azevedo. A substituição da vida pela Arte acabaria transferindo para esta o que por natureza pertence àquela também, ou seja, o direito ao jogo, ao lúdico, ao sonho.

A Arte enquanto substituição nos levaria a aceitar o movimento de expropriação a que esteve sujeita a criança no quadro da modernização do país, quando o processo de acumulação capitalista retirou-lhe os pomares e quintais, os parques e jardins, onde sozinha ou em grupo, podia liberar o sonho, a imaginação, criando um mundo de brinquedos e aventuras não controlado diretamente pelos adultos. (Perrotti, 1986, p. 77)

1.5. A Literatura Infantil brasileira pós-Lobato

Entre nós, longos anos se passaram para que projetos de lei (que atravessaram vários governos) conseguissem ser aprovados, a fim de se concretizarem mudanças nos currículos do Ensino. Só nos anos 60, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, mais tarde regulamentada pela Lei nº 5.692/1971, é que o uso de *textos literários* se tornaram obrigatórios para o ensino da Língua Portuguesa (ou Comunicação e Expressão) nas escolas. (Coelho, 2000, p. 239)

De acordo com essa autora, a legislação foi decisiva porque obrigou a introdução da literatura nos estudos da língua, comunicação e expressão. Claro está que sobreveio um novo caos: o sistema escolar vigente não estava preparado para isso.

A produção literária para crianças nesse período pós-lobatiano (anos 30/60) foi muito desigual: ao lado de tentativas de sintonização com o novo, permanecia o tradicional, *camuflado* de novo (sintaxe linguística moderna e conteúdo tradicional ou exemplar, como é

o caso da volumosa obra de Vicente Guimarães – o Vovô Felício -, uma das que mais sucesso fez nos anos 37/60). (Coelho, 2000, p. 239)

O panorama atual da literatura infantil brasileira conserva os valores de um profundo condicionamento histórico. Pretende-se dizer com isso que as correntes tradicionais ainda vigentes nos nossos atuais livros infantis, por exemplo, tem nela um prolongamento e sobrevivência facilmente demonstráveis. (Arroyo, 2011, p. 304).

Diante do exposto, podemos compreender que a Literatura Infantil atual traz para nossos leitores uma trajetória histórica que perpassa o tempo e chega para nós com muitos traços de uma literatura que no início era voltada para os adultos e só depois se pensou em uma literatura específica para crianças.

Segundo Arroyo (2011, p. 305),

(...) há uma riqueza enorme no Brasil de livros para crianças, e seu valor se expressa pelas numerosas traduções de obras de Monteiro Lobato, pela projeção do teatro infantil de Lúcia Benedetti e Maria Clara Machado no exterior, e, agora, pelo reconhecimento, na Inglaterra, na Hungria, Espanha e África do Sul, dos trabalhos de Francisco Martins, para cujas línguas foram traduzidas.

A característica atual da literatura infantil brasileira é a de prosseguir com a utilização dos antigos temas nacionais, só que fazendo uso de novas perspectivas e formulações para poder continuar encantando o público infantil, principalmente no sistema de ensino, tanto os temas tradicionais como os atuais das histórias infantis são significativos para o contato do leitor com o texto.

Segundo Arroyo (2011, p. 306-307),

A primeira área vem sendo largamente explorada entre os autores brasileiros, que valorizam dessa forma os elementos da cultura popular resultantes da confluência das culturas europeia, africana e indígena. (...) a segunda área, reconheça-se, embora não ideal, a rigor, dentro do conceito puro da literatura infantil, faz-se necessária em um país como o nosso, em franco desenvolvimento cultural, em que é preciso insistir na difusão de conhecimentos de educação, de valores cotidianos, de história, de higiene, de ciência etc. A terceira área, porventura a mais legítima na conceituação da literatura infantil – e por isso mesmo a mais difícil pelas qualidades que exige do escritor – já nos tem dado obras de real importância a partir de Monteiro Lobato.

De modo geral, contudo, a atual literatura infantil brasileira apresenta livros de alta significação. De acordo com Arroyo (2011, p. 309), (...) podemos apontar vários autores que se destacam pela apresentação de uma obra literária para crianças perfeitamente definida e válida. Esta enumeração não tem preocupação cronológica nem qualquer intenção crítica, mas se encontra no contexto maior da atual literatura infantil brasileira: Guilherme de Almeida (1941), Lúcia Machado de Almeida, Menotti Del Picchia, Hernâni Donato, Benedito Bastos Barreto (Belmonte), Érico Veríssimo (1936), Viriato Correia, Max Yantock, Mário

Donato, Cecília Meireles, João Lúcio, Mariano de Oliveira, Josué Montelo (...) e outros sem-número de autores.

Para uma compreensão da atual literatura infantil brasileira em sua dimensão bibliográfica e criativa, podemos observar as obras dos autores principalmente brasileiros da atualidade que tenham criado suas obras literárias infantis por meio da orientação das clássicas obras de Monteiro Lobato. Uma vez que trazem em suas obras literárias os valores econômicos, sociais e culturais do nosso país e, certamente com o intuito de transmitir uma conscientização a respeito das questões citadas, além de possibilitar o contato com a fantasia por meio do encantamento das histórias através da leitura. Compreende-se também que o chamado *boom* da Literatura Infantil Brasileira, a partir dos anos 70, tenha sido gerado mais por uma questão *vital/existencial* do que por razões meramente *estéticas ou didáticas* (como aconteceu em passado recente com as “histórias exemplares”). (Coelho, 2010, p. 286).

Em diferentes estilos, formas ou linguagens (com a presença cada vez mais decisiva da ilustração), a invenção literária atual oferece às crianças histórias atraentes, vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e, ao mesmo tempo, estimular-lhes a consciência crítica em relação aos valores defasados do Sistema vigente e aos novos valores a serem eleitos. (Coelho, 2010, p. 286).

Ainda de acordo com essa autora, a diversidade das formas e das propostas dessa nova literatura pode ser identificada como fruto desta época por certos denominadores comuns: a Fantasia fundida ao Real (ou este Real fixado objetivamente através de um olhar crítico e instigante); a quebra de fronteiras entre o convencional e o insólito; a consciência do *poder criador da palavra*.

Analisando a natureza dessa literatura, neste limiar do século XXI, conclui-se que hoje não há um ideal absoluto de Literatura Infantil/Juvenil (nem de nenhuma outra espécie literária):

Será ‘ideal’ aquela que corresponder a uma certa necessidade do tipo de leitor a que ela se destina, em consonância com a época em que ele está vivendo... Vista em conjunto, a atual produção de Literatura destinada a crianças e jovens, entre nós, apresenta uma crescente diversidade de opções temáticas e estilísticas, sintonizadas com a multiplicidade de visões de mundo que se superpõem no emaranhado da “aldeia global” em que vivemos. (Coelho, 2010, p. 289).

Hoje, um dos grandes desafios a ser enfrentado por todos aqueles que direta ou indiretamente estão ligados à Educação Brasileira é uma urgente reformulação dos processos de Ensino Literário nas escolas, tendo em vista: projetar novos caminhos para a formação de uma nova mentalidade no leitor por meio da literatura infantil para que as

crianças encontrem o crescimento necessário a sua formação, sendo que encontrará na Literatura Infantil um dos mais fecundos instrumentos de que precisa.

Conhecer a literatura infantil por meio das imagens, da tecnologia, com palavras orais e escritas entre tantas outras formas, podem levar as crianças a verem realmente os seres e as coisas tanto no sentido real como no imaginário, assim poder interagir na vida de maneira consciente com o seu mundo e pelo seu próprio conhecimento infantil, visto que, é um fator fundamental no processo de desenvolvimento da criança essa interação.

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. Um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer. (Cademartori, 2010, p. 16).

A literatura infantil é digna do nome porque estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos imaginários, em lugar de deixá-la cercada pelas intenções do autor que pode querer transformar o mundo da criança, os livros hoje considerados paradidáticos são usados como transporte de intenções diversas tanto na escola como na sociedade, no entanto, o interesse pedagógico que passou a ser considerado correto vem contra o verdadeiro sentido literário.

CAPÍTULO 2.

A CORRELAÇÃO DA LITERATURA E A ESCOLA: JUNTOS AO ENSINO

Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade. Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse. (Colomer, 2007, p.15)

Essa autora ainda lembra que em meados do século XIX haviam começado a ser escritos em diferentes países livros especialmente pensados e escritos para a etapa escolar, embora sempre levando em conta que sua função principal era a instrução moral:

Esses “livros de leitura” agrupavam pequenos relatos edificantes, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionantes. Alguns foram incluindo também poemas ou fragmentos, patrimônios da literatura nacional, de modo que se unificaram as referências entre as etapas primária e secundária. Outros conservaram as sequências narrativas sobre diferentes aspectos educativos a partir do fio condutor de um protagonista infantil (...). Colomer, 2007, p. 15-16)

Embora não seja nosso interesse nesse trabalho, vale a pena considerar o que essa autora menciona em relação à etapa secundária, na qual o modelo secular de ensino literário foi o aprendizado prático para criar discursos orais e escritos. Desenvolvia-se através do eixo da retórica e se baseava na leitura dos autores gregos e latinos em sua língua original. Tratava-se de agrupar as referências culturais, estudar os recursos expressivos utilizados nessas obras e tomar as citações de autoridade ou os exemplos adequados para incluí-los na construção do próprio discurso. No século XIX, a substituição desse modelo pelo estudo da história da literatura nas línguas nacionais levou ao ensino de uma linha de evolução cronológica literária mais ou menos exemplificada com textos nos quais os alunos deviam comprovar os juízos de valor e as características estudadas. Em ambos os casos se recorria, principalmente, à leitura intensiva de fragmentos de obras, orientada para o trabalho guiado pelo professor. (Colomer, 2007, p.17)

Ainda segundo, Colomer (2007, p. 17):

assim, pois, até há relativamente pouco tempo, as obras deliberadamente “escolares” e as antologias de textos e autores conhecidos foram os livros mais presentes nas aulas. No melhor dos casos tratava-se de “belas páginas” para moldar o gosto e imitar nos exercícios de redação; poemas e fragmentos para memorizar e compartilhar como referências da coletividade cultural ou nacional; e fábulas e contos morais curtos para educar em relação a valores e comportamentos.

Podemos perceber que há bastante tempo, ou seja, há mais de um século existe um discurso escolar favorável a que a escola permita o acesso dos alunos a literatura infantil, sendo a leitura direta de obras literárias nas leituras escolares um exercício

fundamental e o contato dessas leituras em uma biblioteca com livros adequados à idade deles é necessário para o desenvolvimento do aprendizado.

Ao surgir um novo contexto de ensino, a escola começou a mudar seus objetivos e o uso didático dos livros. Deu-se por terminada a hegemonia literária no ensino da linguística; diversificaram-se os materiais escolares – divididos até então em livros de texto e livros de leitura –, incorporando a leitura de diversos textos sociais (jornais e revistas, publicidade, livros informativos, etc.); introduziram-se práticas de leitura que, como no caso da biblioteca escolar, procuraram tornar-se tão parecidas quanto possível ao uso social da leitura realizada fora da escola; ampliou-se a concepção do corpus literário com a entrada de obras nacionais ou não canônicas, tais como os livros infantis e juvenis, e se substituiu a leitura das antologias e manuais literários pela reivindicação do acesso direto às obras. (Colomer, 2007, p. 24)

A autora deixa claro que a perspectiva de uma escola que necessitava de novas formulações sobre o sentido da leitura literária, também resultou particularmente atraente que se passasse a caracterizar o texto literário como um “gênero segundo”, ou seja, como um discurso capaz de absorver todo tipo de formas de linguagem e de transformar as realizações linguísticas habituais no mundo comum – conhecidas como “gêneros primeiros” – em outras formas próprias da comunicação literária. Para Colomer, a importância de passar a um “gênero segundo” é que se introduz uma distância entre o leitor e os contextos de interação própria do mundo comum. Com isto, as formas de representação da realidade que achamos na literatura – em todas as variedades que a constituem: representações miméticas, paródicas, míticas, etc. – projetam uma luz sobre o mundo conhecido, que reinterpreta para o leitor a forma habitual de entendê-lo. Assim, o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo.

Neste novo marco conceitual ficou claro que o interesse da formação literária na escola não tem como raiz a transgressão de um discurso estabelecido sobre as obras, mas que a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram. Colomer (2007) entende que, por conseguinte, tratava-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo.

A busca de um novo modelo de ensino literário nas escolas se inicia com um certo consenso na reflexão educativa das últimas décadas, visto que o objetivo principal tem sido desenvolver nos alunos a competência interpretativa, pois é necessário fazê-lo por meio da leitura de obras literárias.

Mas o que significa ser um leitor literário competente em nossa sociedade? Esse cidadão que se espera ter formado ao fim do período escolar já não é alguém que possua alguns conhecimentos informativos sobre a literatura, tal como se depreendia da caricatura a que se havia reduzido o modelo patrimonial e historicista; mas tampouco alguém que tivesse adquirido um aparato instrumental adequado para uma análise textual própria da função de um leitor profissional especializado, tal como pareceriam indicar os modelos surgidos na década de 1970, que entronizaram o “comentário do texto”. Como víamos, o leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe “construir um sentido” nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura. (Colomer, 2007, p.30-31)

A autora nos lembra que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (Colomer, 2007, p. 31)

O discurso educativo dos dias atuais é que a tarefa da escola é a formação do leitor literário como justificativa para integrar na maioria dos programas curriculares o ensino da literatura com o intuito de mudar os hábitos atuais por outras práticas inovadoras educativas mais consistentes para o desenvolvimento coerente no ensino literário.

Na prática escolar é evidente que a leitura literária acessível aos alunos ganhou espaço nas aulas. Na pré-escola e no primário a presença de livros para crianças se acha em consonância com determinados objetivos escolares, que têm a vantagem de ser percebidos e aceitos com clareza por todos. Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e as meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para a leitura autônoma. Diferentemente, não se entende muito bem que relação pode ter esta atividade com a possibilidade de programar um itinerário crescente de aprendizagens e, em consequência, os professores não costumam estabelecer objetivos concretos de desenvolvimento. (Colomer, 2007, p. 33)

Os livros destinados para as crianças podem ser compostos apenas de imagens, descritivas ou narrativas, com ausência de palavras ou com apenas algumas delas. Podem também manter em equilíbrio a presença do verbal e do visual para poder sistematizar as ideias que as crianças já têm com as que estão adquirindo no ambiente educativo.

2.1. A leitura literária no processo de ensino

A extensão da escolaridade a toda a população correu em paralelo com o desejo “ilustrado” de pôr os clássicos nas mãos de todas as classes sociais. Mas ambas as coisas nunca se encaixaram bem. Apesar das declarações de princípios, as antologias de grandes autores e a recomendação de ler em voz alta esses textos para que pudessem chegar a todos os alunos, o objetivo real e prioritário da nova escola obrigatória foi simplesmente o de ensinar a “ler”. Os estudos sobre história educativa demonstram que os professores sempre se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias. Sua crença era compartilhada pelos pais de amplos setores sociais, que pensavam que seus filhos não podiam perder tempo em divagações. Então, como agora em tantas regiões pouco alfabetizadas, a literatura foi vista como um luxo supérfluo, algo próprio das elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população, que devia aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida. (Colomer, 2007, p. 35)

Vale ressaltar que, segundo a autora, talvez o principal problema do modelo “leitura por prazer” seja que ele assimila totalmente a leitura escolar com uma leitura do tipo particular, de maneira que o prazer designa a aproximação pessoal, enquanto que a suposição de que ler é algo gratuito, mistura-se, talvez paradoxalmente, com a ideia humanista da leitura; mas é evidente que se situamos a justificativa escolar da leitura no prazer alguns efeitos perversos se produzem; por exemplo, a ideia de que “a literatura”, considerada como um todo indivisível, não pode ser ensinada, pode-se unicamente propiciar o contágio. Ou então produz-se um afastamento, mais legítimo e radical, por parte dos alunos de famílias pouco leitoras, que não percebem, na literatura, nenhuma utilidade social e que se sentem interpelados pela escola em sua intimidade pessoal. (Colomer, 2007, p. 43)

Sob essa perspectiva, depreende-se a ideia de que a esperança educativa parece depositar-se apenas nos livros, nas leituras que, talvez, pouco a pouco, levarão os jovens em direção a outras leituras mais complexas. Mas sabemos que não se aprende a ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis.

Na realidade, o desejo de ajudar o gosto à obrigação nos trabalhos educativos não é nenhuma novidade. Já no século XIX a escola aplicava uma pedagogia do estímulo,

complementar à pedagogia impositiva. O problema assentou agora porque a harmonia é mais complicada no contexto atual, com uma escolaridade de massas, prolongada por razões socioeconômicas e desenvolvida em uma sociedade de consumo com uma concepção hedonista da cultura. (Colomer, 2007, p. 44)

O ensino literário na escola não pode ser uma ação forçada para os alunos, uma vez que o trabalho com a literatura pode despertar o prazer em ler, sendo que os professores possam facilitar o acesso dos livros e leituras para que os educandos tenham a liberdade de escolha no sentido de realizarem suas descobertas por meio da leitura na sala de aula compartilhando as experiências.

(...), é possível que a escola melhore, de maneira substancial, a contribuição que até agora deu ao acesso dos cidadãos à literatura. No entanto, é preciso lembrar que, em qualquer hipótese, a escola só atua sobre as leituras que se realizam em seu âmbito, com todas as condições e limitações que isto implica. E o que parece evidente nos últimos anos é que a possibilidade de acesso à leitura que a escola dá e o consumo posterior de bens culturais são duas coisas diferentes. (Colomer, 2007, p. 47)

Ressalte-se ainda, de acordo com a autora, que a comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo, tal como assinalamos antes. O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (Lajolo, 2000, p. 106)

Por meio da leitura literária é possível constituir um universo de significados imaginários que principalmente contribuirão para o cotidiano do leitor quando precisar ler: anúncios, jornais, livros, revistas entre outros, que em contato será capaz de interpretar e também dialogar com os textos lidos.

A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é uma modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre lembrar também que a competência nessas outras modalidades de leitura é, anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão. (Lajolo, 2000, p. 105)

Refletir sobre as questões subjacentes ao aprendizado literário nos faz mais conscientes da linha de continuidade que preside a educação literária desde seu início. A programação concreta de um curso determinado virá depois. Os objetivos e conteúdos são muito mais fáceis de definir quando se sabe por onde se anda e em que direção. E se sabem aonde querem chegar, os professores são muito criativos em achar os meios para fazê-lo. (Colomer, 2007, p. 72)

A leitura literária é mais que método de ensino ou aprendizagem leitora na escola ou fora dela, pois o indivíduo adquire habilidades e competências para sua vida social que ajudam a dominar melhor as leituras sociais e globais que se deparam no dia a dia, além de compreender os fatos ocorridos na sociedade de uma forma mais clara permitindo assim, diferenciá-los de maneira adequada a sua compreensão de leitor do mundo.

2.2. O livro didático de Língua Portuguesa como parceiro na educação

Se a proscrição dos livros jesuíticos ilustra os cuidados do sistema com os temidos contra modelos, a prescrição dos livros escolares e infantis de Olavo Bilac ilustra o endosso aos modelos desejados. Ao dedicar-se à tarefa de compor livros para a infância brasileira, Olavo Bilac parece ter funcionado como anteparo ideológico da classe que, com a República, assumia o poder político correspondente ao poder econômico de que já dispunha. As campanhas de educação em curso nos anos 80/90 do século passado são parte do projeto de modernização capitalista que o regime republicano e o fim da escravidão pareciam afiançar. (Lajolo, 2000, p.61-62)

Isentando de culpa os professores, a autora atribui parcela grande da responsabilidade ao livro didático e à política educacional:

(...) os mestres são os menos culpados nesta imbecilização oficial da mocidade. Deste enorme pecado contra a Pátria e contra a humanidade a responsabilidade cabe quase toda à péssima direção do ensino popular, aos métodos, aos livros adotados – num sistema em que a adoção importa, de fato, um verdadeiro privilégio. (Barbosa, S/D, apud Lajolo, 2000)

Por isso, de acordo com a autora, o tempo de Olavo Bilac e seus parceiros é tão decisivo para a compreensão de nosso tempo. “Eles assistiram à criação do gênero, viveram a pré-história do livro didático brasileiro, que, a partir de meados do nosso século, assume sem rebuços a dimensão de mercadoria, para a qual se vocacionava desde que nasceu, e que hoje vivemos plenamente”. (Lajolo, 2000, p. 62)

Durante muito tempo e porque não dizer nos dias atuais, vivemos plenamente os complexos caminhos da produção do livro didático no Brasil contemporâneo e, com isso as discussões sobre os conteúdos implantados neles, assim como sua relação com a escola, além de questionamentos sobre o uso deles na sala de aula.

Segundo afirma Lajolo (2000, p.63):

as críticas superam os aplausos e fundamentam-se nas mais diferentes razões: apontam que muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente, que – no caso dos livros (...) – às vezes pirateiam textos, que direcionam a leitura, que barateiam a noção de compreensão e de interpretação, (...).

Sobre o livro didático na sua essência pode ser observado que ele traz uma proposta de ensino que nem sempre está de acordo com o contexto em que vai ser trabalhado, por isso dificulta o desenvolvimento do processo de ensino, já que os alunos não estão vivenciando um conhecimento partilhado com o seu cotidiano e com suas possibilidades de compreensão.

Nos aspectos gerais, os problemas dos livros didáticos de Língua Portuguesa são semelhantes aos dos das outras áreas. São descartáveis, o que impede sua reutilização; não há explicitação dos pressupostos teórico-pedagógicos subjacentes à proposta do autor; e apresentam ao professor respostas prontas (muitas vezes erradas), bem como modelos de planejamento e avaliações, cristalizando um estereótipo de aula e tornando professores e alunos tarefeiros do autor, e o livro, em fetiche. (Magnani, 2001, p. 54)

Concordamos com a autora quando afirma que, geralmente, o livro de Língua Portuguesa divide-se em unidades com a seguinte subdivisão: leitura, gramática e redação. Internamente, a unidade se organiza de tal modo que o texto inicial é escolhido em função do “ponto de gramática”, ou da “técnica de redação” a serem estudados, usando o texto como pretexto.

Para não cansar o aluno e facilitar a organização das aulas pelo professor, os textos não podem ser longos. Por esse critério, é difícil encontrar um texto integral nesses livros, e o autor lança mão de fragmentos e adaptações (muitas vezes sem citar o original). O fragmento e a adaptação já são uma leitura do autor que fez o “corte” ou a “tradução” do

texto. Por isso, não propiciam uma visão de totalidade, submetendo o texto a critérios utilitários. (Magnani, 2001, p. 55)

É importante ressaltar neste contexto a forma mais utilizada do livro didático na sala de aula pelos alunos e professores, sendo que os alunos são instigados pelo professor a fazerem leitura dos textos do livro e quando acabam de lê, eles são direcionados a fazerem os exercícios de interpretação com respostas que podem ser tanto abertas como fechadas, além dos exercícios gramaticais que usam as palavras e frases do texto como respostas.

Segundo Magnani (2001, p. 55), há também textos escritos pelos próprios autores do livro didático, nos quais se evidencia mais claramente o caráter de pretexto, e o resultado é quase sempre medíocre. Os mais modernos apresentam inclusive textos escritos por alunos, que, por constarem do livro didático, são oficializados como “bons”, mas apenas reproduzem aquilo que a escola veicula como texto e como normas de leitura e escrita.

Com os exercícios de preenchimento de espaços em branco, de testes de múltipla escolha, de reprodução do texto, e com as ilustrações de pouca qualidade – muitas vezes redundantes em relação ao texto -, com tudo isso, o livro didático pode manter o aluno ocupado e dar-lhe a sensação de estar trabalhando muito; pode também aliviar a sobrecarga de trabalho do professor e *solucionar* suas dúvidas; pode, enfim, contribuir para a aquisição dos comportamentos de língua e pensamento através da imitação. Mas, certamente, não garante uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando paradoxal a intenção de, com todos esses artifícios, despertar o prazer de ler e escrever. E é com base nesse material, nesse estereótipo de aula, que se aprovam ou reprovam os alunos, que se busca estimular o gosto pela leitura e que se criam imagens imbecilizadas de leitor, texto e leitura, para servir de base à produção crescente de livros como forma de enfrentar a crise da leitura. (Magnani, 2001, p. 56)

Diante do que vem sendo exposto a respeito do livro didático, fica clara a reflexão de que esses livros que usados pelos alunos nas escolas brasileiras precisam de uma reformulação no seu conteúdo e principalmente com seus textos. Como podemos perceber, não é o crescimento da produção deles que irá fazer com que sejam lidos, mas sim, uma política voltada para o seu uso, pois sabemos que o nosso país têm um baixo índice de leitor, não só nas escolas, mas também na sociedade.

A propaganda em torno do Programa Nacional do Livro Didático enfatiza a democratização da escolha por parte dos professores. Mas quem oferece uma seleção prévia dos títulos são os catálogos das editoras ou a listagem enviada às escolas. (Magnani, 2001, p. 59)

Os professores, ainda observa a autora, por sua vez, alegam que os livros existentes, apesar da má qualidade, são muitas vezes a única saída que encontram para conciliar o pouco tempo disponível para o preparo das aulas, devido à excessiva e desgastante jornada de trabalho, com as poucas condições de atualização e reciclagem.

Para tanto, o livro didático tornou-se sem dúvida a ferramenta mais utilizada por parte dos professores no processo de ensino-aprendizagem, já que o mesmo facilita o trabalho com os discentes na maneira como são direcionados a realizarem as atividades que na prática estão prontas para serem copiadas ou respondidas. Também somos conhecedores que nem sempre esses livros são bem aceitos pelos educadores, pois eles reconhecem que muitos livros se distanciam da realidade dos alunos.

Talvez possamos dizer que ainda não conseguimos atingir de maneira grandiosa o ensino literário nas escolas. Mas o livro didático acabou sendo, na prática, o intermediário do Estado na concretização da reforma de ensino, construindo uma política educacional e uma prática pedagógica sob o respaldo legal e atendendo, diretamente, aos interesses do poder privado e, indiretamente, à consecução de determinado modelo de educação e de sociedade. (Magnani, 2001, p. 59)

Por fim, os livros que chegam as mãos dos professores muitas vezes são usados como um tesouro não por serem os melhores, mas por que receberam gratuitamente e também por ser o único que o educador conhece ou consegue ter.

2.3. As aulas de Língua Portuguesa na formação do leitor literário

A formação do leitor literário como justificação da tarefa educativa se integra na maioria das reflexões e dos programas curriculares surgidos recentemente. A mudança de ótica se visualizou também ao substituir-se a forma habitual de “ensino de literatura” por uma nova denominação de “educação literária”. (Colomer, 2007, p. 32)

Os diversos tipos de texto podem ser usados para vários fins e em várias disciplinas, mas, de acordo com a compartimentalização hoje existente na escola, no caso específico de Língua Portuguesa, não é só o conteúdo do texto que faz parte do processo de ensino-aprendizagem; é sua condição de texto, visto na totalidade e que abrange os modos de produção e percepção, os códigos e normas linguísticas e estéticas, os conteúdos, enfim, as relações extra, intra, intertextuais. (Magnani, 2001, p. 50)

Sendo assim, o processo de leitura, no entanto, acaba muitas vezes ficando de fora da escola, onde a leitura assume finalidades imediatistas e utilitárias, conforme já ressaltamos, tais como:

ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens de conteúdos, para adquirir modelos de escrita, para gostar e se habituar, para conscientizar e politizar... Quer como pretexto para o desenvolvimento de objetivos e conteúdos arrolados nos programas das diversas disciplinas, quer enquanto instrumento de denúncia e conscientização, esses procedimentos não levam em conta a totalidade do texto, nem as suas possibilidades de utilização enquanto obras de linguagem. (Magnani, 2001, p. 51)

A leitura faz com que o leitor possa alcançar múltiplas possibilidades de transformação e enriquecimento no seu aprendizado, que pode ser escolar ou na sociedade, uma vez que vivemos em um mundo letrado e precisamos estar em constante contato com as diversas formas de textos existentes. A escola pode através das aulas de Língua Portuguesa proporcionar aos alunos atividades significativas que envolvam a leitura literária de forma prazerosa para despertar o interesse deles.

Importa, pois, no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, colocar em causa a função de “literário” e distinguir, na análise, o que diz respeito ao efeito estético e o que diz respeito a outras funções que o texto assume enquanto obra de linguagem, documento etc. Importa desmistificar a ambiguidade da noção de “valor literário”, que mistura em si toda a sorte de utilização dos textos (“dados” como) literários. (Magnani, 2001, p. 51)

Segundo afirma Magnani (2001, p. 135):

(...) a atitude retórica do ensino da literatura, fruto do autoritarismo aliado à debilidade social, deva ser repensada, a partir da função desestabilizadora do efeito estético advinda da *utilização literária* dos textos, como resultante de uma prática sobre a palavra, na qual se elaboram, se criticam e se transformam ideologias. Dessa maneira, a noção de prazer passa não apenas pela satisfação de certas necessidades de fantasia, mas também pela aprendizagem significativa da leitura, ou seja, pela percepção e conhecimento do trabalho particular de linguagem, que envolve as condições de emergência e utilização/recepção dos textos literários, bem como pela desmistificação do caráter imobilista e a-histórico da noção de gosto. Em outras palavras, pode-se aprender a gostar de ler textos de qualidade literária (e gostar de aprender). Saber e prazer não são excludentes como querem aqueles que temem a ruptura, porque não querem perder o poder que o saber lhes confere. Para poder conservar ou transformar é preciso conhecer e se arriscar, e esse deve ser um direito conquistado por todos.

A partir da citação acima, podemos afirmar que é necessário desmistificar o texto literário na sua prática escolar dando a oportunidade dos alunos elaborarem suas críticas e suas ideologias, além de utilizar os textos para fluir a fantasia dos educandos de uma forma que possam sentir prazer no ato da leitura e, poder assim, aprender a gostar e talvez transformar-se em um leitor, porque aprendeu nas aulas com a literatura o significado para compreender o verdadeiro conhecimento necessário a vida que com certeza é o prazer pela leitura.

Então, se o acesso à leitura implica fazer entrar em jogo a avaliação pessoal, a necessidade de formação interpretativa lembra que a ressonância de uma obra no leitor se

produz sempre no interior de uma coletividade. Não se trata, pois, de abandonar os alunos ao desfrute subjetivo do texto, a uma interpretação empobrecida incomunicável, a uma constatação empírica de se o efeito da leitura foi prazeroso ou não, através do acréscimo de perguntas do tipo: “Você gostou? Por quê? O que você mudaria?”. (Colomer, 2007, p. 146)

Cada leitor baseia-se no seu conhecimento de mundo para poder interpretar o seu texto de acordo com o seu ponto de vista, esse processo recíproco de formação leitora significa estabelecer um caminho a partir do conhecimento que o indivíduo tem para assim poder interpretar dando sentido a sua leitura, uma vez que a mesma vem sendo utilizada como método na escola, visto ser o lugar onde ela se constrói no contexto de socialização.

O gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura tão logo esta se inicia na infância e ocorrem sempre em relação a algum parâmetro comparativo. São aspectos que se formam através da prática. Em primeiro lugar, mediante a leitura de muitas obras que oferecem a ampliam os parâmetros de comparação, que levam a estabelecer a opinião sobre sua qualidade. (Colomer, 2007, p. 147)

Por isso a autora declara que é tão necessária a leitura extensiva, porque o número de obras lidas importa muito se as crianças devem construir seu próprio horizonte de expectativas contra o qual projetar cada nova leitura. Colomer (2007) ressalta que não se aprende apenas lendo “muito bem” uns poucos textos, também é necessário ajudar às crianças a estabelecer relações entre muitas leituras. Pois é importante perguntar as crianças se leram antes outros livros parecidos com o que acabaram de ler, esse procedimento poderá ajudá-los a criar sistemas conceituais com os quais poderão construir conhecimentos de acordo com suas leituras.

A questão do ensino da leitura literária na escola envolve, portanto, o exercício de reconhecimento das singularidades de que compõem o texto. Com isso, é possível construir uma relação de aproximação do leitor com o texto lido, já que ambos estão ligados por um processo de comunicação leitora entre emissor e receptor para que a formação do leitor seja realizada de maneira construtiva por parte das particulares de que contém a literatura.

A reflexão educativa (...), trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar estas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-las. (Colomer, 2007, p. 148)

Neste caso, podem-se adotar múltiplas formas: leitura em duplas, discussões em grupo, clubes de leitura assistidos por alunos (...), mecanismos de formulação de perguntas

peessoas (e autênticas) sobre as obras, anotações públicas sobre a leitura dos livros na classe, uso do correio eletrônico para ampliar o intercâmbio, etc.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa constituição da experiência com a leitura possui propriedades que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes colocações gerais de um texto literário.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, como também o pouco contato com os textos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As crianças aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, são instigadas a leitura e com isso são aproximadas dos textos e para que o contato com eles seja relevante, os alunos precisam ter bastante oportunidade de poder estar com os mesmos no dia a dia da sala de aula.

Para Magnani (2001, p. 139), o trabalho com a leitura da literatura tem de levar em conta essa luta da criança:

(...) inserida na luta das linguagens e códigos, problematizando a noção de carência geradora de um "infantilismo pedagógico", bem como repensar a formação do leitor, deslocando o impasse entre adequação demagógica ou imposição retórica para o problema da superação crítica e histórica do gosto, através de uma 'pedagogia da exigência'.

As leituras de que o aluno gosta podem ser trazidas para a sala de aula, como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive os produzidos pelos próprios alunos). E esse trabalho inicial até pode ser feito com a literatura trivial ou com a história em quadrinhos, por exemplo. Saber por que o professor ou o aluno gostam ou não desse tipo de texto é um caminho para o crescimento.

(...) Assim, o estudo crítico e comparativo do texto como um todo (...) se apresenta como uma forma de desmistificar e desautorizar modelos; de recuperar o prazer de saber que há muitos jeitos de ler (...) que a leitura é também novidade e ruptura e só será agente de transformação na medida em que for resultado e lugar de transformação. (Magnani, 2001, p. 140-141)

As aulas de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em meios às pesquisas de leituras são em suas práticas habituais, tratar da leitura literária e do ensino das aulas como se fossem um conteúdo em si, mas a leitura é uma forma de contextualizar o saber por meio da produção leitora que tornou-se de certa forma nos dias atuais um conteúdo a mais para responder as questões direcionadas aos textos lidos na escola. No entanto, a função da literatura no contexto escolar é principalmente proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem significativa e construtiva por meio do prazer em ler diferentes tipos de

textos destinados a dialogar com a fantasia e com a realidade dos envolvidos no sentido literário. Pensamos que o professor pode usar várias estratégias que possibilite a relação do texto com o leitor para que a sua formação seja para o convívio em sociedade, no seu dia a dia e que possa ultrapassar os muros da escola formando, assim indivíduos identificados com a literatura.

CAPÍTULO 3.

LITERATURA INFANTIL NO ESPAÇO ESCOLAR: DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos que nortearam nossa pesquisa. Inicialmente, descreveremos o tipo de pesquisa, seguida do contexto em que se situa e da caracterização que mostra o ambiente em que esta foi realizada. Num segundo momento, descreveremos os sujeitos inseridos na pesquisa e o processo de observação das aulas para uma compreensão mais abrangente da metodologia empregada pelo professor colaborador, como também do envolvimento dos alunos nesse processo. No terceiro momento, apresentaremos os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta dos dados para, finalmente, proceder com a análise dos dados coletados.

3.1. Questões norteadoras da pesquisa

Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores quanto ao ensino da Literatura Infantil?

Que métodos e técnicas são empregadas pelos educadores no ensino da Literatura Infantil?

Qual o nível de interesse dos alunos e dificuldades enfrentadas por estes no aprendizado da Literatura Infantil?

3.2. Objetivos

3.2.1. Objetivo geral:

Analisar o modo como a Literatura Infantil vem sendo abordada em sala de aula com alunos do quinto ano do turno matutino do Ensino Fundamental I, caracterizando sua abordagem, bem como identificando as principais dificuldades na metodologia de ensino do texto literário nesse nível de ensino.

3.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as dificuldades encontradas pelos professores no processo ensino/aprendizagem da Literatura Infantil.
- Caracterizar métodos e técnicas empregadas pelos professores no ensino da Literatura Infantil, bem como verificar os recursos que estes têm como auxílio.
- Perceber o nível de interesse dos alunos pela Literatura Infantil e as dificuldades apresentadas na realização de atividades de leitura literária.

3.3. O contexto da pesquisa

Nossa linha de trabalho assenta no princípio de que a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do *eu* em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição (...) para a plena realidade do ser. (Coelho, 2000, p. 16)

Essa nova valorização do espaço-escolar não quer dizer, porém, que o entendemos como o sistema rígido, reprodutor, disciplinador e imobilista que caracterizou a escola tradicional em sua fase de deterioração. Longe disso. Hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo, libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence. (Coelho, 2000, p. 17)

Como podemos perceber, o ambiente escolar nos dias atuais tem se mostrado interessado no que se refere ao trabalho com a formação do indivíduo como ser pensante e criativo que pode transformar o seu meio social como também venha proporcionar-lhe um amadurecimento intelectual. A escola está em busca de novos métodos para o ensino dos alunos, uma vez que ela tem uma grande responsabilidade na formação desse novo cidadão.

Essa nova forma da escola trabalhar precisa respaldar-se em um currículo inovador que não esteja preso aos conteúdos, mas que sejam relacionados com a vivência dos alunos e com o que eles já conhecem para que possam interagir nas aulas e, assim ocorra um diálogo entre todos envolvidos no processo de ensino, essa será uma maneira de trazer para a escola o conhecimento que os discentes já possuem para que estabeleçam uma ponte entre o que sabe com o que poderá aprender.

Segundo Coelho (2000, p. 17), no que diz respeito às atividades com a literatura e a expressão verbal, o espaço-escola deve se diversificar em dois ambientes básicos: o de estudos programados (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e o de atividades livres (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.).

Ainda de acordo com Coelho, a escola deve priorizar o trabalho com a literatura, de maneira que busque várias formas e meios para que a criança se sinta envolvida e possa

desenvolver competências e habilidades por intermédio da leitura e do contato com os livros literários. Outro fator fundamental são os espaços que a leitura precisa ter na escola, ou seja, na sala de aula, como por exemplo: o cantinho da leitura, círculo de leitura, oficina literária e jogos literários, que são atividades de incentivo para proporcionar nos alunos o interesse e gosto pela leitura literária.

Evidentemente, essa dualidade de ambientes (o programado e o livre) corresponde às duas faces básicas da formação visada: a que exige do educando a assimilação de informações e conhecimentos para integrá-los em um determinado conjunto coerente do saber, e a que deve estimular ou liberar as potencialidades específicas de cada um deles. Dos anos 70 para cá, cada vez mais se acentua a necessidade de se atribuir à escola e à literatura essa dupla responsabilidade. Entretanto, como bem sabemos, entre a conscientização do problema e sua perfeita equação/resolução, medeia um longo caminho (e muitas veredas falsas...) a ser percorrido. (Coelho, 2000, p. 17)

A escola por muito tempo deixou de trabalhar de forma significativa com a literatura infantil, talvez por não reconhecer o seu valor no desenvolvimento intelectual do aluno ou porque o sistema educacional não exigisse, com isso fica evidente que ela precisa recuperar o tempo perdido e buscar de maneira contextualizada trabalhar a literatura e colocá-la em seu currículo para que seja vista com responsabilidade por parte de todos.

Hoje, mais do que nunca, o educador precisa está relacionado com as novas formas de ensinar, já que vivemos no mundo da tecnologia da informação e da complexidade em que as pessoas estão inseridas de maneira que fazem várias coisas ao mesmo tempo como, por exemplo: conversar ao celular, digitar no computador e enviar mensagens, entre outros, são atividades que bem pouco tempo na nossa sociedade não eram vistas e que hoje são necessárias para a vida. Por isso, o professor deve também inovar suas aulas com o uso das tecnologias que em muitas escolas já são uma realidade, pois a literatura pode e deve ser introduzida nesse novo contexto em que a sociedade está envolvida e a educação como parceira de transformação social e intelectual deve proporcionar aos seus discentes aulas construtivas e desafiadoras.

Temos a certeza de que a escola é o espaço privilegiado onde deve ser colocado em prática o processo de ensino da literatura infantil de maneira que possa ajudar os alunos se situarem criticamente diante da realidade social e cultural que os cerca, e assim poderem relacionar o aprendizado adquirido com as transformações ocorridas ao longo do tempo com as atuais da sua comunidade e até mesmo da sociedade. Os métodos didáticos utilizados pelo professor devem ser criativos e lúdicos para proporcionar um bom ensino.

É importante observar que, nessa perspectiva de ensino com a leitura, o professor é visto como portador de um conhecimento a ser transmitido a todos os alunos, antes, trata-se de um sujeito com mais experiência, com mais informação e que, portanto, tem a função de tornar acessível o conhecimento necessário, de instigar desafios para que a criança dê saltos no aprendizado, além de incentivar sua curiosidade. Outro ponto fundamental no processo de leitura é o diálogo, uma ferramenta que constitui uma interação indispensável para que o desenvolvimento dos alunos sobre suas dúvidas e crenças, principalmente quando se trata da abordagem do texto literário, na qual o professor precisa aproximar o leitor do texto.

Isso significa que todas as atividades propostas em sala de aula com obras literárias devem objetivar a ampliação das experiências da criança com a linguagem escrita imaginária, de modo a facilitar a construção de um conhecimento de natureza livre, dando importância à compreensão da estrutura literária enquanto representação ou imitação da realidade, uma vez que não ficamos limitados as rotineiras tarefas, tão características da aprendizagem da leitura e da escrita, mas sejamos inovadores desejosos do novo e incentivadores do desconhecido sem medo de ultrapassar os muros da escola.

Enfim, é sabido que a prática de leitura na escola é tão antiga quanto a história da própria escola, uma vez que essa prática utilizada de forma constante, promove a troca de ideias, socializa visões de mundo e contribui para a formação do leitor iniciante como também proporciona melhorar a leitura daqueles que já demonstram um conhecimento com os textos. Entretanto, essa atividade será eficaz na medida em que a leitura for para a criança o momento em que sua voz se faz ouvir, pois é importante que ela se manifeste sobre aquilo que foi lido é o momento em que a interação se estabelece entre leitor/ouvinte/texto.

A nossa inserção no contexto de ensino no nível fundamental motivou, portanto, a realização de uma pesquisa que buscasse sondar como é explorada a literatura infantil na sala de aula. Para isso, resolvemos ouvir a professora do quinto ano desse nível de ensino e alunos que se encontram fechando esse primeiro ciclo da educação básica, razão pela qual se aplicou o instrumento do questionário, conforme descreveremos a seguir.

3.4. A caracterização da pesquisa

Caracterizada como uma pesquisa de base exploratória, uma vez que objetivou-se verificar o modo como a Literatura Infantil é explorada em sala de aula, este trabalho também pretendeu identificar as principais dificuldades na abordagem do texto literário no Ensino Fundamental enfrentadas por professores de Língua Portuguesa em sala de aula.

Para a realização deste diagnóstico, utilizou-se como instrumento de investigação a observação de aulas em uma escola pública municipal na cidade de São Pedro, estado do Rio Grande do Norte.

A escola onde se deu a observação, Escola Municipal Izabel Moura de Andrade, foi escolhida porque é bem conceituada entre os pais dos alunos e também por parte dos funcionários, além de trabalhar com o Ensino Fundamental no município e ser vista como uma das melhores escolas da cidade. Funciona em três turnos, sendo que os turnos matutino e vespertino são destinados às crianças, adolescentes e jovens respectivamente. Já o turno da noite trabalha com a EJA e o Ensino Fundamental maior para jovens e adultos. O quadro de professores (as) é composto por 27 no geral, sendo que 12 deles (as) trabalham com a Língua Portuguesa. Já a quantidade de alunos matriculados na escola é de 435 para os três turnos.

A turma do 5º ano foi selecionada para realizar a observação porque é a última etapa do Ensino Fundamental menor, sendo assim, conforme já apontamos acima, a turma fecha um ciclo da educação básica. Ressaltamos que nossa preocupação central foi saber como esses alunos estão se relacionando com a literatura infantil e como vem se dando o contato com a literatura em sala de aula, ou seja, tem havido uma mediação adequada e eficaz entre os alunos e os textos abordados em sala de aula? Ainda em relação aos alunos dessa turma, vale dizer que os 25 alunos que a compõe são assíduos e segundo sua professora são bastante participativos.

3.5. O processo de observação das aulas

Procurando conhecer, identificar e caracterizar a metodologia utilizada pela professora da turma do 5º ano do Ensino Fundamental, decidimos observar 06 aulas de Língua Portuguesa. A intenção era confrontar a sua prática com as respostas que essa mesma professora responderia mais tarde, ao final da observação.

Essas observações foram realizadas durante todo o mês de maio de 2013, período referente ao primeiro semestre do ano letivo, sem interferências, procurando apenas alcançar os objetivos que guiaram nossa investigação. Durante a observação, verificou-se que as aulas ministradas de Língua Portuguesa tinham uma duração de 1 hora e variando os minutos que ficavam entre 12 e 20 minutos cada aula.

O primeiro encontro aconteceu no dia 13 de maio de 2013. Nesse dia, a professora fez a leitura em voz alta de um texto com o título “A Arte do Teatro” presente no livro didático da turma (Projeto Prosa: Língua Portuguesa, 5º ano / Angélica Prado, Cristina Hülle. 2ª ed.

São Paulo: Saraiva, 2011). Vale salientar que tal livro didático foi escolhido pelo conjunto de professores do quinto ano do ensino fundamental da escola no início do ano letivo

Depois da leitura, a professora realizou perguntas aos alunos sobre a relação do texto com as novelas de época da TV. Depois ela pediu que os estudantes fizessem um texto não verbal relacionado ao texto lido, além de copiarem do quadro uma atividade sobre **Pontuação** para que respondessem na sala, sendo que a aula acabou depois que os alunos copiaram a atividade.

O segundo dia de aula observada ocorreu no dia 14 de maio de 2013 e essa aula começou com a interpretação do texto lido na aula anterior, sendo que a professora orientou a turma para que respondessem as questões no livro didático e depois transcrevessem as questões do livro com as respostas para o caderno. Ela também escreveu no quadro frases para explicar o uso dos (porquês), além disso, questionou aos alunos sobre o texto lido com perguntas referentes a pontuação, aspecto gramatical explorada na aula anterior. Ainda copiou no quadro frases para explicar a forma correta do uso da linguagem, mostrando que existem duas maneiras que podem ser usadas para o uso da linguagem como: formal e coloquial. Depois dessa explicação feita pela professora a aula foi finalizada.

O terceiro dia de observação da aula ocorreu no dia 15 de maio de 2013 e a aula começou com a professora fazendo novamente referência ao texto lido por ela no primeiro dia em que começamos a observação e pedindo para que os alunos fizessem uma leitura compartilhada do mesmo, pois é uma leitura realizada por todos de maneira silenciosa e depois em voz alta de forma ordenada para que todos os alunos possam ter conhecimento da leitura do outro. Também escreveu no quadro uma atividade para que eles copiassem e respondessem no caderno sobre “pronomes interrogativos”, além de responderem no livro didático outra atividade com o título “palavra puxa palavra”, seção que trabalha com a formação de novas palavras. A aula terminou depois que todos responderam o exercício.

O quarto dia de aula observada ocorreu no dia 16 de maio de 2013 e nesse dia, a professora iniciou a aula fazendo perguntas sobre a aula passada, interrogando os alunos acerca dos pronomes interrogativos. Em seguida, falou sobre os sinais de pontuação nas frases e pediu para que os alunos respondessem as atividades com frases interrogativas no livro didático. Ainda escreveu no quadro uma atividade para que copiassem e respondessem no caderno questões que pediam para que os alunos transformasse frases com a pontuação irregular em frases com a pontuação adequada. A aula foi finalizada com a leitura de frases interrogativas no livro didático por toda turma.

A quinta e a sexta aulas observadas se deram ainda no mês de maio, especificamente nos dias 17 e 20 de 2013. No quinto encontro a professora fez uma leitura

compartilhada com os alunos de mais um texto do livro didático de Língua Portuguesa, que tinha como título “Teatro de Fantoques”, sendo lido por todos na sala. Depois questionou os alunos sobre a leitura e relacionou os fantoches com o folclore por meio de perguntas dirigidas aos estudantes, em seguida, ela foi corrigir nos cadernos com os alunos as atividades de frases que eles responderam em casa. Além disso, trouxe para a aula vários dicionários para que os estudantes tivessem contato com os mesmos e fizeram pesquisa de algumas palavras escritas com (ch e x), essa aula teve duração de 1 hora 15 minutos e terminou depois que todos realizaram esta atividade.

Já no sexto e último dia de observação, a aula teve início com a professora fazendo uma discussão com os alunos do texto lido na aula anterior sobre “Teatro de Fantoques”, fazendo uma relação do texto com a cultura popular e explicando que existe uma semelhança entre ambos. Em seguida, pediu para que os alunos produzissem um pequeno texto sobre cultura popular e dessa forma escrevessem o que eles compreendem. Também foi solicitado que eles realizassem uma pesquisa no dicionário sobre as palavras que fazem parte do folclore popular e com essas palavras fizessem uma tabela. A aula acabou depois que todos realizaram a atividade.

Ao longo da observação, verificamos que a professora costuma utilizar bastante o livro didático para fazer leituras e as atividades de Língua Portuguesa. Ela também realizou essas atividades junto com os alunos, além disso, escreve muitas tarefas no quadro branco para que as crianças copiem no caderno e respondam às mesmas na sala de aula e também em casa. Constatamos que eram poucos os discentes que conseguiam trazer para a sala as questões respondidas. A professora procurava saber o porquê desses alunos não terem realizado as atividades de casa e descobriu por meio de perguntas aos mesmos que não realizavam as atividades por motivo de esquecimento. Essa resposta, aliás, contradiz a afirmação da professora quando declara (em conversa informal antes que iniciar a observação de suas aulas) que os alunos dessa turma eram “participativos”.

As aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora apresentaram uma forma dinâmica de trabalhar com os conteúdos e direcionando as atividades de maneira que toda a turma pudesse realizá-las com facilidade. Também foi observado que a professora interage bastante com os alunos por meio de perguntas sobre a aula trabalhada, sendo que algumas crianças ficavam dispersas nas aulas sem interagir com as discussões, apenas ficavam sentadas e quietas, só observando o que a professora falava e os colegas da sala. Essa atitude delas era frequente. Segundo a professora, alguns alunos apresentam dificuldades na leitura e na escrita pelo fato de não “estarem alfabetizadas”, quadro que ela

considera “lamentável”, justificando nisso a razão pela qual muitos alunos demonstrem pouco interesse nas aulas.

O que chamou muito a atenção durante a observação foi justamente o fato de que as aulas de Língua Portuguesa terem um tempo bastante reduzido, não passando de uma hora e vinte minutos, logo iniciando uma nova disciplina. Outro ponto importante detectado foi a ausência de livros de literatura infantil durante as aulas. Os textos lidos se limitaram apenas aos do livro didático, sendo que a professora indicava o texto para depois serem realizadas as atividades do livro. Apesar de a escola disponibilizar de uma sala de leitura com algumas variações de literatura infantil/juvenil, que fica a disposição de alunos e professores, em nenhum momento das aulas observadas a professora fez menção a esse recurso. Também vale ressaltar que os textos abordados ao longo da observação não são textos literários voltados para o público infantil.

Um ponto importante a ser destacado da metodologia desenvolvida pela professora é que ela sempre retomava a aula do dia anterior com perguntas e explicações a respeito do que foi trabalhado, caracterizando uma metodologia dialógica, mas, por outro lado, o fato de explorar aspectos gramaticais depois da leitura dos textos, enfatizando essas questões com atividades sobretudo do livro didático, caracteriza essa abordagem ainda tradicional.

Também constatamos a ausência de variedade de gêneros textuais, pois foi observado apenas um gênero – o “teatro” – sendo explorado, mesmo assim por meio do livro didático. Vale lembrar que a observação foi bem curta, mas abordar só dois textos em seis encontros é pouco. Sem pretender fazer uma análise da prática da professora, apenas uma reflexão sobre a importância da leitura na vida do ser humano, a partir da afirmação de que “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1984, P. 11).

3.6. Questionário aplicado junto aos professores

Além das aulas observadas, optamos por aplicar um questionário que estar em anexo aos doze professores de Língua Portuguesa da escola pesquisada, sendo que apenas seis deles se dispuseram a respondê-lo e assinaram um termo de consentimento que também estar em anexo. Visando observar e caracterizar a abordagem da literatura infantil pelos professores, inclusive pela professora que teve suas aulas observadas. O questionário continha 18 perguntas, sendo 8 delas relacionadas a dados pessoais/profissionais e 10 sobre metodologia de ensino e abordagem do texto literário em sala de aula. Do montante dos participantes, todos são graduados em pedagogia e apenas a metade dos mesmos fizeram pós-graduação em nível de especialização. Vê-se que o

corpo docente da escola tem demonstrado interesse na capacitação profissional e até mesmo intelectual, indo em busca de novos conhecimentos para assim melhor desempenhar sua função de transmissor e mediador da aprendizagem.

Para uma reflexão do papel da literatura na escola, Coelho (2000, p. 15) diz: a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.

Contudo, podemos perceber o significado da literatura para a vida dos alunos em um contexto compartilhado com a fantasia e a realidade que podem possibilitar a comparação mediante atividades em sala de aula de leituras e produção do conhecimento através do que o educando pode apreender do texto lido.

Verifica-se que ainda não há mestres e doutores na escola. Já com relação a cursos de capacitação que são oferecidos pela secretaria de educação municipal e a própria escola, os professores demonstraram participar sempre que são oferecidos e afirmaram gostar bastante. Também demonstraram interesse em fazer especializações em Inclusão Social porque existem muitas crianças especiais na escola e por esse motivo pretendem adquirir mais conhecimento para trabalhar com essas crianças e Mestrado para uma melhor qualificação, com relação aos encontros afirmaram não ser frequentes e destinam-se apenas ao aprimoramento das práticas pedagógicas.

A maioria dos professores que atua como docente de Língua Portuguesa já leciona há mais de dez anos, o restante, desses profissionais tá há menos de nove anos. Estes têm uma carga horária de 30 horas/aulas por semana. Assim, podemos perceber que todos têm experiência na área de educação e especialmente em sala de aula, lecionando gramática, produção textual e literatura ao mesmo tempo. O quadro abaixo reitera essa constatação:

Quadro 1. Tempo de experiência com língua Portuguesa

Anos de Experiência	Quantidade
Quinze	4
Oito	1
Dois	1
TOTAL	6

Com relação ao número de alunos por turma, três dos seis professores afirmaram que são em média de 30 alunos em sala de aula e que a frequência é boa, pois são poucos educandos que faltam as aulas.

Quando os professores foram indagados sobre como eles avaliam o seu desempenho profissional, três disseram achar o seu trabalho bom e os demais não souberam definir, apenas citaram que gostavam da profissão, que precisam está sempre em busca de novos conhecimentos para desenvolver uma boa aula, ou seja, eles destacam a necessidade de uma formação continuada para que possam adquirir novas metodologias para trabalhar com os alunos. Buscando conhecer mais a prática docente dos professores pesquisados, perguntamos se eles conheciam os Parâmetros Curriculares Nacionais --- PCNs e se utilizavam os conceitos e orientações propostos na elaboração dos objetivos do seu plano de ensino. A maioria respondeu que conhece e busca neles apoio para desenvolver suas aulas, no entanto, outros demonstraram não ter contato com esse recurso, o que consideramos um ponto negativo, já que os PCNs têm muito a acrescentar a prática docente. A escola deveria buscar maneiras para possibilitar e até mesmo facilitar o contato de todos os professores com esse material, visto que, sem dúvida os PCNs aponta as diretrizes para o ensino e se o professor desconhece vai seguir por caminhos que muitas vezes pode não ser o certo.

Os professores também foram questionados sobre considerar suficiente e/ou adequada a abordagem da Literatura proposta nos PCNs, sendo que mesmo sem conhecer, todos afirmaram achar suficiente por contribuir na realização de propostas que favorecem o ensino da literatura, embora necessite de uma adequação melhor ao cotidiano escolar no qual os alunos estão envolvidos.

Segundo três dos professores, as propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à literatura são adequadas por relacionar os textos literários com a realidade dos alunos e também são suficientes porque demonstra uma variedade significativa de textos que podem ser trabalhados no processo de ensino aprendizagem.

Quando indagados sobre a metodologia que utiliza e os recursos que a instituição onde atua dispõe para adequar da melhor forma possível o ensino da Língua Portuguesa, especialmente o da Literatura, a maioria dos docentes envolvidos afirmou utilizar uma metodologia diversificada, fazendo uso dos recursos disponíveis na escola, tais como: sala de leitura, data show, sala de informática, além de vários materiais didáticos atualizados.

Os professores, também comentaram as condições físicas da sala de leitura: um apenas destes seis afirmou que a mesma não oferece espaço adequado para o seu funcionamento, por ser muito pequena e não acomodar bem os alunos. Através dessa situação a participação de professores e alunos nessa sala é muito limitada, pois o ambiente

não parece favorável a práticas de leituras. No entanto, a maioria dos professores considera a sala de leitura como sendo boa.

Quanto à importância do ensino de Literatura no Ensino Fundamental e a maneira como costumam abordar os textos literários, todos os seis professores responderam achar o ensino da Literatura relevante para os alunos, pois possibilita um leque de conhecimentos e oportunidades do educando adquirir o gosto pela leitura. Também afirmaram abordar os textos literários iniciando com uma conversa para depois apresentar os textos aos alunos.

Diante do percentual que foi mostrado acima, podemos perceber que todos os docentes demonstraram a mesma opinião sobre o ensino da literatura. Para entender melhor o sentido do ensino de literatura, Colomer, (2007, p. 70) mostrar o quanto é importante:

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a alipse e a confusão foram organizadas deliberadamente.

Perguntou-se ainda no questionário se o professor trabalhava com algum material didático e que avaliação ele faz desse material, como é feita essa escolha e como costuma aplicar na abordagem do texto literário. Os seis responderam que usam material didático como jogos de palavras, montagem de histórias e avalia como ótimos, pois são escolhidos por eles mesmos, sendo que procuram trabalhar com atividades adequadas ao nível da turma. Citaram o livro didático como sendo o material mais utilizado por eles, além disso, usam jogos com quebra – cabeça, alfabeto móvel e a internet como recurso de pesquisa.

Quanto às condições de trabalho com o texto literário na sala de aula, dos seis docentes quatro afirmaram que estão utilizando os materiais disponíveis na escola e necessários para desenvolverem aulas que possibilitem uma melhor abordagem dos textos literários, tendo em vista que suas expectativas é que seus alunos possam ter uma boa compreensão na leitura literária.

Três dos professores revelaram que seus educandos gostam bastante dos textos literários e recebem os mesmos com entusiasmo, porém, dois deles afirmaram que mesmo gostando dos textos há alguns alunos em suas salas de aula que demonstram ainda uma certa dificuldade com a leitura dos textos literários, segundo eles, esses discentes recebem os textos apresentando um bloqueio quanto a sua leitura, mas como vem desenvolvendo boas atividades envolvendo o contato deles com os mesmos, já começam a perceber um interesse maior dos estudantes pela leitura.

Para três docentes as crianças costumam receber os textos literários com bastante expectativa para ler, criar novas histórias baseando-se no texto lido. Para entendermos melhor observemos o quadro a seguir:

Quadro 2. Como os alunos recebem os textos literários	
	Quantidade
Entusiasmo	3
Gostam	2
Não respondeu	1
TOTAL	6

O resultado apresentado no quadro acima revela que uma parcela significativa de alunos aceitam os textos, contrariando, assim, os lamentos de muitos professores que apontam o desinteresse dos alunos pela literatura.

Sobre a preferência dos educadores por algum gênero literário para trabalhar com os alunos, verificou-se que cinco deles têm preferência por algum gênero literário e citaram a poesia, texto teatral, contos em geral e principalmente a fábula que segundo eles encanta as crianças com os animais que falam. Segundo dois docentes os gêneros (fábula e poesias) são os mais utilizados na sala de aula por ter uma receptividade muito boa por parte dos alunos, sendo os textos escolhidos por eles para a realização da leitura. Apenas um professor declarou não ter preferência por nenhum gênero e também não justificou sua resposta.

Cinco professores demonstraram ter preferência por trabalhar com algum gênero literário em particular, pois dois ressaltaram a *fábula* como encantadora para despertar nas crianças o maravilhoso mundo da fantasia e do imaginário, assim também como a “poesia” como forma de poder brincar com as palavras através das rimas e a partir da leitura da mesma os alunos podem despertar o prazer pela leitura.

Por fim, quando questionados sobre quais as atividades os professores realizam após a leitura de um texto literário, os seis afirmaram realizar em sala de aula diversas atividades com ajuda inclusive do livro didático, tais como: peças teatrais, reescrita de textos, dramatização, confecção de um livro contendo todos os textos produzidos pelos alunos e também a exposição oral da compreensão do texto. As respostas dos professores no questionário mostra uma contradição com as aulas observadas, visto que, a professora fez uso apenas do livro didático, do dicionário e quadro para copiar e realizar as atividades.

Diante disso os professores mostraram que estão fazendo uso frequente dos textos literários e que a maneira como são abordados em sala de aula facilita o contado dos

alunos com os mesmos, porém não deixam claro como exploram o texto literário. Para uma reflexão da importância do trabalho com a literatura na escola, a autora Colomer (2007, p. 159) exemplifica de forma compreensiva quando diz: “a leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados”.

3.7. Questionário aplicado junto aos alunos

Pretendendo contrapor as informações fornecidas pelos professores, resolvemos aplicar um questionário aos alunos, objetivando conhecer o ponto de vista também dos alunos a respeito do ensino da literatura. Optamos, então, pela turma da professora que teve algumas aulas observadas e descritas no início deste capítulo. Vale ressaltar que os alunos demonstraram dificuldade de compreensão das questões lançadas no questionário, sendo necessário, então, uma certa orientação da pesquisadora deste trabalho. Contendo quatorze perguntas, o questionário foi respondido por dezessete (17) alunos da turma que encontravam-se na aula no momento. Os demais haviam faltado sendo um total de vinte e cinco. Todos os dezessete educandos demonstram gostar da disciplina Língua Portuguesa, visto que ela é fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

O dado apresentado é positivo por mostrar que os alunos gostam da disciplina, pois facilita o contato deles com a mesma e o aprendizado dos conteúdos pode se tornar mais fácil, com isso, é possível contextualizar a leitura dos textos literários com atividades envolvendo o cotidiano dos alunos.

Quanto à questão das atividades de leitura realizadas nessa disciplina, quinze alunos consideram importante para sua formação, sendo que foi percebido durante a observação das aulas que os estudantes em sua maioria sempre realizavam as atividades que eram propostas pela professora para eles.

Ao serem questionados sobre que tipo de leitura preferem, dez alunos responderam gostar de ler histórias em quadrinhos, poesias e narrativas. Essa demonstração é importante porque ressalta que os alunos gostam de ler e que o contato deles com a leitura pode de alguma forma positiva levá-los ao fortalecimento do interesse por ela, como também serem instigados cada vez mais a busca desse momento que desperta o imaginário. Uma vez que a mesma pode ser usada na criatividade de várias atividades permitindo, assim, que as crianças possam até mesmo criar suas próprias histórias.

Diante disso, podemos perceber que os alunos preferem ler mais aqueles textos que já conhecem, talvez por gostar de ler as histórias que de alguma maneira despertam o

prazer com a prática. Para confirmar sobre essa compreensão nos reportamos a fala de Magnani (2001, p. 43): “e tratar em formação do gosto é retornar as relações entre leitura, literatura e escola do ponto de vista das possibilidades políticas do movimento no sentido de desestabilização da dicotomia entre **prazer** e **saber**”.

Com relação ao professor adotar leitura de livros de literatura, os dezessete, estudantes declararam que quando a professora realiza esse tipo de leitura com eles é combinado com todos da turma a escolha do livro para realizar a leitura, porém, essa atividade não é feita com frequência, pois também foi percebido no momento das observações que as leituras eram feitas apenas no livro didático.

Já no que diz respeito ao tipo de trabalho que o docente faz após a leitura no livro, os dezessete discentes responderam que realizam atividades e as mais costumeiras são: interpretação textual através de perguntas, desenho com pintura e produção de pequeno texto. Sendo que a interpretação de texto literário é realizada com maior frequência. Além disso, a professora costuma atribuir nota ao trabalho de leitura realizado na sala de aula. Ainda no momento da aplicação do questionário os alunos citaram que algumas vezes são realizadas também outras atividades, conforme evidenciam algumas de suas colocações a esse respeito:

Aluno 1: Fazemos teatro da leitura lida na sala por todos.

Aluno 2: Procuramos no dicionário o significado das palavras.

Aluno 3: Pesquisamos em livros e na internet sobre a leitura.

Essa questão da professora trabalhar a leitura tendo como a interpretação textual a atividade mais frequente e também atribuir notas, merece uma reflexão sobre a metodologia utilizada, visto que essas atividades não apresentam recursos suficientes para desenvolver as habilidades necessárias para um bom leitor. Já com relação às atividades citadas pelos alunos em depoimentos, traz mais uma contradição no que eles dizem e o que foi observado a respeito de algumas atividades desenvolvidas, pois observou-se apenas o uso do dicionário e do livro didático. No entanto, o trabalho de leitura com a literatura infantil para o leitor pode trazer momentos de correlação entre o conhecido e o desconhecido por meio da imaginação, afinal, conforme ressalta Coelho,(2010, p. 163): “(...) o elemento mágico está em tudo, e tão naturalmente presente, que as coisas passam a acontecer em um espaço onde não existem fronteiras entre o Real e a Fantasia”. Por isso é fundamental que sejam trabalhadas na escola atividades criativas que possibilitem despertar nos alunos a fantasia por meio da realidade vinculada aos textos.

Outra questão relevante que lhes foi questionada refere-se à dificuldade enfrentada quando realizam atividades de leitura do texto literário. Nove alunos responderam sentir um pouco de dificuldade no momento que estão lendo, dois não responderam e seis disseram não sentir nenhuma dificuldade ao praticar a leitura. Quando questionados sobre terem mais contato com a literatura na escola, os dezessete estudantes foram favoráveis que fossem desenvolvidas na escola mais atividades com leituras literárias, pois eles consideram de tão grande importância na aprendizagem e na vida deles.

Um ponto também que chamou muito atenção foi o fato da escrita, pois as crianças apresentaram muitas dificuldades na hora em que responderam o questionário, demonstrando muitas dúvidas com a forma de escrever as palavras e na formação de frases.

Segundo, quatro alunos as dificuldades apresentadas no momento da leitura deve-se ao fato de muitos não conseguirem identificar as palavras, pois precisam desenvolver melhor a compreensão delas para poder ler com mais facilidade os textos.

Os alunos também foram questionados sobre o que poderia melhorar no trabalho com a Literatura em sala de aula. Treze responderam, em sua maioria, que desejam melhorias. Vejamos algumas de suas respostas:

Aluno 1: Eu acho que seria melhor que tivessem mais leitura, inclusive de vários livros.

Aluno 2: Eu acho a leitura pouca e sendo feita mais no livro didático.

Aluno 3: Acho que por meio da leitura podemos desenvolver a formação de leitor e cidadão consciente.

Podemos perceber nas falas dos alunos que estão demonstrando interesse pela leitura, sendo que esse interesse é identificado quando oito almejam por mais prática da leitura com variados livros, pois afirmam que a leitura é fundamental para o seu desenvolvimento. Enquanto, que apenas quatro não responderam a respeito de desejarem melhorias no trabalho com a literatura.

Em seguida, foram questionados sobre o professor demonstrar interesse pela leitura. Os dezessete alunos responderam que a professora deles valorizava sim a leitura porque ela está sempre lendo e motivando-os por meio de palavras incentivadoras para que leiam. Apesar das aulas observadas não mostrarem a professora utilizar-se de outros meios para a prática da leitura que não fosse o livro didático, mesmo assim a mesma procura explorar a leitura realizada no livro didático de diferentes formas como, por exemplo, questionando-os por achar um instrumento valioso no processo de ensino.

Quando perguntados se poderiam avaliar o professor, a maioria, oito disseram que acham a professora regular, cinco acham boa, três não responderam e apenas um aluno acha ela ruim. Segundo três alunos, que a consideram regular acham que a professora deveria ser mais amiga e também permiti a turma momentos contínuos de recreação, além de aulas expositivas com apresentação de trabalhos.

Observemos o quadro a seguir:

Quadro 3. Como avalia o professor	
	Quantidade
Regular	8
Bom	5
Não responderam	3
Ruim	1
Total	17

Percebemos que antes os alunos disseram que a professora valoriza a leitura e que realiza várias atividades importantes na sala de aula, sendo que agora a avalia como regular.

Contudo, é importante destacar que essa avaliação do professor feita pelos alunos merece uma reflexão sobre a relação professor/aluno na escola em especial na sala de aula, visto que o ambiente escolar possa ser um lugar de aprendizagem significativa para todos.

Por fim os alunos responderam a última questão, que perguntava sobre a escola oferecer condições adequadas para o ensino da Língua Portuguesa. Dezesete afirmou que a mesma apresenta condições favoráveis ao ensino dessa disciplina, segundo eles, a escola disponibiliza de vários meios como: sala de leitura, sala de informática, livros didáticos e literários, data show, jogos e revistas.

No entanto, os alunos afirmaram que os recursos citados acima são poucos utilizados pela professora. Vejamos o que eles dizem a esse respeito:

Aluno 1: Nós frequentamos pouco a sala de leitura.

Aluno 2: O data show nunca é usado pela professora.

Aluno 3: Não usamos muito os computadores, só algumas vezes.

Isso nos pareceu ser muito grave, tendo em vista que na escola existem vários recursos que poderiam estar sendo utilizados para aplicação de práticas pedagógicas construtivas e que são deixados de lado. Não nos esqueçamos de que a escola é um lugar

de transformação. Ela deveria, portanto, oportunizar aos seus alunos várias estratégias ou caminhos para despertá-los nos mesmos o interesse pela leitura literária, já que, por meio da literatura, podemos evitar o fracasso escolar do aluno e conseqüentemente do cidadão, conforme exemplifica Magnani, (2001):

A falta de hábito de leitura tem sido apontada como uma das causas do fracasso escolar do aluno e, em consequência, do seu fracasso enquanto cidadão. Subjacente a essa ideia não só se encontra a crença de que a escola forma para a vida e que a leitura, especialmente a da literatura, tem grande parcela de responsabilidade nessa formação, como também se evidencia a vinculação histórica entre literatura e escola. (Magnani, 2001, p. 11)

Assim, podemos afirmar que os alunos estão tendo contato com a literatura infantil, mesmo que as estratégias utilizadas, ou seja, a sua forma de abordagem para esse fim não seja de certa forma a mais adequada, por não fazer uso de diversos instrumentos de leitura, a exemplo da sala destinada para esse fim, por exemplo. É preciso criar mais espaço para essa atividade, afinal, concordamos com Colomer, (2007, p.105) quando afirma: “e sabemos que uma criança tem o dobro de possibilidades de ser leitor se viveu essa experiência”.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa nos possibilitou caracterizar como vem sendo abordada a Literatura Infantil na sala de aula e como os alunos se relacionam com ela por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor. Diante do exposto pelos colaboradores foi que consideramos questões que vão além do momento na escola, sendo que a mesma tem muito a contribuir para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos.

Consideramos muito relevante a participação dos professores que se dispuseram a responder os questionários, cujas respostas evidenciam suas opiniões por meio desses instrumentos, fornecendo-nos informações que contribuíram significativamente para a constatação de que a Literatura Infantil não integra o currículo dos alunos que atuaram como sujeitos colaboradores desta pesquisa.

Como vimos, os textos lidos pelos alunos do quinto ano do ensino fundamental da escola consultada se limitam aos presentes no livro didático selecionado para esta turma e a abordagem dos textos segue uma metodologia tradicional. Ou seja, os textos, depois de lidos, são explorados para a realização de atividades de interpretação textual, que, ao nosso ver, não valoriza a ludicidade característica do gênero literário. As questões, em sua maioria, não propicia uma aproximação entre o texto e o aluno, distanciando-o do caráter fantasioso que marca a linguagem literária. A valorização dos textos para abordar aspectos da gramática constitui outra demonstração da maneira utilitária com que os textos, no caso, os literários, acabem sendo explorados na escola. Estes funcionam como pretexto para o estudo de elementos extraliterários, abordagem que ao invés de levar o aluno a interagir com o texto, distancia-o.

Segundo o que foi exposto, podemos entender que abordagem da Literatura Infantil em sala de aula junto aos alunos necessita de uma reflexão. As respostas dos alunos deixa claro que não se vem lendo de maneira adequada e que autores que se dedicaram a escrever especificamente para o público infantil não integram o quadro de leitura dos alunos. Desse modo, podemos afirmar que a escola, portanto, não vem formando leitores, particularmente leitores do texto literário. É preciso, assim, rever a metodologia de ensino da Língua Portuguesa, no sentido de oferecer mais tempo e dedicação à prática da leitura em sala de aula.

Para Freire (2011, p.19-20):

(...) uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (...). A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Vimos, que na sala de aula investigada um dos fatores que mais chamou atenção no trabalho com a literatura infantil foi o pouco tempo que é desenvolvida as aulas de Língua Portuguesa e a forma com que os textos são abordados nas atividades realizadas pelos alunos com a mediação do professor da turma fazendo uso apenas do livro didático da disciplina. No entanto, com relação ao interesse deles, foi também percebido que alguns dos alunos necessitavam de mais atenção para poder realizar as atividades. Também mostram imaturidade no questionário por não serem claros em algumas respostas, visto que eles estão em estágios de desenvolvimento intelectual e moral por isso tenham tido dificuldade com determinadas questões.

Os docentes apontam a literatura infantil como sendo importante para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, dizem que estão utilizando os textos literários em sala de aula por meio de várias atividades que despertam o interesse pela leitura, mas o período de observação que realizamos evidencia a ausência do texto literário em sala de aula, pelo menos durante o período que estivemos na qualidade de observadora na escola. Verificamos que a professora pauta suas aulas principalmente utilizando o livro didático de Língua Portuguesa como principal meio, metodologia que limita bastante o contato do aluno com a literatura, uma vez que a presença de textos literários nesse instrumento de ensino é muito limitada.

Acreditamos que é preciso haver mudanças na maneira de se trabalhar os textos literários nas aulas, que vão desde a metodologia, abordagem do texto e a forma de mediar os textos como os alunos, fazendo-se necessário uma abordagem que aproxime os alunos dos textos. A ludicidade inerente ao texto literário precisa ser valorizada através de atividades lúdicas como a ilustração, a dramatização e o jogo dramático, propostas ausentes da maioria dos livros didáticos.

Verificamos que a escola tem recursos adequados para desenvolverem com os textos literários aulas significativas que venham contribuir no aprendizado dos alunos por meio de materiais didáticos criativos que estão disponíveis para uso contínuo dos professores com seus educandos, possibilitando assim o acesso livre do contato deles com a fantasia e a criatividade que esses recursos podem proporcionar.

Vimos também, no decorrer deste trabalho que existe uma certa contradição nas respostas dadas aos questionários com relação a aluno/professor, visto que essas

respostas mostraram um certo distanciamento entre a fala dos alunos com as respostas dos docentes e comparando também com a observação realizada.

Logo, percebemos a necessidade de um tempo mais dedicado aos textos literários na escola e principalmente na sala de aula observada, além de uma metodologia construtiva, transformadora e desafiadora que possa conduzir as crianças ao mundo encantado da imaginação e do prazer pela literatura.

Os alunos afirmaram gostar de ler, pois citaram suas preferências por algumas leituras que muitas vezes são deixadas de lado pelo professor, como, por exemplo, a revista em quadrinho. Cremos que esse tipo de leitura pode ser uma porta para introduzir os textos literários na sala de aula, afinal, este se apresenta como o espaço ideal para a prática da leitura, principalmente se considerarmos o fato de que a maioria de nossos alunos são filhos de pais semianalfabetos ou não convivem com a prática da leitura no espalho doméstico. Neste caso, se a maior parte dos alunos não tem em casa pessoas leitoras que possam conduzi-los ao mundo da leitura, resta à escola desempenhar esse papel de formadora do gosto e do interesse pela prática da leitura.

De acordo com Coelho (2000, p. 43):

Daí já se conclui a importância basilar da literatura destinada às crianças: é o *meio ideal* não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta.

Acreditamos que a Literatura Infantil é muito importante para o processo de ensino aprendizagem e que ela deve ser trabalhada na sala de aula de maneira criativa com diversos textos, possibilitando uma interação significativa dos alunos. Além disso, a escola deve promover um contato diário das crianças com os textos literários. Este trabalho nos fez ter um novo olhar com relação ao tema aqui abordado, pois antes não tínhamos um conhecimento preciso de como a Literatura Infantil vinha sendo abordada na escola, enquanto que agora podemos compreender um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido e que este assunto precisa envolver uma metodologia mais comprometida, inovadora e, sobretudo, dialógica.

Segundo Coelho (2000, p. 27):

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

Enfim, o contato das crianças com o universo literário na instância da escola possibilita benefícios preciosos, como nos confirmam as leituras realizadas sobre o assunto.

Quando a literatura infantil se abre para o leitor, existe a possibilidade de ele se familiarizar com as surpresas, as visões plurais reservadas pela linguagem literária, a sua consciência se expande no convívio com o novo e responde de maneira criativa e própria, além da literatura através das palavras movidas pelo vetor lúdico e revestida de fantasia para alimentar o sonho de modo a apresentar a realidade de uma comunicação imaginativa. Ela fornece a experiência evidente e instigante ao leitor no ato da leitura, sendo que o espaço do livro age sobre a razão, as emoções, o imaginário dos leitores e assim, o leitor pode fazer associações e reflexões sobre si e a sua realidade.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, L. (2011). *Literatura infantil brasileira*. 3. Ed. Ver. E ampliada. São Paulo: Editora Unesp.
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *PCNs – língua portuguesa*. – Brasília.
- Cademartori, L. (2010). *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos; 163).
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed.- São Paulo: Moderna.
- Coelho, N. N. (2010). *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. Barueri, SP: Manole.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. (tradução Laura Sandroni). – São Paulo: Global, p 70.
- Demo, P. (1997). *Educar pela pesquisa*. 2. ed. Campinas. SP: Autores Associados.
- Demo, P. (1995). *Introdução à metodologia da ciência*. S. Paulo: Atlas.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. – 51. ed. – São Paulo: .
- Garcia, E. G. (1992). *A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura*. São Paulo, Loyola.
- Lajolo, M. (2000). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* – 6.ed. – São Paulo: Ática.
- Lajolo, M. , & Zilberman, R. (1984). *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo, Ática.
- Lajolo, M. , & Zilberman, R. (1991). *Literatura infantil brasileira; história e histórias*. 5. ed. São Paulo, Ática.
- Lobato, M. (1994). *Aritmética da Emília*. 28.ed. Ilustr. Manoel V. Filho. São Paulo: Brasiliense.
- Lobato, M. (1973). *Caçadas de Pedrinho, O Saci, Memórias da Emília*. 5.ed. Ilustr. Manoel V. Filho. São Paulo: Brasiliense.
- Lobato, M. (1994). *Emília no país da gramática*. 39.ed. Ilustr. Manoel V. Filho. São Paulo: Brasiliense.
- Lobato, M. (1994). *O picapau amarelo*. 34.ed. Ilustr. Manoel V. Filho. São Paulo: Brasiliense.
- Lobato, M. (1993). *Reinações de Narizinho*. 48.ed. Ilustr. Manoel V. Filho. São Paulo: Brasiliense.
- Magnani, M. do R. M. (2001). *Leitura; literatura e escola*. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes.

Vânia Maria da Silva. A LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA: Verificando as formas de abordagens.

Perrotti, E. (1986). *O texto sedutor na literatura infantil* / São Paulo: Icone (Coleção Educação Crítica)

Veríssimo, J. (1906). *A educação nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

APÊNDICES

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que se constitui de duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A pesquisa intitulada “A LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA: verificando as formas de abordagens” tem como responsável a aluna do Mestrado em Ciências da Educação **Vânia Maria da Silva**, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vaneide Lima Silva.

O objetivo dessa pesquisa exploratória é verificar o modo como a Literatura Infantil vem sendo abordada em sala de aula com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, caracterizando sua abordagem, bem como identificando as principais dificuldades na metodologia de ensino do texto literário nesse nível de ensino.

Para isso, será necessário o consentimento para aplicação de questionários ao(s) professor(es) das turmas do 5º ano e aos seus respectivos alunos, e, se necessário, realizando-se depois uma entrevista gravada em áudio com o docente e também com os discentes.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e exclusivas para sua execução, mantendo-se sigilo em relação à identificação dos seus participantes. Essa coleta de dados consiste num elemento de fundamental importância para a elaboração da dissertação de mestrado da pesquisadora.

Vânia Maria da Silva
Nome e Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Albertina da Silva Trigueiro, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa acima descrita. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a proposta da pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como seus objetivos.

São Pedro-RN, 06 de junho de 2013
Local e data

Albertina da Silva Trigueiro.
Assinatura do sujeito ou responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Bruna Maria de Andrade Soares, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa acima descrita. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a proposta da pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como seus objetivos.

São Pedro, 05-junho 2013.
Local e data

Bruna Maria de Andrade Soares
Assinatura do sujeito ou responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Pibele Albuquerque Antonio José Moura, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa acima descrita. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a proposta da pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como seus objetivos.

São Pedro, 05 de junho de 2013
Local e data

Pibele Albuquerque Antonio José Moura
Assinatura do sujeito ou responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Maria Edinalva da Silva, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa acima descrita. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a proposta da pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como seus objetivos.

São Pedro, RN 06/06/2013
Local e data

Maria Edinalva da Silva
Assinatura do sujeito ou responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Maria Isabel de Lima Almeida, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa acima descrita. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a proposta da pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como seus objetivos.

São Pedro R/N 05.06.13
Local e data

Maria Isabel de Lima Almeida
Assinatura do sujeito ou responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Maria Selma da Silva, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa acima descrita. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a proposta da pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como seus objetivos.

Escola Municipal Izabel Moura de Andrade
03/06/13 Local e data

Maria Selma da Silva
Assinatura do sujeito ou responsável

APÊNDICE II

1

Prezado (a) professor (a),

O objetivo deste questionário é coletar algumas informações sobre a sua experiência profissional e conhecer a sua prática pedagógica, especificamente no que se refere ao trabalho com a Literatura Infanto-juvenil em sala de aula, de modo particular no Ensino Fundamental, para que possamos identificar as formas de abordagem mais recorrentes do texto literário, além de caracterizar a metodologia empregada sem deixar de verificar principais dificuldades no trabalho de leitura do texto literário nesse nível de ensino. Esses dados serão utilizados na elaboração de minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, por isso, de antemão, agradeço sua participação.

Instruções:

- Responda com sinceridade e clareza cada questão (lembre-se que sua identidade será mantida em anonimato)
- Marque um **X** na(s) alternativa(s) de múltipla escolha
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário
- Utilize o verso sempre que necessitar de mais espaço

Atenciosamente,

Vânia Maria da Silva, aluna do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias sob a orientação da Prof.^a Vaneide Lima Silva.

Os dados desse questionário serão utilizados para a elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de Lusófona de Humanidades e Tecnologias da aluna Vânia Maria da Silva.

Questionário semi-aberto para o docente

DADOS PESSOAIS /PROFISSIONAIS

PROFESSOR:

ESCOLA:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

⊙ _____

⊙ Você fez ou faz algum curso de especialização *Lato* ou *Estricto Sensu*? () sim
() não

Qual? _____

1. Você leciona Língua Portuguesa:

Em geral

⊙ Na rede privada

_____ anos.

_____ anos.

⊙ Na rede pública

_____ anos

2. Qual sua carga horária?

_____ horas/aula por semana

3. Número aproximado de alunos por turma:

4. Você leciona gramática, produção textual e literatura ao mesmo tempo ou em sua escola essas matérias são ministradas por professores diferentes?

5. Como você avalia seu desempenho profissional?

6. Com que frequência você participa de congressos, encontros de capacitação, seminários, palestras ou outros eventos relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa? Comente-os.

7. Esses eventos são patrocinados pela escola, secretaria de educação ou outro órgão competente?

8. Que experiência profissional você gostaria de realizar a fim de melhorar sua formação educacional?

**SOBRE METODOLOGIA DE ENSINO E ABORDAGEM DO TEXTO
LITERÁRIO EM SALA DE AULA**

- 1- Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs, utiliza os conceitos e orientações propostos nesse documento quando elabora os objetivos do seu plano de ensino? Justifique.**

- 2- Considera suficiente e/ou adequada a abordagem da Literatura proposta nos PCNs? Comente.**

- 3- Qual a metodologia que você utiliza e que recursos a instituição onde você atua dispõe para adequar da melhor forma possível o ensino da Língua Portuguesa, especialmente o ensino de Literatura? (Acervo bibliográfico, Sala de leitura ou Biblioteca, data show, etc.)**

4- Você considera importante o ensino de Literatura no Ensino Fundamental? De que maneira costuma abordar os textos literários? Justifique.

5- Você trabalha com algum material didático?

☉ SIM (vá para a questão 6)

☉ NÃO (vá para a questão 7)

6- Que avaliação você faz desse material? Como e quem faz essa escolha? Costuma aplicar as atividades propostas para a abordagem do texto literário?

7- Como os alunos costumam receber os textos literários?

8- Você tem preferência por algum gênero literário em particular – qual? Justifique.

9- Você se atém apenas ao livro didático quando se trata da abordagem do texto literário ou recorre a algum outro subsídio? Comente.

10. Aponte outras atividades realizadas após a leitura de um texto literário que costuma realizar quando não segue as orientações do livro didático. Justifique.

APÊNDICE III

Este questionário tem por objetivo principal obter informações acerca do ensino da Literatura Infanto-Juvenil pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental visando identificar a metodologia empregada por estes professores, bem como as principais dificuldades na utilização do texto literário em sala de aula. Os dados desse questionário serão utilizados para a elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias da aluna Vânia Maria da Silva. *Não é necessária a sua identificação*

Questionário semi-aberto para discentes

REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA ESCOLA

Escola : _____ Série: _____

1. Você gosta da disciplina Língua Portuguesa? () SIM () NÃO
2. E das atividades de Leitura realizadas nessa disciplina, você considera a leitura importante para sua formação? Por quê?

3. Você gosta de ler?

4. Que tipo de leitura você prefere? Se for o caso, indique mais de uma alternativa:
() Narrativa (histórias)
() Poesia
() Piadas
() Jornal
() Revistas
Outros (qual ou quais)

5. O professor adota leitura de livros na sua turma?
() Sim () Não

6. A sugestão do livro é feita pelo professor ou de comum acordo com a classe?

7. Após a leitura, o professor faz algum tipo de trabalho sobre o livro?

- () Sim () Não

8. Qual?

- ☐ Prova
- ☐ Interpretação textual através de um questionário
- ☐ Teatro
- ☐ Desenho ou pintura
- ☐ Outra atividade

Descreva algum trabalho que tenha realizado recentemente:

9. O professor costuma atribuir nota ao trabalho de leitura realizado?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Você sente alguma dificuldade quando realiza atividades de leitura do texto literário, qual (ou quais)?

11. O que você acha que poderia melhorar no trabalho com a Literatura em sala de aula?

12. O seu professor demonstra interesse pela Leitura?

() SIM () NÃO
13. Como você avalia seu professor?

14. A escola oferece condições adequadas para o ensino da Língua Portuguesa
(Biblioteca ou Sala de Leitura, Sala de áudio e vídeo, data show, etc.)?

OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO