

CAROLINE CASSIANA SILVA DOS SANTOS

**LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES
PARA O USO DO TEXTO LITERÁRIO FANTÁSTICO EM SALA DE AULA**

**PRESIDENTE PRUDENTE
2005**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CAROLINE CASSIANA SILVA DOS SANTOS

**LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES
PARA O USO DO TEXTO LITERÁRIO FANTÁSTICO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Comissão de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente – SP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas na Formação de Professores, sob orientação da Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza.

**PRESIDENTE PRUDENTE
2005**

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação
UNESP – FCT – Campus de Presidente Prudente

S234L	<p>Santos, Caroline Cassiana Silva dos. Literatura infantil e formação de professores : possibilidades para o uso do texto literário fantástico em sala de aula / Caroline Cassiana Silva dos Santos. – Presidente Prudente : [s.n.], 2005 107 f. : il.</p> <p>Dissertação (mestrado). - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Orientador: Renata Junqueira de Souza</p> <p>1. Educação. 2. Literatura fantástica. 3. Literatura infantil. 4. Formação de professores. I. Santos, Caroline Cassiana Silva dos. II. Renata Junqueira de Souza. III. Título. CDD (18.ed.) 370</p>
-------	--

A meu pai

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza pela orientação, amizade e paciência;

Ao corpo docente e discente, coordenação, direção e demais funcionários da escola em que foi realizada a pesquisa de campo que deu corpo e alma a este trabalho;

Às Professoras Dras. Ana Maria da Costa Santos Menin e Rosa Maria Graciotto Silva pelas contribuições dadas durante o exame de qualificação;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela concessão de bolsa de mestrado que viabilizou esta pesquisa;

Aos amigos de hoje e de longa data que compartilharam comigo a dor e a delícia da pesquisa em Educação;

Aos meus familiares – especialmente minha mãe e meus irmãos – pelo apoio durante todos os momentos desses meus vinte e poucos anos.

*Em nossa cultura, quanto mais abrangente a
concepção de mundo e de vida, mais intensamente se
lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve
começar na escola, mas não pode (nem costuma)
encerrar-se nela.*

*(Marisa Lajolo. Da leitura do mundo para o mundo
da leitura. 1994)*

*A literatura é a porta de um mundo autônomo que
ultrapassa a última página do livro e permanece no leitor
incorporado como vivência. Esse mundo se torna possível
graças ao trabalho que o autor faz com a linguagem.
Literatura, pois, não transmite nada; cria tão-somente, no
espaço da linguagem.*

*(Eliane Yunes; Glória Pondé. Leitura e leituras
da literatura infantil, 1988)*

RESUMO

Na trajetória da literatura infantil brasileira pode-se perceber a ênfase ora em narrativas de caráter realista, ora em narrativas fantasistas. Atualmente, dentre as muitas formas que a literatura para crianças tem assumido, existem as narrativas fantásticas marcadas pela fusão do real com a fantasia: um texto que narra uma situação cotidiana e introduz elementos sobrenaturais/estranhos, diluindo fronteiras e estabelecendo novas possibilidades de leitura. Quem é o leitor dessa literatura fantástica? Além das próprias crianças, supõe-se que um dos mediadores da leitura na escola – o professor – também o seja (ou deveria sê-lo). Uma vez que é apenas na escola que muitas crianças podem conhecer e apreciar a literatura, a formação do professor deveria contemplar uma pedagogia da leitura e a apreciação estética de um texto. Com a pesquisa desenvolvida pretendeu-se, além de analisar os modos e concepções acerca do ensino do texto literário fantástico em classe de quarta série do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Presidente Prudente (São Paulo), elaborar-se uma série de reflexões junto aos professores sobre propostas para o ensino desse texto literário em sala de aula de modo a ampliar as vivências literárias das crianças.

Palavras-chave: Literatura fantástica. Literatura infantil. Formação de professores.

ABSTRACT

In the trajectory of Brazilian children's literature sometimes there is a great emphasis in realistic narrative, sometimes the emphasis is on the fantastic ones. Nowadays, among all the ways the children's literature is presented there is the fantastic narrative that mix the reality with fantastic elements, like a text that is about an everyday situation where we can find supernatural and unfamiliar elements. Instead of a frontier we have lots of reading possibilities. But who is the reader of this kind of text? Yonder the kids, we suppose the teachers are also this reader as they are the mediators in reading practice in the school. Most of the times, the school is the only place where many children have the chance of knowing and appreciating literature. For this reason, teacher's development courses should include a reading pedagogy and the aesthetic appreciation of the text. Through this research we intended to analyze the way teachers concept and how they 'see' the literature fantastic text instruction in fourth grade class of one public school in Presidente Prudente (São Paulo). The teachers could discuss and think about proposals of this kind of text instruction, so they could enlarge children's experience with literature.

Keywords: Fantastic literature. Children literature. Teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cópia do poema <i>É preciso sonhar</i> , de Roseana Murray.....	68
Figura 2: Cópia 1 do poema <i>Eu sonho o que quero</i> , de Pedro Bandeira.....	71
Figura 3: Cópia 2 do poema <i>Eu sonho o que quero</i> , de Pedro Bandeira.....	73
Figura 4: Cópia 1 do texto <i>O melhor amigo</i> , de Fernando Sabino.....	78
Figura 5: Cópia 2 do texto <i>O melhor amigo</i> , de Fernando Sabino.....	79

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1 – Primeiras aproximações: apresentando a escola.....	15
Capítulo 2 – Segundas apresentações: apresentando os sujeitos.....	18
2.1. Apresentando as professoras.....	19
2.2. Sobre a formação continuada.....	21
2.3. Sobre a formação leitora.....	25
2.4. Alguns conceitos necessários.....	28
2.4.1. Dos sentidos do texto.....	28
2.4.2. O que é literatura?.....	33
2.4.3. O que é literatura infantil?.....	36
2.4.4. Uma definição para um conceito: sobre o fantástico.....	45
2.4.5. O trabalho com o texto literário em sala de aula.....	53
2.5. Análise das leituras do professor.....	58
Capítulo 3 – Observações das aulas de Língua Portuguesa.....	65
Capítulo 4 – Encontros possíveis entre textos literários fantásticos e leitores na escola.....	82
Conclusões.....	90
Referências bibliográficas.....	93
Anexos.....	97

Introdução

Do projeto inicial até a escrita desta dissertação, muitas idéias foram reformuladas: aos poucos, um conjunto de *situações ideais* foi se transformando, a partir do maior envolvimento com as leituras necessárias à consecução da pesquisa, bem como a partir da inserção na rotina diária da escola escolhida para os trabalhos de campo, delineando o que posso chamar de *situação possível* ou *situação real*, exigindo um conjunto de esforços para melhor compreendê-la. Mesmo assim, o objetivo maior proposto pela pesquisa – possibilitar ao professor uma reflexão acerca do uso de determinado tipo de texto literário em sala de aula (o texto fantástico) – não foi perdido, uma vez que minha preocupação sempre esteve em como tornar possível sua inserção em situações de aula a partir das condições de formação que os professores envolvidos tinham, tiveram ou que poderiam ter, traduzidas em suas falas e suas práticas.

Tanto a quantidade como a qualidade do material obtido serviriam para a proposição de vários projetos de pesquisa, tão complexa e detalhada é a realidade em que estamos envolvidos no ambiente escolar. Sua análise exigiu uma série de considerações, entretanto, novas idéias, propostas e inquietações puderam surgir do diálogo travado entre pesquisadora e professores, coordenadores, alunos.

Longe de colocar um ponto final nessa discussão, este texto tenta dar conta dos olhares endereçados à realidade do ensino de literatura infantil em uma escola de educação fundamental do município de Presidente Prudente (SP), lançando mão de um trabalho com histórias fantásticas.

Entremeadado por considerações de pesquisadora de “primeira viagem” e textos/análises de pesquisadores há bastante tempo na estrada, tento acrescentar algo àquele conhecimento

científico já construído sobre a questão do ensino de literatura, bem como às minhas próprias experiências de educadora no que tange à leitura literária na escola, e mesmo às vivências de leitora de literatura infantil.

Para tanto, é preciso esclarecer os planos de pesquisa traçados e os caminhos percorridos.

Procurando entender o tipo de tratamento dado ao texto literário quando trabalhado em sala de aula, estruturei algumas idéias que serviriam para o projeto de pesquisa a ser desenvolvido no mestrado. Uma vez que o texto literário possui, sobretudo, uma função formadora num sentido amplo, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de compreensão (leitura) do mundo do indivíduo, e retomando também algumas das experiências vividas ao longo de minha formação, e coloquei-me algumas perguntas. Durante o curso de graduação, entrei em contato com estudos sobre literatura infantil e a preocupação com o tratamento por ela recebido na escola, decidindo pesquisar o texto fantástico para crianças e como melhor usá-lo em sala de aula, uma vez que o termo parece nebuloso. Cabe ressaltar que a escolha pela “literatura fantástica” foi gerada pela leitura de alguns livros infantis e pela curiosidade em melhor conhecê-la. Vale dizer que as dificuldades para definir o termo “fantástico” na literatura e a seleção de um *corpus* literário infantil que contivesse algumas de suas características se fizeram presentes em diversos momentos (o que também pode ser percebido nos diversos estudos sobre o tema até hoje realizados).

Em projeto inicial, descrevi três momentos a serem desenvolvidos durante o trabalho: primeiro, *entrevistas com os professores* das classes de quartas séries, para recolher suas impressões e definições de alguns conceitos, tais como texto, literatura fantástica, literatura infantil e ensino de literatura – que devem/deveriam orientar a prática da leitura de textos literários em sala de aula; segundo, *observações de aulas de Língua Portuguesa* em uma dessas turmas, partindo do pressuposto de que o texto, independente do tipo, seja base para as

aulas dessa disciplina; e, terceiro, *reuniões com o professor* da sala observada para reflexão conjunta acerca da literatura e seu ensino, sugerindo alternativas para a exploração do texto literário fantástico em sala de aula. Dessa forma, a mediação realizada pelos professores na formação dos leitores literários passava a ser meu foco de atenção e requeria conhecer melhor esses sujeitos (professores) e o tipo de formação leitora e profissional que tiveram.

A preocupação com a formação de professores não é questão recente e sempre volta à baila, o que pode ser percebido pela quantidade de estudos e eventos que a discutem. A esse respeito, por exemplo, uma recente publicação da UNESCO, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e o MEC/INEP, intitulada *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*(2004)¹ traçou panorama sobre o professor brasileiro, detendo-se, especialmente, nos elementos constitutivos de sua formação profissional. A respeito desse trabalho, o articulista Gilberto Dimenstein assinalou, em artigo publicado na *Folha On-line*², a importância do acesso ao mundo da cultura por parte dos professores. Livros, jornais, internet, teatro, cinema etc., como apontados pela pesquisa da UNESCO, não fazem parte da vida de grande número de professores brasileiros. Com essas possibilidades de leitura restritas ou inexistentes (a leitura de mundo através de diversos suportes), deveríamos pensar no tipo de formação que nossos professores têm e como eles propiciam o encontro entre alunos e o saber histórica e socialmente construído que, em tese, deve ser transmitido na escola.

Para a professora Sonia Kramer (2005 apud MIRANDA, 2005, p. 6)³, possibilitar o acesso à produção cultural para que professores se tornem mediadores entre crianças e

¹ O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: UNESCO, Instituto Paulo Montenegro, MEC/INEP, Moderna, 2004.

² DIMENSTEIN, Gilberto. *Os professores precisam ser salvos*. Folha on-line. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult508u192.shtml>. Acesso em: 01 jun. 2004.

³ Entre os dias 6 e 8 de dezembro de 2004, foi realizado o Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância, na cidade de Brasília (DF), com organização do Ministério da Educação (MEC), que contou com a participação de conferencistas como Edmir Perrotti, Ana María Kaufman, Jeanete Beauchamp, Vera Masagão, Cristina Armendano, entre outros. A fala da professora Sonia Kramer, aqui utilizada, foi extraída

conhecimento, é um dos grandes desafios da escola brasileira. A escola é lugar privilegiado para assegurar o direito do acesso à leitura/escrita, numa sociedade marcada por desigualdades/exclusão tão acentuadas.

Para ela, especialmente a respeito da leitura de cunho estético, a formação do leitor começa cedo e o papel desempenhado pelo professor é fundamental.

[...] Como um professor que não se torna leitor e não tem uma sensibilidade estética com relação à produção artística pode ser capaz de fazer com que a criança produza sua palavra, tenha acesso a uma escrita rica, tenha gosto pela leitura e vontade de escrever? [é preciso] tomar coragem, abrir o livro, tirá-lo da prateleira, sacudir a poeira e, junto com as crianças, descobrir o mundo da leitura. (KRAMER, 2005 apud MIRANDA, 2005, p. 6-8).

Seu projeto para formação do professor, além de considerar a necessidade de sua formação estética/artística, também acredita que outros aspectos costumam ser ignorados em favor de um discurso que enfatiza a profissão professor como “ofício de fé”.

[...] Não se forma só para ensinar melhor, mas também para que se possa viver melhor como cidadão, como indivíduo e como profissional. E essa formação precisa ser reconhecida num plano de carreira, garantindo, junto com a formação, melhoria salarial e de condições de trabalho. (KRAMER, 2005 apud MIRANDA, 2005, p. 8).

Assim, sobre esse tripé – formação de professores, literatura fantástica e ensino de literatura – se construiu minha pesquisa tentando contemplar aspectos diversos de uma realidade por vezes difusa, como é a escolar. Assim, cabe indicar como o presente texto está organizado: num primeiro momento, apresentarei a escola em que foi realizado o trabalho de campo, bem como os sujeitos que participaram da pesquisa – professores de quarta série do ensino fundamental. Além de alguns aspectos de sua formação profissional, apontarei também aspectos de sua formação leitora. Nos tópicos seguintes, tendo por orientador o roteiro de entrevista realizada com tais professores (Anexo 1), relacionarei alguns conceitos de texto, de literatura, de literatura fantástica para crianças e de ensino de literatura, expressos nas falas

dos professores. Em outro momento, analisarei a leitura realizada pelos professores de um texto fantástico (O conto *Lá no mar*, pertencente ao livro *Tchau*, da escritora gaúcha Lygia Bojunga Nunes) (Anexo 2). Em seguida, a descrição e a discussão das aulas de Língua Portuguesa que foram objeto de observação durante o ano de 2004. Em mais um item em que descrevo as atividades desenvolvidas a partir da exploração do texto literário fantástico em sala de aula, bem como, por fim, algumas das conclusões a que cheguei.

Capítulo 1 – Primeiras aproximações: apresentando a escola

Situada em uma das zonas de exclusão social do município de Presidente Prudente (SP)⁴, a EMEIF “X”⁵ foi escolhida para o desenvolvimento de pesquisa de campo⁶ por duas razões: primeiro, à professora Dra. Renata Junqueira de Souza (orientadora desta dissertação) foi feito convite para que desenvolvesse o projeto *Leitura do professor, leitura do aluno: processo de formação continuada* naquela instituição; e, segundo, pelo resultado de avaliação interna realizada nos anos anteriores que, segundo a orientadora pedagógica da escola, indicava a baixa quantidade de alunos leitores (problema que se configurava através da existência de alunos que chegavam à quarta série do ensino fundamental sem estarem minimamente alfabetizados para prosseguir estudos).

Após os primeiros contatos feitos com a coordenação/direção, no início de 2004, obtive a autorização para iniciar o trabalho de campo. Inserida nessa realidade, cabe abrir um parêntese para explicar a forma de organização das classes de quarta série (foco da pesquisa, uma vez que acreditava que os alunos dessa série deveriam ter determinadas competências leitoras que facilitariam a leitura de um texto literário fantástico em futura intervenção a ser realizada⁷). A partir do resultado obtido com a avaliação interna anteriormente citada, a

⁴ O mapa de zonas de exclusão social do município de Presidente Prudente (SP) foi traçado a partir de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Sistema de Informação e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas (SIMESPP), vinculado à Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP.

⁵ Optei por preservar a identidade da escola e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

⁶ No esforço de responder a muitas das inquietações que nortearam a presente pesquisa, privilegiei uma abordagem metodológica qualitativa, uma vez que permitia maior aproximação entre pesquisadora e objeto de estudo. Foi eleito o estudo de caso para minha investigação o que demandaria a pesquisa de campo. Em linhas gerais, o estudo de caso se destaca por permitir a análise das particularidades de um caso, “[...] por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

⁷ Para facilitar a compreensão do processo pelo qual passa o leitor considerando sua fase de desenvolvimento, Vera Teixeira de Aguiar estruturou as etapas literárias e correspondentes séries escolares dos leitores, salientando que essas fases não são fixas, mas dependem das experiências literárias de cada leitor. As etapas seriam: 1. a **pré-leitura** - ocorre durante a pré-escola e o período preparatório para a alfabetização. A criança possui habilidades como a construção dos símbolos e o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção que lhe permitem o estabelecimento de relações entre as imagens e as palavras. Os interesses são por histórias curtas e rimas, em livros com muitas gravuras e pouco texto escrito, como também por histórias mais longas, que falam

direção decidiu reagrupar os alunos com dificuldades em algumas salas de recuperação de ciclo. Ao todo, existiam cinco salas de quarta série, sendo duas de recuperação de ciclo. Nestas salas, em especial, o trabalho pedagógico enfatizaria atividades de alfabetização.

Apesar das exigências diferenciadas para cada professora⁸ (de acordo com o tipo de dificuldade que seus alunos tinham) e das prováveis diferenças de currículos que encontraria, mantive a idéia de entrevistá-las todas, como inicialmente proposto em meu projeto, muito embora uma possível escolha de classe para observação ficasse restrita a três classes apenas (as professoras que tinham alunos que liam razoavelmente, segundo instrumento avaliativo adotado pela escola).

Após a leitura de meu projeto, uma das professoras se dispôs a participar e aceitou que eu fizesse observações em sua sala. Tal atividade foi realizada de março a outubro de 2004. De acordo com o projeto inicialmente traçado, eu restringiria os momentos de observação às aulas de Língua Portuguesa, a partir do horário fornecido pela professora. Entretanto, também passei a freqüentar as aulas em outros dias e horários, uma vez que textos literários estavam também presentes em outras disciplinas, mesmo que não se realizasse um trabalho de interpretação mais aprofundado com eles. Ademais, existiam outras ocasiões em que, por exemplo, ao final de um dia de aula, a professora lia um conto para a classe ou pedia para que um aluno lesse um poema.

das situações do cotidiano infantil e são lidas ou contadas pelo adulto; 2. a **leitura compreensiva** – corresponde ao momento da alfabetização (1.^a e 2.^a séries), em que a criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica e de palavras. A escolha recai sobre livros semelhantes aos da etapa anterior, agora decodificada pelo novo leitor; 3. a **leitura interpretativa** – que abarca o período da 3.^a à 5.^a séries. O aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das idéias do texto, adquirindo fluência no ato de ler. Esse é um período em que ainda se mantém a mentalidade mágica, onde o leitor vai buscar nos contos de fadas, nas fábulas, nos mitos e nas lendas, aqueles ingredientes simbólicos necessários à elaboração de sua vivência (AGUIAR, 2004).

⁸ Todos os professores envolvidos na pesquisa eram mulheres.

Reitero que, embora a observação de aulas de Língua Portuguesa se restringisse a uma das salas, todas as professoras das quartas séries foram entrevistadas; a intenção de tal medida era perceber algumas das concepções por elas proferidas quando o assunto era leitura, ensino de literatura, literatura fantástica para crianças, entre outras, mesmo que o “confronto” entre discurso e prática pedagógica só fosse possível em um caso (no da sala em que realizei as observações).

Capítulo 2 – Segundas apresentações: apresentando os sujeitos

Hipóteses costumam fazer parte de situações em que procuramos respostas para perguntas que nos inquietam. Formuladas previamente, costumam servir como guias para um dado trabalho a ser desenvolvido, seja ele qual for. Entretanto, idéias pré-concebidas, ao contrário, podem deturpar algumas leituras novas e interessantes que surgiriam nos momentos de interação com o outro. Existe sempre a necessidade do pesquisador olhar seu objeto com “olhos míopes”, da necessidade de aproximação do olhar para perceber detalhes que poderiam passar “em branco”. Tendo isso em mente, tentei livrar-me de algumas dessas idéias pré-concebidas, aguardando as respostas que as cinco professoras poderiam me dar a respeito de questões que considero fundamentais para o encaminhamento do trabalho com o texto literário em sala de aula e da formação de leitores via escola. A intenção não era encerrar cada entrevista realizada com um “eu sabia que isso aconteceria!” ou “eu sabia que ela diria isso!”, mas problematizar algumas das respostas dadas, traçando um quadro sobre a formação profissional e a experiência leitora literária e teórica dessas professoras.

Cada entrevista era um momento único: de troca, de exposição de anseios, frustrações, dúvidas. Durante as conversas, muitas outras questões surgiram (essa é uma das vantagens da entrevista semi-estruturada⁹), extrapolando minhas hipóteses e, por isso mesmo, enriquecendo o diálogo que tentei estabelecer com elas. Surgiram questões sobre a dificuldade de criar pontes entre instâncias teóricas e práticas – tão recorrente no discurso dos professores, de forma geral –, a imposição vertical do modelo teórico construtivista como diretor da prática a ser adotada pelas professoras, sem o devido amparo teórico, as várias carências dos alunos

⁹ A entrevista tem por finalidade o “entendimento *aprofundado* e *processual*, de questões *complexas* (quanto à caracterização e as suas causas) e em muitos casos *imprevisíveis* [o entrevistador não sabe exatamente o que poderá aparecer na entrevista, e deverá formular suas questões a partir do que ouve, e não somente a partir do roteiro prévio]”. (GUIMARÃES; VILLELA, 2002, p. 54).

(econômicas, afetivas...) que seriam impeditivas de uma prática pedagógica mais eficiente, etc... O objetivo nunca foi julgar o mérito desses temas (devem existir razões para que eles existam e perdurem no imaginário dos educadores), ou mesmo considerá-los com profundidade, mas eles serviram para aclarar, ampliar, redimensionar conceitos que dirigiram meus próximos passos de pesquisa.

Das cinco entrevistas realizadas, em três delas utilizei o gravador. Nas outras, fiz a transcrição, o mais fiel possível, das falas das docentes. Especialmente nestes casos, isso foi feito por conta do espaço em que as entrevistas foram realizadas (em sala de aula, durante o horário de reforço), o que prejudicaria a qualidade da gravação. As falas das professoras foram organizadas, após a transcrição de algumas horas de entrevistas, tendo por diretriz o próprio roteiro de entrevista semi-estruturada, uma vez que ele foi concebido para levantar questões formativas e conceituais que me propunha e que seriam discutidas posteriormente.

2.1. Apresentando as professoras

Num primeiro momento, vejamos quem são as professoras envolvidas e suas primeiras experiências formativas (ensino médio, graduação e pós-graduação), além das experiências e tempo de exercício do magistério.

P1¹⁰, 32 anos, fez magistério no Colégio Sarrion, na cidade de Presidente de Prudente (SP). Começou o curso de Matemática em 1997, na FCT/UNESP, e, embora não concluído nessa instituição, foi retomado no ano de 2002, na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), onde frequentou as aulas às sextas e aos sábados. Concluiu o curso ao final de

¹⁰ Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, usarei, deste ponto em diante, a nomenclatura P1, P2...etc., quando referir-me às eles.

2004. Cursou Pedagogia, na UNOESTE, entre os anos de 2001 e 2003. Dentre os cursos de pós-graduação, a professora fez uma especialização na área de Avaliação escolar, na UNOESTE, e outro na área de Gestão educacional, na FCT/UNESP, este concluído no primeiro semestre de 2004. Atua no magistério há 4 anos e há 3 dá aulas na EMEIF “X”. Aceitou-me como observadora em sua sala.

P2, 26 anos, fez o curso de magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em Presidente Prudente, entre aos anos de 1994 e 1997. Cursou Direito na UNOESTE, entre os anos de 1998 e 2001. Além das aulas no período da manhã na EMEIF “X”, trabalha em um escritório de advocacia no período da tarde. Concluiu o curso de Pedagogia na UNOESTE, em 2004. Fez curso de especialização na área de Psicopedagogia, na UNOESTE, entre os anos de 2002/2003. Atua no magistério há 4 anos e há 2 dá aulas na escola pesquisada.

P3, 29 anos, fez o curso de magistério no CEFAM de Presidente Prudente. Concluiu o curso de Pedagogia em 2004, na UNOESTE. Atua no magistério há 4 anos e há 2 dá aulas na escola pesquisada.

P4, 30 anos, cursou magistério no Colégio Sarrion, em Presidente Prudente, de 1989 a 1992. Fez o curso superior de Direito nas Faculdades Integradas "Antônio Eufrásio de Toledo" (Presidente Prudente), de 1993 a 1997. Trabalha no magistério há 6 anos e como professora titular de sala há 2 anos. É seu primeiro ano na escola pesquisada.

P5, 39 anos, fez magistério na Escola Estadual “Ivo Libório”, em Regente Feijó (SP), entre 1982 e 1986. Fez o curso de Pedagogia na UNOESTE, entre 1987 e 1990. Também faz

especialização sobre Avaliação à distância, na UNOESTE (iniciou o curso em fevereiro de 2004). Trabalha há 16 anos no magistério (em escolas isoladas, como estagiária, em pré-escolas e em creches, como coordenadora de creche, em escolas do Estado, etc.). É seu primeiro ano na escola pesquisada. Citou a participação no *Projeto Escola da Família*, aos finais de semana, na cidade onde mora (Anhumas – SP).

As duas últimas professoras (P4 e P5) trabalhavam com as salas de recuperação de ciclo, no período da tarde e da manhã, respectivamente.

Em início de carreira (exceto uma docente que conta com mais de 16 anos de magistério), e com menos tempo na EMEIF “X”, as professoras completaram recentemente sua formação superior em Pedagogia (apenas uma – P4 – não fez esse curso). Todas entraram na escola em estudo via concurso público.

Uma das perguntas que poderia sugerir é se realmente uma maior experiência ou mesmo maior formação implicaria na qualidade da aula. Muito se tem discutido a esse respeito e talvez isso se esclareça quando discutir algumas das idéias expostas pelas professoras nas perguntas seguintes sobre formação leitora e trabalho com texto literário em sala de aula.

2.2. Sobre a formação continuada

As perguntas que diziam respeito à formação continuada das professoras, compreendendo cursos realizados em outras instâncias excluindo a acadêmica (nível de pós-graduação, já contemplado no item anterior), também foram respondidas pelas professoras.

Partindo de questões como “Faz cursos de capacitação?”, “Com que frequência?”, “Promovidos por quais instituições?”, “Patrocinados por quem?”, “Lembra-se de algum curso sobre o ensino do texto literário na escola?”, pretendi explorar os tipos de atividades formativas a que as professoras tinham acesso, verificando a existência de algum curso específico para ensino do texto literário em sala de aula.

Em tese, a atualização profissional deveria vir ao encontro de anseios e questões que se colocam na prática profissional. Entretanto, e mais comum do que possamos imaginar, a participação em cursos, congressos, etc., tem assumido um caráter de verdadeira “caça aos certificados”, uma vez que eles são relevantes no momento da classificação/evolução nas redes escolares municipais. No mínimo, uma realidade preocupante, muito embora não seja recente. Por outro lado, o que devemos considerar seriamente são as condições que levam muitos professores a tal prática. Será que esse tipo de prática também existiria entre as professoras pesquisadas?

O plano de carreira de muitas redes escolares municipais incentiva a formação continuada de professores garantindo-lhes, através de pontuação, benefícios no momento da escolha de classes/escolas e evolução no magistério, além dos financeiros. Ainda, cabe apontar que são as professoras entrevistadas, em sua totalidade, que financiam muitos desses cursos, qualquer que seja a razão para isso (para formação profissional ou com intuito de obter as tais vantagens acima assinaladas). Vejamos alguns dos trechos abaixo:

(Entrevistadora) - Tem compensado fazer esses cursos?

(P1) - Eu tô achando que não muito porque até agora eu não consegui entrar com a progressão, mas eu quero completar agora 1500 [pontos]. Eu tô assim, 300, passou um certificado eu vou pra 900, eu tô jogando, com isso eu não consegui, mas pelo que eu gastei, tipo assim se eu faço curso em julho – tem cinco cursos na UNOESTE – então são cinco semanas de curso, então sai por R\$ 100,00, R\$ 150,00 esses cursos. Agora mesmo eu vi na UNESP que vai ter de Educação Física por R\$ 60,00, a pós da UNOESTE foi catorze pagamentos de R\$80,00, a da UNESP vinte de R\$180,00, e no fim sobra o quê 5% do salário. O que eu ganho é pra bancar curso.

(Entrevistadora) - A senhora faz cursos de capacitação?

(P5) - *Faço, eu entrei com 360 horas né, no Estado eu tinha entrado, mas quando a gente muda aí cancela. Aí eu entrei de novo com 300 horas, só que passa de 300, mas eu entrei com 300 porque eu acho que vai demorar pelo menos uns cinco anos pra eu ter mais pra poder entrar com o restante. Eu tenho umas 400 horas de curso.*

Porque quando a gente não tem uma sala, fica difícil de conseguir os cursos. Porque antes não tinha essas coisas como tem agora, então de 2000 pra cá tá tendo muito curso. Então, né, que teve essa reorganização da secretaria de ensino, que começou a ter bastante curso, oferecer bastante curso. E no município aqui tem bem mais porque eu participava quando era escola estadual, aí da escola estadual só poderia participar de curso quem estava na sala de aula, e eu, a maioria das vezes, trabalhei eventual, aí não tinha direito de participar dos cursos, restringia bastante essa parte de tá participando. Então, a gente paga a inscrição, o Estado não paga a inscrição, mas também não pode fazer. Então é por isso que eu não fiz tantos cursos. Esse da avaliação eu estou investindo, né, e agora outros cursos, que nem aquele de 180 horas do município, eu não fiz por causa do meu horário que não dá pra mim tá frequentando porque fica muito corrido pra mim e morando fora fica mais ainda [a professora mora em Anhumas, localizada a 20/25 km de Presidente Prudente]. Então por isso que eu não tô fazendo senão eu faria mais cursos. Aí eu tô fazendo o de recuperação de ciclo, que é 2 vezes por mês na SEDUC¹¹. Então esse ano tá contando como curso. Eu queria tá fazendo outro, mas ia chocar dias, horários, agora eu vou fazer esse da semana, sexta e sábado [Congresso internacional de leitura e literatura infantil, ocorrido no final de agosto], fiz o congresso [promovido pela secretaria de educação da prefeitura de Presidente Prudente].

Embora minha intenção ao perguntar sobre as vantagens de fazer tais cursos não se pautasse pela ótica financeira ou de progressão na carreira, entretanto obtive uma resposta que corroborou a forma como esses cursos costumam ser encarados. Nessa direção, percebe-se, ainda, que a lógica da competitividade também se apresenta na escola, à medida que quanto mais cursos, maiores as vantagens em relação aos outros professores. Isso pode ser explicado quando Almeida (2002) aponta o tipo de organização que rege o trabalho do professor:

Seus locais de trabalho são precariamente organizados, centrados na lógica individual do trabalho e, por conseqüência, com pouco tempo para o trabalho coletivo que padece da falta de organização e engajamento com a prática educativa. **As ações de formação contínua não estão articuladas por uma política pública voltada para o aprimoramento da prática profissional dos professores e das escolas.** E, ao lado de toda essa situação, os organismos governamentais investem sistematicamente numa política de intervenção autoritária na organização do ensino e da profissão docente, provocando profunda deterioração da escola e da própria profissão. (ALMEIDA, 2002, p. 21. Grifo meu)

¹¹ Secretaria de Educação, no caso a do município de Presidente Prudente.

Todas as professoras disseram fazer cursos de capacitação em outras instituições, sempre que as condições financeiras possibilitavam, ou mesmo os cursos promovidos pela Secretaria de Educação. Infelizmente, talvez as secretarias de educação não possuam meios (ou vontade) para promover cursos que melhorem a formação do professor que trabalha para elas. Por isso, muitos professores têm que desembolsar recursos para financiar capacitações promovidas por outras instituições, alimentando essa lógica.

Quando perguntadas sobre algum curso realizado que envolvesse a questão do texto literário em sala de aula, ou mesmo sobre outros textos, as professoras disseram ter participado de algumas oficinas realizadas em ocasiões pontuais – congressos de educação (P1, P2, P3); palestras de pesquisadores ligados à questão da leitura/escrita - (P3); disciplina cursada na faculdade (P3); cursos de alfabetização em que, por conseqüência, era abordado o texto literário (P5).

Assim, parece-me que as discussões sobre o trabalho com a especificidade do texto literário em sala de aula (e mesmo sobre tipologias textuais) ocorreram em momentos pontuais na trajetória de formação dessas professoras, valendo frisar a iniciativa encabeçada pela orientadora pedagógica da escola ao propor momentos de reflexão sobre os conceitos de leitura nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPC's), realizados uma vez por semana, em período diferente ao do trabalho em sala de aula, que exigiram o envolvimento das professoras na leitura, preparação de seminários e discussões.

2.3. Sobre a formação leitora

Outro ponto que mereceu atenção, além da preocupação com a formação teórica para subsidiar o trabalho com diversos textos em sala de aula, foi que a dimensão estética e emocional – do contato único e pessoal com os textos literários – deveria também ser contemplada na formação das professoras. Para tanto, tentei analisar a formação leitora do professor (de textos outros que não os teóricos e/ou profissionais) através dos tipos de textos que faziam parte de seu cotidiano e como se dava o acesso ao mundo da leitura-escrita por elas. O resultado não foi dos mais animadores, uma vez que bem poucas professoras costumam fazer da leitura literária algo constante em seu dia a dia, e mesmo quando pergunto sobre a leitura da literatura infantil (importante para conhecer o repertório que pode ser disponibilizado aos seus alunos nas aulas), esse contato se dava em momentos restritos (leitura para um filho, por exemplo, ou na leitura de contos clássicos consagrados em alguns momentos da aula).

Com as perguntas “Lê? Com que frequência? Quais tipos de textos? Para quê (profissional ou lazer)? Lembra-se dos últimos livros lidos? Como tem acesso aos livros? Compra? Usa biblioteca? Acredita que poderia ler mais?” obtive algumas das seguintes respostas:

(P1) - Olha, eu não gostava muito, mas aprendi a gostar. Foi depois que comecei a faculdade de pedagogia porque até fazer matemática... Depois que eu fiz o curso de pedagogia, tem muita leitura.

(P4) - Olha, não vou te dizer que eu sou uma leitora assídua, não. Na verdade, eu gosto de ler livros fora da área. Eu acho a leitura pedagógica, não sei se poderia usar essa palavra, um pouco difícil de interpretar. Confesso assim pra você que os livros que eu já peguei pra ler, que eu tenho uma coleção lá de uns livros, eu acho de difícil interpretação. Então, confesso pra você que eu não costumo ler esses livros não. Costumo ler assim, livros mais espíritas, essas coisas que eu gosto, ou pegar assim uma cartilha pra eu dar uma olhada.

Uma vez que existe a exigência de leituras para a faculdade e para a profissão nos horários fora do trabalho em sala, pouco espaço/tempo sobra para que as professoras leiam textos literários. Dentre os tipos de textos que lêem, foram citados os jurídicos (P2), Bíblia (P2), jornais (P3, P1), espíritas (P4), auto-ajuda (P1); literários (P3); literatura infantil – nesse caso, leitura realizada para os filhos (P4, P5); textos informativos sobre assunto específico (P5).

Embora acreditem que possam ler mais, a falta de tempo é uma das principais justificativas alegadas para não fazê-lo, mas também existem outras:

(P1) - *Eu creio que tenho preguiça mesmo. Cê chega assim de noite, depois das nove horas é um tempo assim que já tá livre, então é um tempo que eu pego um livro, sentar, ler, ou então eu tô às vezes, ah não, tô muito cansada e assisto TV. É também uma forma de distração.*

(Entrevistadora: A senhora acredita que poderia ler mais?)

(P4) - *Ah, eu acredito.*

(Entrevistadora: O que a impede de poder ler mais?)

(P4) – *Sabe quando eu pego um livro e eu não começo a entender, aí eu paro. Porque tem livros que você pega, um outro livro que eu li e não me lembro o nome, que é também daquele moço que participou do congresso, o Jairo, então ele tem uma coleção de quatro livros, aí um eu cheguei a ler num mesmo dia, sabe a leitura me chamou tanto a atenção, ela falava sobre relacionamento, essas coisas, que eu li ele num dia só. Já o outro que eu comecei a ler e já não...aí eu já parei. Sabe, tem livros que parece que você absorve mais porque é fácil de você entender...*

(Entrevistadora – A senhora tem tempo pra leitura?)

(P5) – *Não, tenho tempo, assim, tempo a gente que faz, teria tempo se não fosse a correria, o cansaço, eu acredito que me dedicaria muito mais à leitura, mas aí o momento que tem de descanso, e também eu tenho uma filha, então a gente procura se distrair com outra coisa e não com a leitura, não é nem distrair, eu falo assim, cansada aí você não tá com a cabeça legal pra fazer uma boa leitura.*

A dificuldade de interpretação, a preferência por meios de entretenimento mais “fáceis”, como a televisão, costumam ser impeditivos, segundo algumas das professoras, para o envolvimento pessoal com a leitura de outros textos.

O trecho final da fala de P5, em que considera a necessidade de concentração e envolvimento para a realização do que chama “boa leitura”. A leitura literária, como veremos, exige certo esforço do leitor para a construção dos sentidos.

Em geral, as professoras pouco compram livros, e o alto preço dos exemplares é um dos motivos para P1 e P3. Pouco usam a biblioteca (as que falaram que utilizam o acervo de uma biblioteca – P1, P3 – o faziam por causa da faculdade). Outra professora disse que não vai à biblioteca pela inexistência de uma em sua cidade (P4) – tal informação poderia nos levar a refletir sobre as políticas de distribuição/disseminação do livro, principalmente por meio das bibliotecas públicas¹² – mas todas costumam levar seus alunos à biblioteca da escola (até porque tal atividade faz parte do horário de aulas).

Numa sociedade que se quer democrática, exige-se que, cada vez mais, os profissionais responsáveis diretamente pela iniciação à leitura sejam bons leitores. Entretanto, o que se pode notar em alguns trechos das entrevistas, é que o repertório de leituras literárias, especialmente, é precário, algo que pode refletir-se na formação dos alunos.

Eliana Yunes e Glória Pondé (1988) reiteram a idéia de que a responsabilidade sobre a formação do leitor deve ser assumida por vários educadores – os professores, na escola; e os pais, em casa – muito embora ela não o seja.

O despertar do interesse pelos livros passa obrigatoriamente pelos primeiros anos e pela escolarização. As crianças que não puderem beneficiar-se desse estímulo estarão certamente prejudicadas em relação às demais que, pelo meio familiar e escolar, descobriram a leitura. Assim os adultos têm um papel decisivo na iniciação que poderá transformar-se em prazer ou desprazer quase que definitivos. (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 56)

¹² Questões como as das políticas de disseminação do livro e das bibliotecas públicas e escolares extrapolariam o foco de nosso trabalho. Entretanto, para uma idéia sobre o que elas significam, sugiro a leitura de livro do professor Ezequiel Theodoro da Silva (*De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991) que aborda essas problemáticas.

2.4. Alguns conceitos necessários

Um dos momentos de maior dificuldade sentido pelas professoras foi, sem dúvida, o da definição de alguns conceitos que considero importantes para orientação do uso de textos em sala de aula. Com o item *Sobre o trabalho em sala com o texto literário*, integrante do roteiro de entrevista, pretendi delinear mais detidamente o tipo de concepções que as professoras traziam consigo sobre a leitura e o ensino da literatura em sala de aula. Nesse tópico, obtive as noções, mesmo que ligeiras ou implícitas, que as professoras tinham sobre o texto literário fantástico.

Os itens a seguir imbricam as concepções teóricas que orientam o que entendo por *texto, literatura, literatura infantil, literatura fantástica para crianças e ensino de literatura*, seguidos pelas análises das falas das professoras, levantando alguns elementos indicativos do tipo de discurso e, possivelmente, do tipo de prática.

2.4.1. Dos sentidos do texto

Antes de introduzir algumas das falas das professoras, discutirei o conceito de texto, de certa maneira imbricado ao conceito de leitura (uma vez que entendo que um não pode ser pensado sem o outro), adotado para essa análise.

Condição básica para conquista da autonomia, a leitura da palavra escrita, nas sociedades contemporâneas, tornou-se eixo de preocupações de muitos educadores,

consubstanciando, especialmente, intensa produção científica que tenta traçar os caminhos e descaminhos do processo de formação do leitor.

Grande parte dessa produção dissemina a idéia de leitura como **processo**, que se dá mediante instauração de ligação efetiva entre o sujeito (leitor) e o objeto a ser lido, gerando a atribuição de sentidos.

Ultrapassando a noção de leitura baseada em práticas mecânicas de decodificação do código lingüístico, muitas pesquisas têm criticado a forma como a leitura ainda tem sido adquirida via escola, que teria base, segundo Maria Helena Martins, na “pedagogia do sacrifício”, ou do “[...] aprender por aprender, sem se colocar o *porquê*, *como* e *para quê*, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade” (MARTINS, 1989, p. 23).

Essas questões têm orientado, inclusive, alguns programas e medidas institucionais, cabendo salientar o resultado de duas avaliações realizadas com o objetivo de verificar as competências e habilidades de alunos em algumas áreas do conhecimento: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA – OCDE)¹³, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – INEP/MEC)¹⁴.

Em linhas gerais e a respeito das questões da leitura, o resultado dessas avaliações indica o despreparo (ou mesmo estranhamento) de muitos alunos para lidar, após anos de escolarização, com textos que fariam parte do repertório de circulação social.

Por entender que, em tese, à escola caberia o papel de inserir os indivíduos no mundo do conhecimento histórica e socialmente constituído, além de possibilitar acesso aos instrumentos necessários para ação na esfera social, parecem muito fortes os sinais de que a formação leitora via escola tem encontrado obstáculos para sua concretização.

¹³ O PISA é realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

¹⁴ Realizado a cada dois anos pelo INEP/MEC, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) coleta informações sobre alunos, professores, diretores e escolas públicas e privadas em todo o Brasil.

Antes de uma caça aos “consagrados” culpados (professores e sua má formação, ou alunos e suas diversas carências, etc.), Graciela Guariglia (1994, p.10) afirma que uma pretensa “crise da leitura” aconteceria ainda pela existência de um modelo de leitura que deixou de ser funcional, baseado em um conceito de leitura elitista, vista como uma atividade nobre por excelência, servindo também como elemento discriminador na separação entre “os leitores” e sua “verdadeira leitura” e os que são leitores ordinários, que lêem tudo e de qualquer maneira. Tal concepção de leitura foi herdada através da escola, tendo por pressuposto um leitor controlável.

Assim, podemos concluir que uma concepção de texto como a de Aracy Alves Martins Evangelista (1996), poderia dar conta da necessidade do diálogo entre leitor e texto exigido pela leitura, de maneira geral, formando leitores mais preparados. Segundo a autora, texto é

[...] uma produção cultural com a qual um interlocutor pretende interagir, numa determinada situação. Essa produção cultural pode ser verbal (por intermédio de palavras, expressas de forma oral ou escrita), ou não-verbal (gestos, imagens, sons...).

Uma produção cultural, para ser considerada um texto, precisa fazer sentido. Em textos verbais, por exemplo, o autor fala ou escreve a partir do seu conhecimento prévio, tentando propor significados ao ouvinte ou leitor. O ouvinte/leitor tenta construir sentidos usando também o seu conhecimento prévio. É nessa relação que se estabelecem possíveis sentidos. (EVANGELISTA, 1996, p. 10-1).

Se entendermos texto como “unidade de sentido”, e mesmo privilegiando a idéia defendida por Maria Helena Martins, em livro já citado, muitos serão os textos passíveis de leitura. E, se acreditarmos nisso, esses mesmos textos deveriam ser introduzidos na escola e não marginalizados.

Vejamos algumas das idéias das professoras:

(P4) - *Minha visão de texto seria assim algo que **passa mensagem**, que eu leia e me transmita alguma coisa, e não necessariamente o que **vai transmitir pra mim seja a interpretação do outro**, que transmite, que passe alguma coisa.* (Grifo meu)

(P5) - *Texto, eu penso, eu entendi que é tudo...desde uma lista, é um texto. O que manda é a interpretação mesmo. Um desenho é um texto, entendeu, texto pra mim é tudo que está grafado, que está escrito, registrado, e a*

leitura é a decodificação disso daí, não só a decodificação, a interpretação.
(Grifo meu)

(P2) – *Tudo que você vê, olha é texto, não só leitura e escrita.*(Grifo meu)

(P1) – *Texto eu acho que é informação. Quando eu procuro texto pra usar em sala de aula com as crianças, geralmente eu procuro textos com alguma informação pra passar. Não seria uma moral, mas seria alguma coisa de bom pras crianças tirarem daquele texto. Eu sempre procuro algum texto que vou ler, que vai me servir, que vai ter alguma idéia.* (Grifo meu)

(P3) – *Forma de transmissão de conhecimento; experiências subjetivas também são conhecimento. Existem vários textos e diversas formas de obter conhecimento.* (Grifo meu)

Numa primeira análise, na fala de duas professoras (P4, P5) temos a idéia da *interpretação* como algo importante quando se pensa em texto, e essa interpretação variaria de leitor para leitor. Essa idéia, embora importante para a definição de texto literário, não pode ser aplicada a todo tipo de texto (a variedade de interpretações, ou mesmo a dubiedade, não são características desejáveis em um texto científico, por exemplo).

P2, depois de um “não sei” quando perguntei sobre o que entendia por texto, definiu texto de maneira tão ampla que, para um “não-iniciado”, seria difícil entender exatamente o que ela queria dizer com isso. P5, por outro lado, limita texto apenas àquilo que se apresenta em suporte escrito, contradizendo mesmo a idéia de que “um desenho é um texto”, anteriormente indicada por ela.

A idéia de *transmitir, passar mensagem* é outra das muitas recorrentes nos discursos (e não só nos dessas professoras). Tais afirmações (“texto transmite uma mensagem”, por exemplo) revestem o conceito de texto com um fim utilitário, de mão única, esquecendo o diálogo/interlocução que é requerido do leitor (para que a leitura ocorra, é preciso que o leitor “dialogue” com esse texto, use sua bagagem de experiências de mundo e leituras para atribuir-lhe sentido). E mesmo que o tipo de informação requerido em um texto não seja de cunho moral (P1), sua leitura acaba por ter um fim pragmático e edificante, já que o texto deveria passar “alguma coisa de bom pras crianças”.

Embora para P3 a idéia de transmissão também esteja presente, a ampliação do conceito de texto, incluindo o que chama de “idéias subjetivas”, chama a atenção para textos que não apresentem apenas “idéias objetivas”, talvez com fins informativos; ressalta, assim, outras formas de apreensão do mundo – as literárias, por exemplo.

A essas análises, devo acrescentar um parêntese: muitas vezes, discurso e práticas divergem. Não teria sentido criticar levemente essas concepções que por muitos seriam consideradas reducionistas da dinâmica estabelecida entre leitor e texto, uma vez que temos que levar em consideração a questão das finalidades ou o *para quê* que orientaria discurso e prática. Como não pude observar as aulas de quatro dessas professoras, talvez o que elas se proponham para formação de leitor seja consoante com as concepções que trazem consigo e com a prática realizada. Ezequiel Theodoro da Silva esclarece que a

[...] questão das finalidades não só é essencial à construção de uma nova pedagogia da leitura como é fundamentalmente política, na medida em que o trabalho pedagógico é acionado para o cumprimento de determinados propósitos e interesses sociais. (SILVA, 1991, p. 47).

Se um professor acredita que leitor é aquele que apenas recebe mensagens, e textos são apenas os encontrados em dado tipo de suporte, de um só tipo e com finalidade única de transmiti-las, e sua prática é orientada por essa concepção, ele está cumprindo o que se propõe e, muito provavelmente, terá o que alguns pesquisadores chamam de *ledores*. Por outro lado, se um professor propõe como finalidade de seu trabalho a formação de indivíduos críticos e traz para sala de aula uma infinidade de tipos de texto, provoca/estabelece o diálogo entre eles e seus alunos, medeia a relação e também se coloca como leitor, então seu discurso e prática também estão consoantes, mas, ao contrário do primeiro professor, este formará *leitores*.

A impressão que permanece, no que diz respeito às falas das professoras, é que atingir maior número de significações, necessárias para alguns tipos de textos (especialmente os literários), aprofundamento de temas, compreensão da realidade por meio de diversas leituras, são idéias pouco exploradas em sala.

2.4.2. O que é literatura?

Qual a diferença entre uma receita de bolo e um conto maravilhoso? Embora saibamos implicitamente que eles possuem algumas características divergentes que os definem quando os comparamos, seríamos capazes de definir o que os tornam singulares?

A respeito do texto literário, sua especificidade residiria na possibilidade de fruição estética e na ampliação das possibilidades de leitura. Possui, essencialmente, de acordo com a definição proposta por Ana María Kaufman e María Elena Rodríguez, uma “intencionalidade estética” que privilegia a combinação de diferentes elementos da língua para propiciar a “impressão de beleza”. Além disso, os textos literários

[...] são textos opacos, não explícitos, com muitos vazios ou espaços em branco, indeterminados. Os leitores, então, devem unir todas as peças em jogo: a trama, as personagens e a linguagem; têm de preencher a informação que falta para construir o sentido, fazendo interpretações congruentes com o texto e com seus conhecimentos prévios de mundo. Os textos literários exigem que o leitor compartilhe do jogo da imaginação para captar o sentido de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos não expressos. (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 20-1).

Uma vez que a construção dos sentidos e o preenchimento das “lacunas” presentes no texto literário só são possíveis quando o leitor participa de sua construção, seu papel é constantemente exigido.

Segundo Ione Vianna Navajas Dias, em sua dissertação de mestrado *A leitura dos contos simbólicos de Irene Lisboa e Marina Colasanti*, ao comentar alguns contos destas autoras, afirma que a atuação do leitor no diálogo com o texto – ao identificar e buscar ligações com outras obras – é condição *sine qua non* para compreensão do texto simbólico (e poderíamos muito bem expandir sua explicação a outros tipos de textos).

O primordial de uma leitura é ser significativa para quem lê, por conseguinte este irá associar a outros textos já lidos, estabelecendo assim a intertextualidade. Uma relação de diálogo é instaurada, aberta e livre, pois,

no tocante à leitura dos textos simbólicos solicitará do leitor uma inferência, uma participação ativa na construção dos significados. (DIAS, 2001, p. 24).

Outro termo obrigatório na definição de literatura é **polissemia**, ou os vários sentidos que podem ser atribuídos ao texto literário. Para Maria Alice Faria, o texto literário é polissêmico porque

[...] sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. **Além de** simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas – históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, **eles também** oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas idéias etc. (FARIA, 2004, p. 12. Grifo meu).

A partir dessas primeiras idéias, vejamos o que as professoras consideram literatura:

(P3) - *Num primeiro momento, uma forma de obter conhecimento através da arte, abrangendo todos os tipos de texto. Toda forma de obter conhecimento também é literatura.* (Grifo meu)

(P2) – *Mais história.*

(P1) – *A literatura além de informar, eu vejo pra crianças assim como um sonho pra eles, eles transportarem pro mundo ideal deles, o mundo do sonho deles. A literatura infantil eu vejo assim. A literatura pra adultos eu vejo mais como para informação, pra crescimento mesmo.* (Grifo meu)

(P5) – *Literatura...eu penso que é texto, mas escrito assim, nem sempre a realidade, não tem que ser uma realidade, uma coisa que é comprovada, que é certa, texto literário é aquele que ele é um pouco mais, como fala, floreado, um pouco mais cheio de poesia, de romantismo.* (Grifo meu)

(P4) - *Sabe, eu não saberia te definir assim. Olha quando você fala literatura me vem assim algo escrito por pessoas da área, sabe, escritores, uma história.*

Num sentido estrito do termo, literatura designa textos esteticamente elaborados, com a intenção de ampliar o universo dos leitores. Assim, nem todos os textos escritos são literatura, nem toda forma de obter conhecimento será considerada literatura. Quando P3 aborda a obtenção de conhecimento atrelada à arte, introduz os principais elementos constitutivos do que chamamos literatura, muito embora, ela não deva ser encarada apenas como forma de obter conhecimento (o que lhe imprimiria um caráter utilitário, e a literatura

não é definida a partir dessa proposição), mas a exigência do tratamento estético que um texto deva ter para ser literatura.

A resposta da professora P1 foi dada a partir da oposição literatura infantil *versus* literatura para adultos. Embora um pouco confusa, a idéia da informação se manteve privilegiadamente para a literatura para adultos, enquanto existiria um sentido de “sonho” para os textos escritos para crianças. Essa diferenciação marcante (e, algumas vezes, desmerecedora) é um dos entraves que os textos literários para crianças vêm enfrentando desde sua gênese, muito embora a professora acredite que a literatura infantil possua elementos que considerava bons e que não existiriam na adulta (o sonho, a idéia de mundo ideal). De qualquer forma, é uma idéia que se aproxima do que podemos chamar de “escapismo”, que muitos pais e educadores acreditam existir nos textos literários para crianças.

Alguns educadores e alguns pais se questionam sobre o valor da fantasia para as crianças de hoje. Eles argumentam que as crianças querem histórias contemporâneas que sejam relevantes e falem sobre os problemas da vida atual – livros atuais sobre o mundo real, e não fantasias de mundos irreais. Outros são contra qualquer tipo de fantasia para as crianças, temem que a leitura sobre gnomos, duendes e bruxas levará as crianças a práticas de satanismo ou à crença em poderes ocultos. Mas a boa fantasia pode ser essencial para a compreensão das crianças sobre si mesmas e sobre os problemas que encontrarão quando crescerem. (HUCK, 2001. Tradução livre).

Como apontei, mesmo que algumas vezes seja de forma imprecisa, sabemos que existem diferenças entre os tipos de textos. A idéia que a professora P5 traz refere-se à característica da ficcionalidade, da elaboração do real através da ótica do autor e traduzida no texto literário. “Floreado”, “cheio de poesia”, talvez queiram dizer, e assim o acredito, textos mais próximos de uma elaboração estética não-objetiva, uma elaboração não tão imediata e fiel à realidade.

As professoras P4 e P2 apresentaram a idéia de texto literário/literatura como aquele que contém história, ficção (o que as aproximaria da fala de P5, no sentido dele não ser mimético, mas elaboração da realidade feita por alguém – um escritor).

De todo modo, o que marca suas falas é o fim utilitário dado ao texto literário, esquecendo o sentido que sua apropriação teria para a vida dos indivíduos. O conhecimento a ser obtido pela leitura literária extrapolaria o nível prático e imediato, sendo incorporadas as vivências de mundo daí surgidas. Assim, cabe assinalar pelo menos 8 razões pelas quais lemos literatura, segundo Rebecca J. Lukens (1995, p. 3-5): 1. prazer – nós [adultos] escolhemos literatura que prometa entretenimento e, algumas vezes, escape. De qualquer modo, nossa primeira motivação para a leitura de um romance ou poema é o prazer pessoal; 2. entendimento – advém da exploração da “condição humana”, da revelação da natureza humana, do descobrimento da humanidade; 3. provê formas de experiência; 4. revela a fragmentação da vida – ajuda-nos a focalizar o essencial; 5. revela as instituições da sociedade; 6. revela a natureza como uma força que nos influencia; 7. provê experiências vicárias; 8. promove a reunião entre escritor-criador e leitor.

Essas “motivações” para a leitura estendem-se, também, à literatura para crianças, embora sua constituição histórica e suas características sejam singulares.

2.4.3. O que é literatura infantil?

Um dos entraves enfrentados para a consolidação da literatura infantil como campo de pesquisa de fato e não como gênero menor dentro dos estudos literários, diz respeito ao

adjetivo *infantil* que a acompanha e que, por vezes, estabelece o tipo de relação social que o adulto (na figura do autor) mantém com essa criança (o leitor infantil).

Desde os idos da Proclamação da República, editores e escritores brasileiros têm colocado o foco de sua atenção sobre a criança e sua educação, o que implicou no crescente número de traduções feitas no Brasil, bem como no surgimento de alguns autores nacionais¹⁵.

Entretanto, a partir do chamado *boom* da literatura infantil, como aponta Lígia Cademartori (1994), “[...] manifestado através de uma venda sem precedentes de livros para criança, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da leitura infantil, no surto de encontros, seminários e congressos a respeito do assunto e na inclusão de cursos de literatura infantil na programação das universidades” (CADEMARTORI, 1994, p. 11), é que se começa a pensar na literatura infantil em termos autorais e editoriais mais consistentes. Cabe lembrar também que, a literatura lobatiana surge como marco divisor na literatura infantil brasileira, muito embora o que se tenha produzido nos anos seguintes (décadas de 30 e 40) seja apontado por alguns pesquisadores como cópia de seu estilo.

Até os anos 70 é discutível falar em literatura infantil brasileira: fora a obra de Monteiro Lobato, há apenas registros de “manifestações literárias”. Mas a partir de então configura-se um “sistema de obras”, cuja organização possibilita identificar um “conjunto de produtores”, um “conjunto de receptores” e um “mecanismo produtor” (MARTINS, 1988, p. 18).

A diversidade da produção hoje dirigida às crianças pode ser distribuída numa linha que vai do muito ruim ao excelente, sendo a maioria de textos medíocres, como apontado por Joles Sennell (1996). Nesse sentido, afirma Cademartori que “[...] nem tudo que circula como livro destinado à criança é, de fato, literatura infantil. Há, no mercado, muita gratuidade e produções que não vão além do lugar-comum estético e ideológico” (CADEMARTORI, 1994, p. 18).

¹⁵ Para maiores informações acerca desses primeiros textos dirigidos às crianças brasileiras, ler o artigo de Laura Constância Sandroni, *O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX*, integrante do livro

Para Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1987, p. 10), a produção de livros para crianças tem sido, pelo menos em termos brasileiros, um segmento relevante economicamente, além de ser objeto de inúmeros congressos, seminários e teses. Entretanto, a definição de literatura infantil ainda se debate em questões não resolvidas, especialmente a respeito do embate estético *versus* utilitário.

Para as autoras, a literatura infantil talvez se defina pela **natureza peculiar de sua circulação** e não por determinados procedimentos internos e estruturais alojados nas obras ditas para crianças. Entretanto, ao longo de sua multiplicação, os livros para crianças “passaram a ostentar certas feições que, pela freqüência com que se fazem presentes, parecem desenhar uma segunda natureza da obra infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 13).

O livro infantil não conheceria, para as autoras, tema ou forma específicos e ainda transitaria livremente entre a realidade e o maravilhoso. Além disso, a incorporação de ilustrações ao texto e a admissão de modalidades próprias o tornariam objeto singular dentro dos estudos literários (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 14).

Com efeito, essa produção é uma das formas possíveis de interpretação do mundo e deveria entrar no cotidiano dos indivíduos por meios diversos. Um deles seria a educação, especialmente a escola (a realidade brasileira é, podemos dizer, diferenciada: com milhares de analfabetos, a escola se configura como uma das poucas instituições que poderiam democratizar o conhecimento e permitir aos indivíduos acesso aos diferentes tipos de textos de circulação social. Tal idéia, entretanto, demanda um comprometimento, antes de tudo, político).

A oferta de padrões de interpretação para a construção do mundo do homem, em sentido lato, é o que se chama de educação: a apreensão de padrões que modificam o comportamento. [...] As diferentes manifestações culturais constituem-se em padrões de interpretação. Entre elas, destaca-se, seja pela alta elaboração própria do código verbal, seja pelo envolvimento emocional e estético que propicia, a literatura. (CADEMARTORI, 1994, p. 22).

Certamente, existem diferenças em uma literatura para crianças (por exemplo, a determinação de um destinatário *a priori*) que se constituíram ao longo de sua constituição como gênero. Entretanto, o cuidado com sua forma e conteúdo fariam parte tanto de uma literatura para crianças como uma para adultos, e ambas se encerrariam sob o signo do dialogismo.

Existiria nela [na literatura infantil], talvez, um dialogismo implícito, um sistema de perguntas-e-respostas através do qual a criança, em sua experiência leitora, acelera a aproximação com o real. É conhecida a formulação de Gadamer: o leitor procura na obra uma resposta para sua pergunta. Mas a obra não existe para dar respostas. Dá-se, então, a dialética da pergunta-e-resposta, percebo num texto apenas aquilo que me diz respeito, ou seja, a resposta a uma questão. (LUCAS, 1985, p. 87).

Vejamos algumas das definições propostas pelas professoras:

(P4) - *Eu vejo assim que as pessoas vêem a literatura infantil como historinha, nem sempre precisa ter uma historinha, eu tiro pela minha filha. Ela se interessa por Veja, será que pra ela é só historinha, então assim, chamou a atenção da criança, do público infantil, pode ser uma literatura infantil. Não necessariamente livrinhos com bichinhos, com historinhas, sabe assim aquela fantasia do bichinho que fala, do cachorrinho que...sabe, aquelas coisinhas assim que fala, patinho que anda, sabe aquelas coisinhas.* (Grifo meu)

(P2) - *Contos, histórias.*

(P3) - *Uma literatura do universo da criança, contextualizado para crianças, uma forma de obter conhecimento e lazer.* (Grifo meu)

(P5) - *A infantil eu penso que é mais pro lado do conto de fada, né, que é uma história que muitas vezes nem existe, né. Porque todas elas, apesar de ter sempre uma moral na história, só que eu acho que as crianças muitas vezes não entendem a moral, o que quer passar, a idéia do texto, eles são bem infantis mesmo e imaturos. Algumas crianças mais maduras conseguem, mas tem crianças que não, que não percebem o que o texto quer passar.* (Grifo meu).

Fanny Abramovich (1994) escreveu no livro *Literatura infantil: gostosuras e bobices* que não podemos acreditar que uma literatura no diminutivo, com *-inhas e -inhos*, poderia ser chamada de literatura de fato. A literatura infantil, para alcançar o *status* estético merecido, não deveria pautar-se a partir dessas formulações que são reflexos do tipo de tratamento que o

adulto reserva à criança em nossa sociedade¹⁶, ranço trazido desde sua gênese e que a empobrece como literatura. As tatibitices, como chama Abramovich, estão presentes em grande parte da literatura infantil e, ao que parece, também são criticadas pelas professoras (P4), uma vez que para ser literatura infantil, não precisa trazer, necessariamente, personagens como “patinhos”, “cachorrinhos” etc. Nesse sentido, Ligia Cademartori afirma que

[...] Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e autonomia de pensamento. (CADEMARTORI, 1994, p. 23),

ou seja, o texto para crianças não precisa (nem deve) ser inferior ou pueril.

Outra idéia apontada pelas professoras para definir literatura infantil é a do “interesse”. Se uma criança se interessa por um dado texto, será que poderíamos considerá-lo literatura infantil? A revista *Veja* (como cita P4), por melhor e mais interessante que seja, não é um apanhado de textos literários: são textos informativos que tem em seu público adulto o foco principal. Tais textos serviriam para pesquisas escolares, mas considerá-los literatura infantil por razões exteriores à sua própria função/trama¹⁷, é equivocado. Textos informativos servem para informar, mas não têm a finalidade de provocar prazer intelectual/emocional como o literário.

Outra professora (P3) aponta a existência de temas próprios para a infância. De certa maneira, talvez não fossem os temas, mas o tratamento literário dado a eles que configurariam a definição de uma literatura infantil que passaria, necessariamente, pela ótica do

¹⁶ Mesmo certa produção cultural para crianças ainda tem levado em consideração a idéia de uma pretensa inferioridade que elas teriam frente ao adulto, mesmo que de maneira implícita. A respeito historicidade do conceito de infância existe obra clássica que serviria para compreender melhor o tipo de tratamento dispensado aos pequenos. Refiro-me ao livro de Philipe Ariés, *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

¹⁷ Utilizo os termos **função** e **trama**, cunhados pelas pesquisadoras Ana María Kaufman e María Elena Rodríguez no capítulo *Rumo a uma tipologia dos textos*, integrante do livro *Escola, leitura e produção de textos* (a referência bibliográfica completa encontra-se no final deste trabalho). Enquanto o termo **função** diz respeito às diferentes intenções do emissor (apelativa, informativa, literária, expressiva, entre outras), o termo **trama** enseja “[...] os diversos modos de estruturar os recursos da língua para veicular as funções da linguagem [ou

escritor/autor. A escrita (ou mesmo a seleção) de um texto literário para crianças não deveria se pautar por tabus ou proibições (o que deve ou não ser falado à criança), mas sim pelo tratamento dado a esses temas.

A questão da moral/ensinamento também aparece embutida nos conceitos das professoras, e mais uma vez o texto literário “ganha” esse valor pragmático, utilitário (P5).

Aliás, os exemplos de textos de literatura infantil são sempre os clássicos contos de fadas.

(P1) - *Eu gosto muito dos contos infantis, Gata Borracheira, Cinderela, eu vejo que eles gostam de ler, gostam de sonhar, gostam de se transportar pra esse mundo. Gosto deles, não sei se porque eu lia muito, eu tinha essas coleções quando era criança, eu vejo assim que quando você lê um livro infantil mais atual eles ficam mais agitados, agora quando você conta uma literatura daquelas de conto de fadas, eles ficam assim parece pairando. Parece que tão sonhando. Parece que não tão prestando atenção mas se você pára e pergunta, eles respondem o que você leu, que você comentou.*
(Grifo meu)

Embora sejam importantes produções literárias, os contos de fadas ou os contos maravilhosos não são as únicas formas literárias possíveis para crianças. Entretanto, tal recorrência é explicada por Cademartori:

A literatura infantil tem como parâmetros contos consagrados pelo público mirim de diferentes épocas que, por terem vencido tantos testes de **recepção**, fornecem aos pósteros referências a respeito da constituição da tônica literária do texto destinado à criança. (CADEMARTORI, 1994, p. 33. Grifo meu).

Se traçarmos um panorama histórico da literatura, é possível perceber, em seus primórdios, o predomínio do *pensamento mágico* ou *mítico*, uma vez que os homens desconheciam ou não formulavam ainda explicações lógicas para os fenômenos da natureza. Dentre essas primeiras formas de apreensão do mundo (narrativas primordiais) existem os mitos, lendas, sagas, cantos rituais...

Para a professora Nelly Novaes Coelho (1993) é essa primeira literatura que acaba se

seja] as diversas estruturações, as diferentes configurações dos textos” (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 16).

transformando em literatura infantil, uma vez que “a natureza mágica de sua matéria atrai espontaneamente as crianças”. Os contos de fadas ou contos maravilhosos, por sua natureza simbólica, assumiriam também esse caráter simbólico, mágico, sendo por isso de interesse infantil.

Coelho (1993) ainda aponta a rica diversidade da literatura infantil contemporânea, que também deveria fazer parte do repertório de leituras das crianças. Se precisamos levar à escola uma diversidade de textos, as escolhas literárias não podem ficar apenas restritas aos contos de encantamento porque as crianças gostam (P1): novas propostas de leitura não devem ser ignoradas ou mesmo rechaçadas pelas professoras.

Tomo emprestado algumas das considerações sobre a literatura infantil brasileira atual, desenvolvidas por Nelly Novaes Coelho, para que tenhamos idéia dos tipos de textos para crianças que vêm sendo produzidos. Para essa autora, a produção infantil atual pode ser classificada em seis linhas diferentes, a saber:

1. Realismo cotidiano – “situações radicadas no dia-a-dia” (1993, p. 139).

- **Realismo crítico (participante ou conscientizante)** – “Obras atentas à realidade social e cuja matéria literária é orientada ou filtrada por uma perspectiva político-econômico-social” (1993, p. 139).
- **Realismo lúdico** – “Obras que enfatizam a aventura de viver, as travessuras do dia a dia, a alegria ou conflitos resultantes do convívio humano.” (1993, p. 139).
- **Realismo emotivo ou humanitário** – “Obras que, atentas ao convívio humano, dão ênfase às relações afetivas, sentimentais ou humanitárias.”(1993, p. 140).
- **Realismo documental** – “Obras orientadas por uma intenção predominantemente informativa ou didática: informar o leitor; revelar-lhe

ou explicar-lhe fenômenos do mundo natural ou de determinados setores da Sociedade ou de certas regiões do país, com seus costumes, tipos, linguagens, etc.” (1993, p.140).

2. Realismo Mágico – “Situações resultantes da fusão do Real com o Trans-Real ou Maravilhoso. Obras em que as fronteiras entre Realidade e Imaginário se diluem, fundindo-se as diferentes áreas para dar lugar a uma terceira realidade, onde as possibilidades de vivências são infinitas e imprevisíveis. Situações centradas no cotidiano comum, onde irrompe algo ‘estranho’, que é visto ou vivido com a maior naturalidade pelas personagens. É das diretrizes mais atraentes para os leitores contemporâneos.” (1993, p. 141).

3. Maravilhoso – “Situações que ocorrem fora do nosso Espaço/Tempo conhecido ou em local vago ou indeterminado na terra. As narrativas que pertencem ao mundo do maravilhoso podem assumir cinco conotações diferentes: a metafórica, a satírica, a científica, a popular ou folclórica e a fabular.” (1993, p. 141).

- **Maravilhoso metafórico ou simbólico** – “Narrativas, cuja efabulação atrai por si mesma, pela história que transmite ao leitor, mas cuja significação essencial só é apreendida quando o nível metafórico de sua linguagem narrativa for percebido ou decodificado pelo leitor.” (1993, p. 142).

- **Maravilhoso satírico** – “Narrativas que utilizam elementos literários do passado ou situações familiares, facilmente reconhecíveis, para denunciá-las como erradas, superadas... e transformá-las em algo ridículo. O humor é o fator básico dessa diretriz.” (1993, p. 142).

- **Maravilhoso científico ou parapsicológico** – “Narrativas que se passam fora do nosso espaço/tempo conhecidos, ou seja, onde ocorrem fenômenos não explicáveis pelo conhecimento racional.” (1993, p. 142).
 - **Maravilhoso popular ou folclórico** – “Narrativas que exploram nossa herança folclórica européia e nossas origens indígenas ou africanas.” (1993, p. 142).
 - **Maravilhoso fabular** – “Situações vividas por personagens-animais, que podem ter sentido simbólico, satírico ou puramente lúdico.” (1993, p. 143).
- 4. Enigma ou intriga policialesca** – “Narrativa, cujo eixo de efabulação é um mistério, um enigma ou problema estranho a ser desvendado. A maior parte está na linha detetivesca do romance policial.” (1993, p. 143).
- 5. Literatura imagística** – “Incluem-se nesta diretriz todas as obras cujo fator estruturante básico é o desenho, as figuras, as imagens.” (1993, p. 144).
- 6. Experimentalista** – “Englobando processos de *metalinguagem* e de *intertextualidade*, as narrativas ‘experimentalistas’ expressam a consciência do ato-da-escritura criadora. É a estória da própria-estória, a efabulação que fala da própria construção. Ou é aquela que recria textos anteriores, renovando-os.” (1993, p. 144).

Não se pode negar que existe uma ampla gama de textos para crianças. Privilegiar apenas um tipo em sala de aula com o pretexto de que são clássicos (e não estou negando o

valor desses textos) ou qualquer outro motivo, serviria apenas para cristalizar modelos de leitura muitas vezes impostos, e não ampliar as chances de leitura dos alunos.

2.4.4. Uma definição para um conceito: sobre o fantástico

Trabalhar com conceitos específicos de uma dada área do saber requer trabalho cuidadoso, uma vez que não podem ser tão fechados, limitadores, a ponto de se transformarem em rótulos ou camisas-de-força, bem como demandam precisão suficiente para aclarar os caminhos de leitura de pesquisador e outros possíveis leitores.

É preciso, então, esclarecer o que entendo por literatura fantástica e mesmo a possível existência de uma literatura fantástica para crianças.

Dentre os gêneros do imaginário, o fantástico tem se mostrado o de mais difícil definição por encontrar-se no limite entre o maravilhoso e o estranho. Isso porque precisar a espécie de pacto estabelecida entre leitor e autor, bem como a relação mantida com o real tem se mostrado um problema desde sua origem.

Segundo Márcio Cícero de Sá, ao final do século XIX, a literatura fantástica era definida a partir da associação à temática de fantasmas (incluindo seu campo semântico). Ao longo do tempo, essa literatura recebeu uma diversa gama de definições que utilizavam o critério de um tema comum e “[...] colocavam as histórias de fantasmas, as narrativas maravilhosas, as narrativas misteriosas e mesmo as narrativas sobrenaturais sob uma mesma denominação como se seus aspectos e estruturas formais fossem constantes.” (SÁ, 2003, p. 11). Ou seja, houve uma cristalização do uso do termo literatura fantástica apenas como sinônimo de literatura que se contrapõe ao realismo literário, ou, o mais comum na literatura

infantil, que transgride as leis de causalidade (nesse sentido, o termo abarcaria o maravilhoso, o estranho, o sobrenatural, o inexplicável, as rupturas com o real...).

O professor Braz José Coelho comenta, no texto *Algumas considerações sobre literatura fantástica*, uma aparente redundância existente na união desses dois termos (*literatura e fantástico*):

É nesse sentido que nos é sugerido ser a literatura a construção estética de uma irrealidade. E se a apresentação de uma irrealidade esteticamente criada é condição para que o fantástico se construa, poderíamos ser levados a concluir que toda produção literária seria também uma produção do fantástico, o que não deixaria de, até certo ponto, ser verdadeiro, caso a palavra *fantástico* não fosse, dentro dos estudos literários, um termo técnico a designar um gênero narrativo com suas especificidades próprias distinguindo-se dos demais. (COELHO, B. J. <http://www.literaturafantastica.hpg.ig.com.br/braz.htm>. Acesso em: 05 jan. 2004)

No ano de 1927, o escritor norte-americano H. P. Lovecraft realizou uma das primeiras definições de literatura fantástica – através de sua obra *Supernatural Horror in Literature*, publicada em 1945. Para Lovecraft, a característica determinante do fantástico na obra literária seria dada pelo efeito conseguido junto ao leitor (SÁ, 2003). Apesar das contribuições de Lovecraft a respeito da recepção do leitor à obra fantástica, foi Tzvetan Todorov quem melhor sistematizou as características da literatura fantástica, embora existissem críticas dirigidas também à sua teoria (dentre elas sua insuficiência frente a obras pós-Kafka, mesmo à renovação representada por escritores latino-americanos, como Borges).

Em linhas gerais, para esse teórico, o fantástico ocorreria dentro de uma narrativa que reproduz o mundo tal qual o conhecemos, sendo introduzido, em dado momento, um elemento/fato que não tem explicação pelas leis desse mundo. A partir dessa premissa, Todorov levanta três elementos fundamentais que configurariam o gênero.

O primeiro diz respeito ao estabelecimento da *ambigüidade*, da *suspensão*, da *incerteza* experimentada diante do acontecimento sobrenatural. Determinante do gênero, o questionamento “seria real ou não?” deve manter-se até o final da narrativa. Uma resposta à

pergunta destruiria o fantástico e a obra ganharia outras denominações (literatura maravilhosa ou estranha). Viver essa indefinição entre real e imaginário: essa é a natureza da literatura fantástica, para Todorov.

Na obra *Introdução à literatura fantástica* (1975), Todorov definiu o fantástico como um gênero vizinho de dois outros: o estranho e o maravilhoso. Enquanto o estranho se aproximaria da realidade no sentido em que cada fato seria definido e explicado através de parâmetros naturais e científicos, constituintes da realidade humana de certo tempo e espaço, o maravilhoso residiria num mundo imaginário e impossível para a realidade humana, realidade sempre calcada no tempo e espaço de sua definição (mundo esse que geraria e confirmaria suas próprias regras e lógica de comportamento). Assim, se a dúvida não permitir que se escolha entre um dos dois mundos (o estranho ou o maravilhoso), instaura-se o fantástico, o mundo da hesitação.

Um segundo elemento considerado por Todorov: a *hesitação* provocada por essa indefinição deve ser experimentada *tanto pelo leitor como pela personagem*, estabelecendo assim um pacto entre os dois, em que o leitor deve integrar-se ao mundo das personagens, identificando-se com o protagonista para também experimentar a ambigüidade provocada pelos acontecimentos narrados.

Por fim, o teórico salienta a necessidade de um *modo especial de ler* a obra fantástica:

Para se manter, o fantástico implica pois não só a existência de um acontecimento estranho, que provoca uma hesitação no leitor e no herói, mas também um certo modo de ler, que se pode definir negativamente: **ele não deve ser nem poético nem alegórico**. (TODOROV, 2003, p. 151. Grifo meu).

Mesmo Todorov admite que poucas obras atenderiam a esses critérios, tornando o fantástico um gênero datado e de vida breve.

Apareceu de maneira sistemática no fim do século XVIII, com Cazotte; um século mais tarde, encontramos nas novelas de Maupassant os últimos exemplos esteticamente satisfatórios do gênero. Podemos encontrar exemplos de hesitação fantástica em outras épocas, mas excepcionalmente essa hesitação será representada. (TODOROV, 2003, p. 164).

Podemos adicionar a essas características uma outra que parece recorrente para os estudiosos do gênero, que diz respeito ao tipo de sobrenatural que rege as obras fantásticas.

Braz José Coelho sintetiza essa idéia como a de um sobrenatural “negativo, aquele que infunde o pavor, a opressão ou um mal-estar, é o sobrenatural de índole maléfica, que normalmente não ocorre nos contos de fadas”.

Não seria apenas o terror a reger as narrativas fantásticas. Quando se pensa em literatura fantástica para crianças, existe um consenso ao classificar certos livros da literatura de língua inglesa como literatura fantástica infantil, a começar por Lewis Carroll e suas Alices, bem como os livros de C. S. Lewis (*As crônicas de Nárnia*), e os de J.R.R. Tolkien (autor das aventuras na Terra Média).

Lúcia Pimentel Góes (1984) usa, em seu livro *Introdução à literatura infantil e juvenil*, o termo “fantástico” apenas para essa literatura de origem inglesa (exemplificada por Carroll), não fornecendo elementos suficientes que explicariam a razão de assim nomeá-la.

Por outro lado, parece inquietante atrelar o termo fantástico à literatura infantil se considerarmos uma literatura na linha do “fantástico-sobrenatural-assustador”.

Professora universitária e especialista em literatura infantil, Nelly Novaes Coelho traça, em seu livro *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*, a gênese e o desenvolvimento da literatura para a infância a partir do que considera sua célula-máter (fontes orientais ou indo-européias) até os dias de hoje, no Brasil.

Para essa autora, o século XIX contou com dois tipos de narrativas para a infância: uma primeira seriam as “**narrativas do fantástico-maravilhoso** (de fundo folclórico ou popular) [que] são as que decorrem no *mundo da Fantasia*, perfeitamente reconhecível como *diferente* do mundo real, conhecido” (COELHO, 1985, p. 110. Grifo meu); e, as “**narrativas do realismo-maravilhoso (ou mágico)** [que] são as que decorrem no mundo real, que nos é familiar ou bem conhecido, e no qual irrompe, de repente, algo de *mágico* ou de *maravilhoso*

(ou de absurdo) e passam a acontecer coisas que alteram por completo as leis ou regras vigentes no mundo normal” (COELHO, 1985, p. 126. Grifo meu).

No mesmo livro, ao tratar da produção contemporânea para a infância, Coelho assinala a existência de três vertentes literárias, a saber: a realista, a fantasista, e a híbrida (esta última nos interessará mais detidamente).

De acordo com a autora, a literatura *híbrida*

[...] parte do Real e nele introduz o Imaginário ou a Fantasia, anulando os limites entre um e outro. É, talvez, a mais fecunda das diretrizes inovadoras. Os universos por ela criados se inserem na linha do *Realismo Mágico*, tão em voga na Literatura Contemporânea. Via de regra, seu espaço básico é o próprio cotidiano, bem familiar às crianças, onde de repente entra, de maneira natural, o estranho, o mágico, o insólito... É a linha inaugurada entre nós por Monteiro Lobato e que os novos escritores enriqueceram com descobertas inesperadas. (COELHO, 1985, p. 220).

Se pensarmos que somente quando confundimos algo irreal com um elemento de nossa realidade é que nos encontramos em dúvida acerca do que vislumbramos, surgindo o fantástico, a definição de *realismo mágico* ou *maravilhoso*, proposta por Coelho, possui pontos de encontro com a noção de *fantástico* estabelecida por Todorov e pela definição da educadora francesa Jacqueline Held, em seu livro *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*.

Held procura não se limitar à idéia consagrada de fantástico que “[...] parece indissolúvelmente ligada a tudo aquilo que desperta o medo, ao inquietante, ao traumatizante” (HELD, 1980, p. 20). Para a autora, essa se constitui como uma das formas possíveis do fantástico literário, que abarcaria outras tantas.

[...] fantástico não é, de modo algum, sinônimo de angustiante e que pode existir um fantástico próprio para a infância, entendendo por isso **não um fantástico artificialmente pré-fabricado para a infância**, mas qualquer espécie de fantástico em que a criança encontre seu bem. (HELD, 1980, p. 22-3. Grifo meu).

Ao longo da leitura e com riqueza de exemplos retirados da literatura (infantil ou não), Held vai traçando a essência daquilo que considera literatura fantástica, numa perspectiva mais ampla.

[...] o fantástico seria o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito. (HELD, 1980, p. 25)

Outro ponto relevante diz respeito aos limites entre sonho e fantasia que dariam a medida do fantástico. Held atribui importância ao clima que se cria na leitura de tal obra à medida que é ele o elemento fundamental de envolvimento do leitor. Além disso, a partir desse envolvimento os limites entre esses dois mundos se dissolvem.

Mais do que em certos temas ou em certos personagens, a essência do fantástico reside antes em certo clima em que, sutilmente, sonho e realidade se interpenetram, a tal ponto que qualquer linha de demarcação desaparece. (HELD, 1980, p. 26)

O limite entre sonho e realidade desapareceria e o leitor experimentaria a sensação de *dúvida* sobre aquilo que lê.

Esse jogo estabelecido entre o real e o imaginário seria o mais próximo possível do mundo das vivências infantis.

Para Micaela Ramón, em seu texto *Promoção de competências lingüístico-literárias e conhecimento de si: o individuo em busca do seu mundo*,

[...] O fantástico assume-se como uma categoria particularmente apta a desencadear efeitos pedagógico-didáticos e educativos na medida em que potencia um efeito catártico ao estimular a criatividade infantil, permitindo quer à personagem-criança, quer ao seu homólogo leitor explorar dimensões do mundo e da sua adequação com ele que de outra forma permaneceriam impenetráveis. (RAMÓN, 2003, p. 381).

Ou seja, a literatura fantástica, que brinca com os limites entre os mundos real e irreal, permite à criança a reflexão e recuperação de um sentido outro para a leitura da literatura infantil e a leitura de seu mundo.

Se o fantástico, a meio caminho do real e do irreal, é essa zona fronteira inatingível, crepúsculo, cão e lobo em que os contornos se misturam, esse “outro lado do sonho” de que nos fala Hugo, esse “reverso do espelho” de Lewis Carroll, perspectiva em que o cotidiano toma outra aparência, em que vemos todas as coisas de maneira diferente, não mantém, por isso mesmo, estreita relação com a infância? (HELD, 1980, p. 39)

Até mesmo esse fantástico para a infância encontra algumas “categorizações” que possibilitariam a análise da dinâmica dos elementos fantásticos dentro do texto, a partir dos três processos do fantástico descritos por René-Predal para o cinema, os quais Jacqueline Held se apropria em nome da literatura infantil, a saber: o primeiro, diz respeito à “intrusão de um elemento extraordinário num mundo ordinário” (HELD, 1980, p. 65), poeticamente traduzido por “uma pecinha que se desregula. Um ínfimo grão de areia entre os seres que povoam o mundo normal. Um ‘rateio’ no impecável desenvolvimento lógico das causas e dos efeitos...” (HELD, 1980, p. 66);

O fantástico é feito de atmosfera, e o momento em que se deixa o “real”, no sentido estrito e usual do termo, nem sempre é fácil de ser fixado com precisão. Talvez, em muitos casos, a obra obterá tanto mais sucesso quanto pior for fixado esse momento da passagem. (HELD, 1980, p. 67).

O segundo refere-se à “projeção de um elemento ordinário num mundo extraordinário” (HELD, 1980, p. 68); e o terceiro, à “presença de elementos extraordinários que evoluem num universo ele próprio extraordinário” (HELD, 1980, p. 72).

De todo modo, nos interessa saber que tais processos encontrados no fantástico abarcam muito do que é produzido na literatura infantil. Entretanto, preferi preservar os pontos comuns em torno dos textos de Todorov e Held, escolhendo uma literatura fantástica em que o leitor seria confrontado com situações perfeitamente admissíveis se for tida em conta uma lógica como a que preside ao mundo real, as quais são abaladas pela insidiosa irrupção do sobrenatural que caracteriza o texto fantástico.

Ora, se essa literatura fantástica infantil transita, brinca na ponte entre os mundos real e imaginário, se introduz elementos que podem parecer díspares entre si, mas que criam uma

nova forma de encarar o mundo (o literário e o da criança), acredito que tais textos também deveriam fazer parte do repertório de leituras infantis dentro e fora da escola.

Eis algumas das falas das professoras a esse respeito:

(Entrevistadora – A senhora já ouviu falar de literatura fantástica infantil?)

(P5) – Não. Pode ser até que eu já tenha visto, mas eu não vi o termo literatura fantástica infantil. Ah, deve ser uma coisa excepcional, que chama a atenção, um tipo de leitura que chama a atenção das crianças. (Grifo meu)

(P3) - Teria relação com dramatizar, com fantoches. Forma diferente de acesso ao livro. (Grifo meu)

(P2) - Mais dramatizar, sair da leitura. (Grifo meu)

(Entrevistadora - Já ouviu falar de literatura fantástica infantil?)

(P4) – Não. Sei lá algo diferente. Eu tiro pela minha filha, ela estava lendo um dia uma Veja antiga, um texto sobre as focas, e ela ficou tão interessada, que o homem matava foca e daí o que ia fazer com aquilo, sabe assim, então quer dizer, puxa, chamou a atenção dela coisa que nem eu, né, eu li, e de repente ela ali, folheando chamou a atenção dela. Por isso que eu te falo, nem necessariamente tem que ser um livrinho, seria isso, às vezes, uma literatura fantástica. (Grifo meu)

(P1) - Literatura fantástica eu imagino como uma literatura em que brilham os olhos. (Grifo meu)

De uma forma ou de outra, todas as professoras atribuem ao termo *literatura fantástica* o sentido de algo diferente, incomum. Embora esse seja um sentido possível de ser atribuído, é também limitado, tendo em vista a maneira como alguns teóricos o conceituam. Outras professoras (P2, P3) deram o sentido de *dramatização*, de *teatro*, de *tratamento diferenciado dado à leitura*.

No geral, as professoras desconheciam um significado mais elaborado para o termo fantástico dentro da literatura, o que não é reprovável uma vez que em sua formação não tiveram contato com discussões mais consistentes sobre as formas variadas assumidas pelo texto literário.

Repriso que minha proposta era a de possibilitar o contato de professores e alunos com a literatura fantástica (pelas razões já elencadas), pensando-o como um dos muitos textos literários que poderiam compor o universo de leituras escolares. Assim, não propunha um

tratamento inovador a esse texto em sala de aula, apenas que se atentasse mais às suas características e que se desenvolvesse algumas estratégias para sua exploração.

2.4.5. O trabalho com o texto literário em sala de aula

A escolarização tem representado, em muitos casos, um momento de cisão na vida da criança. Ligia Cademartori Magalhães (1987) levanta essa questão quando discute o papel da poesia no contexto escolar, criticando um tipo de escolarização limitado a um modelo pragmático e intelectualizado de apreensão do mundo.

A nova etapa em que a criança ingressa – a da escolarização – não se caracteriza pela preocupação com as necessidades da criança em um sentido mais amplo. Na escola, o desenvolvimento da criança é considerado apenas como crescimento intelectual, e as mudanças de estágio, traduzidas pelo processo de aprovação ou reprovação, segundo a captação intelectual dos conteúdos ministrados, são representativas disso. O retraimento do ludismo, sem o surgimento de uma atividade substituta, instaura um desequilíbrio, porque o jogo é uma forma peculiar de exploração do mundo pela fantasia que, restringida, cede lugar a uma forma de informação intelectual sobre o mundo. (MAGALHÃES, 1987, p. 28).

Ademais, se considerarmos que, como pontuado por Marisa Lajolo (1988, p. 53)

[...] texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares – um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor.

Por que persistimos na união entre duas situações (a leitura coletiva e escolarizada e a leitura individual e pessoal) que parecem indissociáveis?

Vale considerar que, a escola é

[...] lugar de consagração do *status quo*, sua vocação é acentuadamente conservadora, pois incumbe-se de garantir a permanência do que já está estabelecido. A literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários

provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. (CADEMARTORI, 1994, p. 18-9).

Assim, a literatura ganharia contornos mais amplos e papel até certo ponto supervalorizado entre nós, à medida que representa a possibilidade de quebra de certas estruturas rígidas também transmitidas pela escola.

O contato com diversificados tipos de texto em ambiente escolar é condição básica para a formação do leitor, se levarmos em consideração que é apenas na escola onde grande parcela de crianças pode conhecer e apropriar-se de tal variedade. Nesse sentido, algumas políticas educacionais brasileiras têm incentivado a leitura, quer através de programas específicos, quer através das Propostas e Parâmetros Curriculares Nacionais, salientando a importância da formação do leitor crítico. O quadro se completa se somarmos a isso as pesquisas acadêmicas e discussões em várias esferas da sociedade que têm por alvo a relação entre criança-livro na escola e como essa dinâmica é mediada pelo professor. Assim, vemos que existe a necessidade de trazer a literatura para sala de aula, muito embora os objetivos propostos para esse ensino não sejam atingidos pelo trabalho comumente realizado.

Para que o texto literário seja apresentado ao aluno da forma “menos dolorosa possível”, Marisa Lajolo (1988, p. 54) reafirma a necessidade de um mestre que goste de ler e que pratique a leitura.

De forma geral, o papel do adulto na formação do pequeno leitor é discutido por Magdalena Helguera em artigo intitulado *Cenicienta de la educación?*. A autora afirma que

[...] qualquer jóia da arte literária, dessas que nos abrem a cabeça, nos mudam o mundo e pedem a recriação por cada leitor, pode ver-se reduzida a purê literário se entre o livro e a criança se interpõe um adulto impositivo que lhe indica como interpretar a história ou a quais conclusões chegar. (HELGUERA, Magdalena. Disponível em: <<http://www.imaginaria.com.ar/01/2/helguera.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2003. Tradução livre).

Essa não é uma atitude pouco recorrente: pode ser observada em muitas salas de aula pelo tratamento dado aos textos literários (exercícios baseados na metalinguagem, em sua maioria).

Marisa Lajolo, no livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1994), aponta que ao professor tem se destinado, na escola de hoje, um papel secundário quando se pensa o que fazer com o texto literário em sala:

Já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmam como quase monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram do ombro dos professores a tarefa de preparar as aulas. (LAJOLO, 1994, p. 15).

Aliás, livros didáticos e paradidáticos¹⁸ assumem o posto de material didático básico na tarefa de iniciação à leitura proposta pela escola, recebendo tratamento baseado em exercícios muitas vezes passivos e esvaziados de significados.

O problema é que atividades sugeridas indiferenciadamente para muitos milhares de alunos, distribuídas em pacotes endereçados a anônimos e despreparados professores, passam a representar a varinha mágica que transformará crianças mal alfabetizadas e sem livros disponíveis em bons leitores. Favorecem ainda a crença de que sua realização operará o milagre de transformar os professores em orientadores de leitura, fazendo vista grossa à sua pouca familiaridade com livros, não questionando sua leitura quantitativa e qualitativamente muito pobre, deixando intocada sua estranheza face a práticas mais significativas da linguagem. Na rotina de tais atividades camuflam-se riscos sérios de alienação da leitura. (LAJOLO, 1994, p. 72).

Até aqui, percebemos que existem diversos fatores que contribuiriam ou não para o sucesso da formação de leitores literários na escola (a formação leitora do professor e seu desconhecimento de como lidar com os textos em aula seriam alguns deles).

E como as professoras entrevistadas enxergam o ensino do texto literário em sala de aula? Vejamos algumas das respostas, seguidas de sua análise:

(P2) – *São trabalhados dentro do contexto. Quando surge algo na sala, encaixo um texto que possa trabalhar. Trabalho com valores na escola e os*

¹⁸ Ricardo Azevedo discute as diferenças entre livros literários, didáticos e paradidáticos no artigo *Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!*, publicado na revista *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v.5, n. 25, jan/fev, 1999.

textos que trago são trabalhados dentro desse contexto. Costumo contar a história e as crianças recontam. As crianças também produzem textos orais e escritos. A avaliação da atividade é feita através do interesse dos alunos. Se noto que está desinteressante, mudo a estratégia para chamar a atenção. Os textos são escolhidos de acordo com o nível dos alunos.

Num primeiro momento, parece que a interpretação é pouco trabalhada por essa professora, e também não parece indicar se explicita ou não para os alunos o tipo de texto que está utilizando em sala. Por preocupar-se com os valores (parece ser a diretriz para escolha dos textos para aula), a professora os usa apenas para incutir ensinamentos, de forma utilitarista, sem perceber que cada texto tem uma especificidade e uma razão de existir que passa longe, por vezes, da idéia de “moral” ou “transmissão de valores” (especialmente os literários).

(P3) - *Literatura tem ligação com a arte, e é difícil despertar o interesse das crianças, sua sensibilidade para arte, tendo em vista sua realidade. De certa forma, devo impor, para transmitir esse conhecimento. Por isso, tem os 30 minutos de leitura no começo da aula com livros retirados do cantinho da leitura que tem seus livros trocados para ficar menos maçante. Essa seria uma das formas de despertar o interesse dos alunos. Além disso, é preciso demonstrar a escrita e a leitura como parte da nossa vida, como formas de despertar a literatura. O planejamento de minha aula leva em conta a seleção de textos para alunos com dificuldades de leitura. Costumo tomar a leitura individual e trabalho com famílias silábicas, já que preciso alfabetizá-los. Depois, trabalho com outras formas de representação, desenhos, músicas, expressão corporal.*

Essa professora, apesar de entender a literatura como arte, prefere privar seus alunos da fantasia que alguns textos trazem, alegando a dificuldade em despertar o seu interesse. Também não cita um trabalho com a interpretação, e entende que o texto para crianças em fase de alfabetização deva ser objeto de mera decodificação de famílias silábicas. Além disso, as atividades pós-leitura do texto costumam estar distantes do mundo da leitura-escrita (por exemplo, pode-se trabalhar a produção de textos com os alunos, uma vez que estão sendo alfabetizados), quando são pedidos apenas desenhos, música, etc. Não que essas formas de expressão sejam ruins, mas a impressão que se tem é a de seu uso apenas para preenchimento

de tempo, ou ignorância sobre quais atividades propor que envolvam as habilidades de leitura e escrita necessárias para essas crianças.

(P1) - *Na segunda série, por exemplo, eu lia um livro e ia ver se dava pra trabalhar com eles um teatrinho, aquele teatro de varas com figuras, é uma coisa diferente. No dia a dia eu vou contar uma historinha pras crianças, geralmente eu faço suspense, depois que eu conto a história, eu peço pra eles dizerem o que acharam da história, qual outro final que eles dariam, qual outra situação que ele inventariam, daí uma representação no final. Daí aquele livro eu trabalharia interpretação do livro, gramática dentro daquela história.*

Essa professora, por seu turno, parece privilegiar apenas a exploração oral do texto. Apesar de tentar apresentar a estrutura do texto para os alunos (ao fazer suspense, indicando os momentos de clímax da história, ou ao pedir que alterem o final da narrativa), esses relatos orais se perdem, uma vez que ela não menciona a produção escrita desses alunos como forma de registro da atividade. Aliás, a partir dos textos escritos pelos alunos, a professora poderia propor um trabalho posterior discutindo elementos necessários para a construção da narrativa, ou mesmo trabalho individual de correção de textos, considerando elementos gramaticais que são tão importantes para muitos professores, embora eles nem sempre estejam preparados para conduzir um trabalho em sala com esse tema sem cair na simples metalinguagem.

(P5) – *Eu trabalho assim, o autor, quais os livros que ele escreveu, eu trabalho bastante dentro do texto. Um texto tem um autor, quais os outros livros que ele escreveu, quem é ele, o que ele faz, coisas assim. O tipo de texto que é. Então, a gente sempre procura motivar, né, qual o tipo de histórias que eles querem ouvir, aí eles falam “ah ,professora, uma assim”, aí eu vou e procuro um livro que tenha mais ou menos esse tipo de texto, ou outras vezes conforme o que eu tô trabalhando, que nem esses dias a gente tá trabalhando pipa, aí fala de cores, aí eu vi um livro sobre as cores, cada vez que vai escolher um livro tem uma motivação, ou por causa da aula ou eles querem ouvir uma história. Sempre uma coisa puxando a outra. Igual, esses dias a gente estava começando um livro sobre pipas porque eles tinham muita afinidade com pipas, aí tem um livro que fala sobre pipas, aí lemos o livro que fala sobre pipas, aí confeccionamos pipa, soltamos pipa, agora estamos montando um livro com nossas palavras, eu tenho que auxiliar eles na escrita, e estamos montando um livro, e eles também fazem a parte de artes. Eu avalio a todo momento, né, porque tem crianças que tem habilidade pra escrever, que não tem dificuldade pra fazer a parte escrita, tanto que hoje, na parte de tá montando a pipa com palitinho de dente, teve dificuldade. Então, eu avalio eles em tudo, não só no final.*

Essa professora parece fazer trabalho anterior à leitura do texto propriamente, uma vez que traz alguns elementos sobre o autor e sobre o tipo de texto, priorizando também as escolhas/interesses das crianças na seleção de um livro, além de incentivar o registro escrito do trabalho dos alunos.

(Entrevistadora) – Como a senhora acredita que se ensine literatura?

(P4) - *Pra dizer a verdade, eu gostaria de saber. Porque minha experiência é pouca. Na verdade, a gente quando faz o magistério, a gente sai crua. Por eu ter feito magistério e não ter feito a pedagogia, cê sai sem saber, cê sai, como eu te disse, com uma teoria de livros que você lê, lê e lê e não entende, pelo menos é o meu caso assim. Fazia prova, tirava nota e pronto.*

O relato de P4 – uma das professoras mais novas na escola e com pouca formação profissional – parece denunciar a má formação que teve e sua dificuldade em unir teoria e prática.

O interesse em saber como melhor conduzir uma aula usando a literatura existe entre algumas professoras. Entretanto, há fortes indícios demonstrando a formação que tiveram mais as condições de trabalho atuais não dão conta de responder a esses anseios. Ainda, o desconhecimento sobre a literatura para crianças cria o desconforto ao explorá-la com os alunos.

2.5. Análise das leituras do professor

Ao final de cada entrevista, solicitei às professoras que fizessem a leitura do texto *Lá no mar* (Anexo 2), pertencente ao livro *Tchau*, de Lygia Bojunga Nunes¹⁹, respondendo, em folha separada, à seguinte questão: “Qual a sua interpretação/análise do texto *Lá no mar*, de Lygia Bojunga Nunes? Seria possível usá-lo em sala de aula? Como você o faria?”.

¹⁹ NUNES, Lygia Bojunga. *Tchau*. Ilustrações de Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir, 1985. (4 ventos).

A intenção dessa atividade era perceber a profundidade a que chegaria a leitura que as professoras fariam de um texto que possui características de narrativa fantástica, ou mesmo se notariam essas características. De certa forma, a questão proposta era passível de leituras amplas, o que talvez prejudicasse sua análise, mas corri esse risco.

Claude Bremond, no texto *A lógica dos possíveis narrativos* (1972) traça um mapa de possibilidades lógicas da narrativa que serviria como a apresentação do esquema seguido pelo narrador de um discurso que consista em uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. Em síntese, Bremond propõe que uma função abre a possibilidade do processo sob forma de conduta a conservar ou de acontecimento a prever; uma ação que realiza essa virtualidade sob forma de conduta ou de acontecimento em ação; uma ação que fecha o processo sob forma de resultado esperado. A alternância de fases de degradação e melhoramento faria parte, assim, das narrativas. Assim como o esquema *equilíbrio inicial – evento perturbador – ação – resolução – equilíbrio final*²⁰, a série de degradações e melhoramentos propostas por Bremond visam a marcar os momentos decisivos da narrativa, facilitando seu estudo. Vejamos como isso se dá no texto escolhido.

O livro *Tchau* reúne quatro contos em que características realistas e fantásticas se alternam. Os dois primeiros (*Tchau* e *O bife e a pipoca*) possuem tom realista no tratamento de questões como paixão, separação e desigualdade social, enquanto os dois últimos (*A troca e a tarefa* e *Lá no mar*) assumem um tom fantástico ao falar de questões como o ciúme, a criação, a amizade.

No conto escolhido, embora a situação inicial da narrativa seja de degradação – a existência solitária que a personagem do Pescador levava pelo fato de não ter mulher nem filhos – nasce uma situação de melhoramento posterior, uma vez que a solidão termina a

²⁰ Esse esquema é um dos muitos desdobramentos da morfologia do conto (sobretudo, o maravilhoso), estudado por V. Propp, que, segundo o autor, comporta três etapas: 1. situação inicial (elemento perturbador); 2. transgressão ou desordem; e 3. restabelecimento da ordem.

partir do momento em que o Pescador constrói com suas próprias mãos um Barco e passa a contar algumas das histórias de sua vida a ele. As histórias narradas pelo Pescador são os elos que unem essas duas personagens e criam uma situação em que o Barco passa a assumir características fantásticas:

O Barco escutava. E tanto escutou e tanto ano passou que ele foi tendo a impressão que era com *ele* que tudo tinha acontecido; que era ele que contava aquilo tudo pro Pescador. O Pescador a mesma coisa: se habituou a achar que o Barco e ele eram um só. (NUNES, 1985, p. 71).

Esse é o momento que em que poderíamos dizer que o Barco começa a “criar vida”, a ser, de fato, parte integrante da vida do Pescador e vice-versa, o início do elo de amizade que dilui os limites entre criador e criatura ou entre amigos.

Numa das viagens a alto mar, Pescador e Barco são pegos por um temporal. Entra em cena mais um processo de degradação, uma vez que a luta por ambos travada tem a função de se manterem vivos. Isso pode ser percebido no seguinte trecho:

O Barco subia na onda; o Pescador pedia coragem; a onda largava eles de qualquer jeito; o Barco tentava agüentar; e já o mar levantava outra onda; e o Barco subia de novo; e o Pescador pedindo coragem, coragem! E o Barco tentando agüentar. (NUNES, 1985, p. 72).

A degradação se efetiva com a morte do companheiro Pescador que é engolido pelo mar depois de desequilibrar-se e cair. O Barco, cansado, decide não voltar para a praia, permanecendo em alto mar (também degradação, uma vez que o Barco decide ficar à deriva, solitário).

Tal situação se mantém até o momento em que um outro barco se aproxima, trazendo um outro pescador e seu filho (o Menino). Vendo no Barco a possibilidade de lucros através de sua venda (melhoria para o pescador), o homem tenta levá-lo consigo para terra seca. Entretanto, a vinda do Barco para terra firme é encarada pelo Menino – filho do pescador – como melhoria não no sentido de lucro material, mas afetivo, uma vez que imagina o Barco como espaço para suas brincadeiras.

Voltar para praia é algo que o Barco não deseja (voltar não teria sentido uma vez que perdeu seu criador e amigo) e isso se configura como degradação: para não ser vítima dessa situação, o Barco se “prende” na água e não se deixa ser levado pelo pescador.

Mas é o Menino que consegue, finalmente, “soltar as amarras” do Barco criando outro vínculo de amizade:

O Menino alisou a madeira do banco, a ponta do dedo tocou no leme, de leve, feito fazendo uma festa.
E o susto do Barco virou suspiro.
O suspiro meio que sacudiu a porta da cabine: ela se fechou devagar. E o Menino então começou a imaginar que o Barco já estava morando lá na praia onde ele brincava, e que os dois tinham toda a vida pra conversar. Trepou no banco. Se ajeitou. E foi contando pro Barco que ele tinha um gato malhado e uma coleção de tampinhas de cerveja. Contou onde é que ele tinha encontrado as tampinhas e onde é que o gato tinha encontrado ele. O Barco foi prestando atenção nas histórias e se esqueceu de pensar na corda. (NUNES, 1985, p. 77).

Essa nova situação de melhoramento é confirmada pela amizade que ambos começam a estabelecer. Assim, depois de muito pedir ao pai que deixe o Barco para ele, o pescador consegue levar o Barco para a praia e aceita deixá-lo como companheiro do Menino. Melhoria para o Menino que finalmente tem com quem brincar, e para o Barco que ganhou novo amigo de quem também pode ouvir as histórias.

Narrado em terceira pessoa, o texto traz um narrador onisciente (que tudo vê e tudo sabe), e que não estabelece nenhum tipo de diálogo direto com o possível leitor. Contada com a sensibilidade e tratamento lingüístico peculiares ao estilo literário de Ligia Bojunga Nunes, em nenhum momento existe, por parte desse narrador, a questão da dúvida sobre os pensamentos/atitudes do Barco. Poderia um Barco pensar/agir sendo apenas uma embarcação, como o conhecemos? Essa questão não surge explicitamente na narrativa, entretanto, a partir do momento que o primeiro relacionamento (o do Pescador e do Barco) se estabelece, o Barco passa a ser parte também do Pescador e passa a ter essas características. O Barco não fala, não

conversa com o seu primeiro dono, nem mesmo com o Menino, personifica-se, o que pode ser percebido através dos índices dados pelas iniciais maiúsculas, por exemplo. Aliás, desde o princípio nota-se que não é um *barco* e sim o *Barco*.

Outro ponto interessante dessa narrativa é que o Barco começa a se relacionar tanto com o Pescador como com o Menino a partir do momento que estes dois começam a lhe contar histórias (que desde as épocas mais remotas é ação que une pessoas); os limites entre o que as pessoas (Pescador e Menino) e o Barco querem se confundir.

Esses são, em síntese, alguns dos elementos sutis que, aos poucos, constroem o que chamamos de narrativa fantástica.

Embora possamos considerar a dificuldade em trabalhar com esse texto em aula, dada sua complexidade, não deveria ser um entrave para sua consecução uma vez que podem ser explorados níveis diferenciados de leitura de acordo com as experiências leitoras dos alunos.

Ao considerar o alcance da questão proposta (que abrangia a possibilidade de trabalhá-lo em sala de aula, considerando a faixa etária dos alunos e o tema), acabei por optar pelo texto acima mencionado. Sua escolha para leitura das professoras se deu por uma razão: desde o princípio, pressupus que o conjunto de leituras dessas professoras fosse amplo o suficiente, ultrapassando níveis de leitura lineares, dando base para a realização dessa proposta de leitura. E mesmo quando considerei a pergunta sobre a viabilidade de utilizá-lo em sala de aula, era necessário que os sujeitos tivessem um embasamento básico sobre o que seria adequado ou não para seus alunos. Dessa forma, obtive os seguintes trechos (reproduzidos na íntegra) como respostas à leitura feita pelas professoras:

(Entrevistadora) – Qual a sua interpretação/análise do texto *Lá no mar*, de Lygia Bojunga Nunes? Seria possível usá-lo em sala de aula? Como você o faria?

(P3) – Fala de um pescador solitário que tinha uma relação de companherismo com seu barco. Muitas pessoas são extremamente solitárias e estabelecem uma relação de amizade com coisas que não são pessoas.

Ele aprendeu a ser pescador com seu pai que aprendeu a ser pescador com seu avô.

Muitas vezes nossos alunos não pode seguir o exemplo de seus pais (péssima conduta) enquanto educador devo desenvolver no meu aluno: senso de justiça, solidariedade e outros valores necessários para se viver em sociedade.

Esse trabalho é muito difícil, na maioria das vezes quase impossível.

Seria possível, mas prefiro outros textos.

(P1) – *O texto nos mostra o amor que devemos ter tanto pelas pessoas, como por tudo que fazemos na vida. Pois o pescador era sozinho, mas tinha o barco que era como um companheiro para ele, o pescador mostra a sua confiança e respeito. O mesmo aconteceu com o menino e o barco.*

Esse texto pode ser trabalhado em sala de aula. Onde pode ser lido para a sala, em seguida dividir a sala em grupos para pensarem a respeito da relação entre o barco (objeto) com o pescador (ser humano), mesmo com o menino.

Em seguida pode se fazer uma dramatização da história.

(P2) – *O texto quis transmitir a importância da amizade e amor entre pessoas e pessoas, como também entre pessoas e objetos.*

Mostrou que mesmo o barco sendo sem vida, ou qualquer objeto de estima, se realmente amarmos e valorizarmos, o ser humano consegue transformar algo impossível em possível, ou seja “dar vida” aos que não a tem.

Basta sonhar e idealizar algo que mesmo nos momentos em que pensamos estarmos sós, estamos sempre acompanhados de algo que de certa forma propiciam momentos de grandes alegrias e prazeres.

Seria possível sim, trabalharia em cima dos temas transversais: amizade, compreensão, amor, ideais, etc.

(P4) - *O texto fala sobre um pescador solitário que não tinha amigos, familiares, mas que possuía uma grande “amizade” com seu instrumento de trabalho, o barco, tratando-o como se fosse um “amigo real”.*

A amizade era recíproca, no entanto, o pescador morreu em alto mar e o barco ficou sozinho durante muito tempo, até encontrar um novo amigo, ou melhor, uma nova “amizade”.

Seria possível usar este texto em sala de aula para trabalhar o tema “amizade”, através da leitura, debates, relatos e comentários, para que fossem resgatados os sentimentos de solidariedade, cumplicidade, amizade, fidelidade, etc...E também para mostrar que mesmo quando perdemos (através da morte) uma pessoa que gostamos muito, é possível encontrarmos outra que preencha de certa forma este vazio.

Num primeiro momento, é possível considerar que todas as professoras conseguiram definir o tema principal do texto lido, a amizade. Entretanto, em suas análises/interpretações, prevaleceu o tom de paráfrase, de repetição/imitação do já escrito, fruto de uma leitura de caráter linear que nada acrescenta ao já lido.

A relação mantida entre o Pescador e o Barco, e depois pelo Menino e o Barco, só é conseguida pelo contar e ouvir histórias e isso sequer é mencionado pelas professoras.

Quanto aos elementos fantásticos serem ou não percebidos com a leitura (especialmente, as ações e pensamentos do Barco ao longo da narrativa), uma das professoras (P2) trouxe a expressão “transformar algo impossível em possível, ou seja, ‘dar vida’ aos que não a tem”, mas mesmo esse trecho não contempla a idéia da personificação do Barco a partir de seu envolvimento com as outras personagens.

Do texto em si, pouco foi analisado pelas professoras. O “além das linhas do texto” foi, ao contrário, bastante discutido, especialmente a mensagem que o texto “queria transmitir” e o sentido da importância da amizade, em momentos de solidão.

De maneira geral, as professoras pouco exploraram os elementos que compunham o texto em si, preferindo ater-se à “mensagem” por ele transmitida, não podendo elencar atividades passíveis de realização com os alunos. Para elas, o texto seria usado apenas como pretexto para ensinar valores. Ainda, uma das professoras (P1) citou o uso da dramatização para finalizar o trabalho com esse texto. Certamente, fico me perguntando como isso se daria, uma vez que o texto possui pouca ação, é intimista, marcado pela introspecção e cheio de pensamentos das personagens; esses sutis elementos provavelmente se perderiam na mudança da narrativa literária para o texto teatral.

Capítulo 3 – Observações das aulas de Língua Portuguesa

Uma vez que as entrevistas não seriam suficientes para dar conta da dimensão do ensino do texto literário fantástico em sala de aula que interessava ao projeto, optei por realizar observações em sala de aula com o intuito de verificar as práticas de ensino com textos literários.

De março a setembro de 2004 acompanhei as aulas de P1. Como os momentos de inserção do texto literário ultrapassavam as aulas de Língua Portuguesa (mesmo em aulas de outras disciplinas surgiam textos literários nos livros didáticos utilizados pela turma), comecei a acompanhar a dinâmica de um dia todo de aula, desde o momento que os alunos entravam até sua saída. As aulas começavam às 7h15 e terminavam às 11h15. A quinta hora (das 11h15 às 12h15), a partir de decreto municipal, passou a ser dedicada aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, funcionando com um horário de aulas de reforço.

“Como eram, afinal, as aulas que envolviam textos literários fantásticos em sala de aula?”. Essa pergunta precisou ser reformulada, tendo em vista a própria dificuldade das professoras em definir o que entendiam por literatura fantástica. Em nenhum momento, durante as observações, o texto literário fantástico entrou em sala, o que me fez lançar o olhar sobre o trabalho realizado com o texto literário de forma geral.

Cada texto possui suas especificidades e o literário não seria diferente. O trabalho com essas especificidades deveria nortear as práticas na escola, o que não requer uma sistematização esvaziada nesse primeiro momento de encontro entre alunos e textos. As diferenças entre os textos, as situações em que são requeridos, precisariam ficar claras aos alunos. Além disso, e retomo essa questão, as finalidades no trabalho pedagógico deveriam ser definidas e consoantes com os meios para alcançá-las. Entretanto, por mais que se queira

formar leitores críticos e criativos, alguns dos procedimentos adotados (especialmente, com o trabalho com textos em sala de aula) estão bem distantes desse fim.

Do material recolhido, selecionei os mais significativos em relação ao tratamento dispensado ao texto literário em sala de aula, que por ora relatarei.

A sala é composta por cerca de 30 alunos que não apresentam dificuldades maiores em decodificar um texto (decodificação é aqui entendida como uma leitura de caráter behaviorista-skinneriano, baseada no binômio estímulo-resposta). Durante a semana, os alunos vão duas vezes à biblioteca da escola e o empréstimo de livros funciona em sistema de rodízio: a cada semana, cinco crianças são escolhidas para levar um livro para casa. Na semana seguinte, outras cinco crianças, e assim sucessivamente. Além da biblioteca, os alunos têm contato com os livros infantis por meio do “Cantinho da leitura” da sala (duas mesas sobre as quais figuravam certa quantidade de livros literários, aproximadamente 25 livros). Quando terminavam uma tarefa (isso observei diversas vezes) os alunos podiam ir até lá e escolher um livro para leitura. Em outros momentos, quando, por exemplo, a bibliotecária faltava, também faziam uso dele (o uso do “Cantinho da leitura” por ocasião da falta da bibliotecária aconteceu, enquanto estive em sala, apenas uma vez). Nas outras ocasiões – a bibliotecária ficou de licença cerca de 40 dias por causa de uma cirurgia e não encontraram alguém que pudesse ficar em seu lugar – os momentos de leitura na biblioteca foram substituídos por aulas das disciplinas e não mais com a leitura dos livros do “Cantinho da leitura”.

Em sala de aula, a primeira atividade que vi os alunos desenvolverem foi a confecção de um jornal. Para tanto, a professora da sala vinha trabalhando com as definições de anúncio, propaganda, charge, notícias nacionais e internacionais, etc., além de fornecer aos alunos alguns modelos reais (tirados de jornais distribuídos durante a aula). Esse projeto foi feito em

parceria com a professora P2, uma vez que eram constantes as trocas sobre a formulação e andamento de atividades.

A idéia de trabalhar com a confecção de um jornal foi retirada de um livro didático adotado por uma escola particular (infelizmente, ignoro seu título), segundo me informou a professora P1, e não do livro usado pelos alunos da turma.

A primeira atividade envolvendo texto literário que assisti aconteceu no dia 26/03/04. Após a explicação sobre a classificação das notícias, de acordo com sua origem, a professora distribuiu aos alunos xerocópia de texto chamado *É preciso saber sonhar*, de Roseana Murray²¹:

²¹ Outro ponto a considerar é a apropriação feita pelos autores de livros didáticos sobre textos literários. O texto em questão faz parte do livro de poemas *Classificados poéticos*, e nenhum dos poemas contidos nessa obra possui título, o que não ocorre no manual em uso pela professora. Além disso, faltam na cópia distribuída às crianças as duas últimas estrofes do poema: “Minha nave descerá suavemente/num campo de girassóis/e os homens acenarão sorrindo/ sem medo nenhum.//Quando vejo numa noite escura/alguma estrela solitária semeando o céu./sinto pressa de partir.” (MURRAY, 1993, p. 11).

É preciso saber sonhar



Por favor, reservem dois lugares
num disco voador,
um pra mim, outro pro meu amor
que eu tenho sede de céu,
tenho fome de estrelas
e uma vontade louca de
mastigar violetas.

Prefiro partir nas primeiras horas do dia
quando as nuvens ainda são suave carícia.
Levarei comigo uma bagagem tão pequena
que ninguém nem mesmo notará:
uma bússola feita de vento
e um embrulho de sonhos
mais leve que a luz.

Quero encontrar um planeta
onde os homens tenham as mãos
de tal modo azuis
que ninguém saiba direito se são mesmo
homens ou se são anjos ou pássaros,



MURRAY, Roseana. *Classificação das Poéticas*, 4.ed.
Belo Horizonte: Miguilim, 1988. p.10-13.

Figura 1: Cópia do poema *É preciso sonhar*, de Roseana Murray.

Após leitura silenciosa, a professora fez uma leitura conjunta em voz alta com os alunos. Explicou também como se guiar pelas referências bibliográficas encontradas no final do texto.

Após uma terceira leitura feita em voz alta pela professora apenas, as seguintes questões foram passadas na lousa:

Interpretação

1. Qual o assunto que trata o nosso texto? (“*Todo texto tem um assunto, não tirou do nada*”, segundo P1)
2. Qual a autora?
3. A personagem levou uma bagagem. Qual foi?
4. O texto foi retirado de qual livro?
5. Se você fosse nessa viagem quem você levaria?

Depois de ler as questões, a professora explicou o que queria com cada uma delas. Até esse momento não havia especificado qual o tipo de texto literário que estava utilizando (poema). Vejamos, a seguir, algumas das falas durante essa atividade:

(P1) - Esse texto leva vocês a... [*pausa de espera da resposta dos alunos*]
sonhar!

(P1) - Essa viagem existe?

(Alunos, em coro) – Não.

O primordial não era saber se a viagem poderia acontecer de fato ou não, mas sim sua existência como possibilidade de fantasia, de sonho. Muito da exploração possível do poema foi perdida, uma vez que nem algumas questões anteriores à leitura do texto sobre essa possível viagem foram formuladas (criação de hipóteses pelas crianças). A falta desse diálogo prévio não poderia ser compensada pela fala insistente da professora no momento do pedido de produção de texto: “*Imaginação, criatividade, sonho, sonhar que aquilo vai ser verdade*”.

A linguagem poética, desde a construção dos sentidos ao tipo de tratamento lingüístico usado para obter esses sentidos no texto, não é esmiuçada. As questões de interpretação mostram-se lineares e superficiais, uma vez que pedem os já tradicionais “retire a idéia principal do texto”, “quem é o autor?”, etc. Assim, mesmo que não utilize diretamente o livro didático, a prática da professora, na formulação das questões, traz os ranços desses manuais. Ezequiel Theodoro da Silva (1991) aponta as características do livro didático que podemos perceber nas perguntas de interpretação feitas por P1 e as possíveis implicações de seu uso:

[...] a leitura aparece nesses livros como um conjunto de habilidades rotineiras e redundantes, ou seja, “extrair a idéia central do texto”, “detectar o pensamento do escritor”, “descrever o enredo de uma história”, “caracterizar as personagens de uma história”, “fazer fichamento” etc. Como o livro didático é uma ferramenta básica dos professores brasileiros e como eles carecem de fundamentação para a análise crítica dos tipos de leitura ali inseridos, as concepções superficializantes de leitura assim permanecem fixadas ao longo do tempo. O aluno, por sua vez, também fixa uma noção restrita de leitura, já que os exercícios dos livros são diretamente dirigidos a ele. (SILVA, 1991, p. 78).

No dia seguinte (27/03/04), a professora continuou a atividade, com o seguinte trecho transcrito na lousa:

Continuando as atividades do texto *É preciso saber sonhar*

Todas as pessoas vivem para realizar seus sonhos e buscar a verdadeira felicidade. A cada momento de vida, os sonhos vão-se transformando...

Muitos dos desejos que temos são possíveis de serem realizados; outros, precisamos usar a imaginação para que temos de realizar nossos sonhos, o importante é tê-los.

Lendo o texto a seguir, você conhecerá o sonho de uma criança que precisou usar bastante a sua imaginação para poder sonhar.

Mas afinal, que sonho será esse?

Observe e responda depois, qual o sonho que a personagem quis viver.

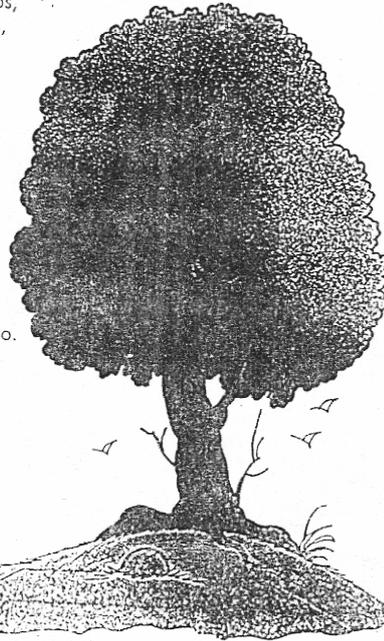
[Acompanhando o trecho transcrito, a professora fez o desenho de uma árvore antropomorfizada com olhos e boca, e uma criança brincando no balanço pendurado nessa árvore].

Após algumas tentativas das crianças em dizer o que imaginavam daquela situação expressa no desenho, a professora realizou mais uma vez a leitura do texto de Roseana Murray. Continuou falando que a partir daquele texto eles começaram a estudar os poemas, sem explicar o que eles eram. E reforçava, em outros momentos, a necessidade das crianças terem sonhos (repetia para crianças um “*Vocês precisam ter sonhos*”).

Seguiu-se a entrega e leitura silenciosa de xerocópia da primeira parte do texto *Eu sonho o que quero*, de Pedro Bandeira.

Eu sonho o que eu quero

Eu sonhei que era uma árvore,
com galhos cheios de flores,
com frutos, com muitos ninhos,
com vento nas minhas folhas,
com canto de passarinhos.
Um dos galhos era grande,
como um braço se estendia.
Nele alguém dependurou
duas cordas e um balanço.
Vieram muitas crianças,
gente pequena e alegre.
E eu assim me transformei
na farra dos meus amigos.
Lá vêm eles, todo dia,
pra brincar no meu balanço.
Farreiam, riem e pulam,
eles brincam, eu não me conso.
Faça frio ou faça sol,
eles não deixam de vir.
Brincam pra me alegrar,
riem pra me distrair.



N O P Q R S T U V W X Y Z

Figura 2: Cópia 1 do poema *Eu sonho o que eu quero*, de Pedro Bandeira.

Depois da leitura, a professora perguntou aos alunos qual o sonho da personagem. Em sua maioria, as crianças não disseram qual o sonho que o menino teve. Depois, emendou a frase:

(P1) – “*Esse é um sonho que o menino usou a imaginação pois não dá para ser árvore.*”

Mais uma vez, as possibilidades de fantasia do poema (o menino que sonha ser árvore) não foram exploradas pela professora. A seguir, a professora passou outro trecho na lousa, em continuidade ao trabalho com o poema:

Parte 1: O **sonho do autor** estava indo bem até que algo aconteceu para atrapalhar aquele momento tão gostoso que estava vivendo.
Você imagina o que poderia ter acontecido?
Será que o sonho dele foi interrompido?
Antes de ler a 2.^a parte do poema, dê sua opinião sobre isso.
Escreva o que você acha que poderia ter acontecido.

Depois, compare o que você pensou com as idéias de seus colegas. (Grifo meu)

Os trechos contendo as perguntas a serem respondidas pelos alunos são orientadores da aula de P1. Entretanto, um cuidado deveria ser tomado porque, afinal, o sonho contado no poema é da personagem, não do autor.

Após algumas respostas dadas pelas crianças a esse respeito (“Ele acordou”, “Alguém cortou a árvore”, “As crianças nunca mais foram lá”), outras questões foram colocadas na lousa para que as crianças respondessem:

Trabalhando com as idéias do texto

1. Você acha comum uma pessoa querer ser uma árvore? Por que?
2. E você? Caso pudesse escolher, o que gostaria de ser e por que?
3. O título do poema é: “Eu sonho o que eu quero”. Na sua opinião, ele é adequado ao texto? Por que?
4. Crie um outro título para esse poema e explique.

Essas perguntas não foram respondidas oralmente (apenas no caderno). Quando terminavam, os alunos levavam os cadernos para que a professora os corrigisse.

A segunda parte do texto foi entregue e lida silenciosamente, para que os alunos descobrissem o que aconteceu com a personagem, sendo seguida pela leitura coletiva.

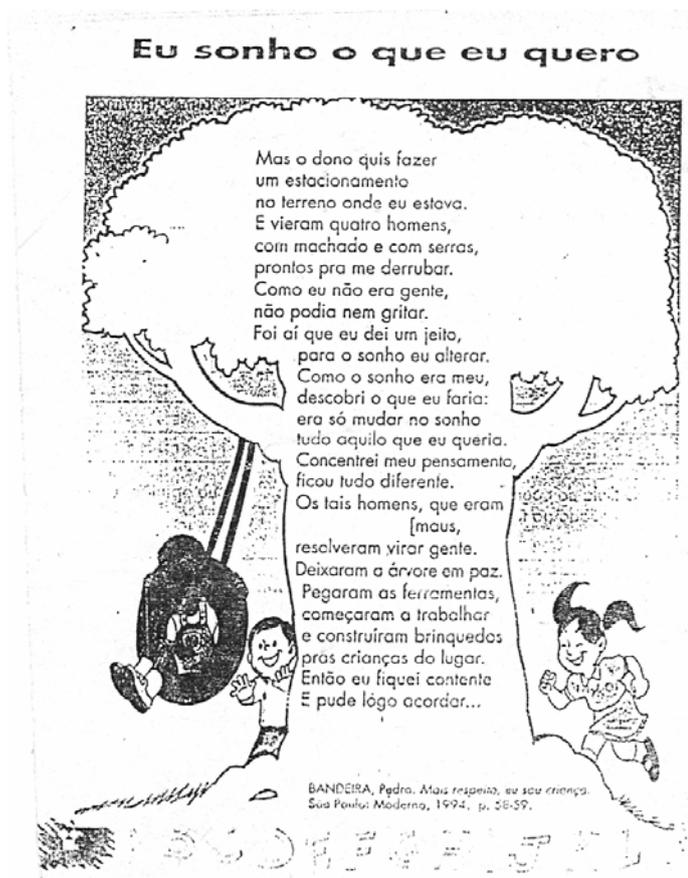


Figura 3: Cópia 2 do poema *Eu sonho o que quero*, de Pedro Bandeira.

Algumas das falas da professora que acompanharam essa atividade foram as seguintes:

(P1) – “O que vocês acharam?”

(P1) – “O que vocês tiraram de bom?”

(P1) – “Nós não podemos deixar de cuidar da nossa natureza.”

Mais uma vez, a idéia do que tiraram de bom, do fim utilitário do texto que a professora expressou em sua entrevista, foi também sentida na sua fala em sala de aula durante a atividade. E mesmo, na última fala, ao explicitar o que queria que os alunos aprendessem com o texto em questão.

A segunda parte do trabalho com o texto está reproduzida abaixo:

Trabalhando as idéias do texto – Parte 2

O poema de Pedro Bandeira nos conta a história de um menino que tinha o sonho de ser uma árvore e que esse sonho, por muito pouco quase virou um pesadelo. O jeito que ele usou para contar isso foi através de um poema.

Imagine a seguinte situação: você quer contar essa mesma história, para alguém.

O jeito de contar terá de ser diferente: poderá ser um texto com formato de um conto, uma história em quadrinhos ou até mesmo uma carta.

Use e abuse de sua criatividade e escreva a história do jeito que você achar melhor.

Para a produção do texto, foi exigido dos alunos que usassem, no mínimo, três parágrafos (para contemplar “o começo, o meio e o fim” de uma história). É curioso pensar que um texto ainda é qualificado não por seu conteúdo, mas pela quantidade de parágrafos ou de linhas escritas. A correção desses textos produzidos pelos alunos foi feita pela professora individualmente.

A leitura dos textos produzidos pelos alunos se deu no dia seguinte (28/03/04). Após essas leituras, a professora passou na lousa a explicação/conceito de *poema*, sugerindo a atividade: “Imagine a seguinte situação: você que contar uma outra história para alguém. Conte através de uma seqüência de quadrinhos”. Estabeleceu-se aí uma total falta de relação entre um conteúdo e outro. Como os quadrinhos também são textos presentes no jornal (vinculado ao projeto “Jornal da sala” que estava sendo desenvolvido), estava explicada sua utilização em aula. Entretanto, embora possamos imaginar que os alunos tenham maior contato com as histórias em quadrinhos que outros tipos de textos, era necessário que a professora trouxesse o conceito para sala, alguns modelos para serem mostrados aos alunos, que discutisse sua estrutura e os auxiliasse a fazê-los, o que, de fato, não aconteceu.

Depois de feita essa atividade pelos alunos, o último tópico de perguntas sobre o texto de Pedro Bandeira foi passado na lousa, seguido pela leitura e explicação das questões:

Dê sua opinião

1. Depois de ter lido a segunda parte do poema de Pedro Bandeira, você acha que o título dado a ele é adequado? Cite uma parte do poema que ajude a explicar sua resposta.
2. Releia o trecho abaixo:
“Os tais homens, que eram maus, resolveram virar gente.”
Para você, quando que um homem pode ser considerado GENTE?
3. Você acha possível viver todos os seus sonhos? Por que?

Um possível momento de trocas entre as leituras dos alunos não ocorre. Todo esse material de opinião acerca do texto lido se encerra no caderno.

A atividade de confecção do jornal foi retomada nos dias seguintes: os alunos faziam “seus próprios” jornais, copiando os textos que deveriam figurar neles (fornecidos pela professora). Uma vez escritos e ilustrados, seriam expostos na biblioteca da escola para que as outras turmas pudessem ver e ler.

De certa forma, a condução do trabalho com os textos literários de Bandeira e Murray se deu de maneira superficial (especialmente pelos questionários que seguiam cada texto). As impressões de leitura das crianças eram requeridas em momentos pontuais, o que impedia um diálogo entre os sujeitos. Além disso, o registro escrito exigido em diversos momentos (nas respostas dos questionários de interpretação e nas produções de texto opinativo) não pode ser compartilhado com todos, e a única pessoa que lia tais textos era a professora. Mais uma vez, a produção textual dos indivíduos tinha um destinatário único (o professor) e não os demais indivíduos envolvidos nas situações de leitura e escrita.

Embora o jornal tenha sido feito individualmente, continha os textos preparados pela professora e copiados pelos alunos (a produção escrita deles não foi requerida), para depois ser exposto para outros alunos. Essa idéia de outros destinatários para os textos é importante para a construção da idéia de texto como prática social. Entretanto, ela só acontece em momentos restritos, quando deveria ocorrer em todas as situações.

No dia 28/04/04, a bibliotecária da escola sugeriu às professoras que montassem/ensaiassem com as crianças algumas peças baseadas em livros literários que tinham acabado de chegar à biblioteca. Uma possibilidade, no mínimo, interessante para o trabalho com outras linguagens junto às crianças. A partir desse dia, os alunos da sala observada começaram a ensaiar texto baseado no livro *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr²². Uma vez que o livro pertencia ao acervo da escola, seria possível e bem-vinda a idéia de sua apresentação/leitura aos alunos antes do trabalho com sua dramatização. Entretanto, o

²² PARR, Todd. *Tudo bem ser diferente*. São Paulo: Panda books, 2003.

livro não foi apresentado previamente: os alunos foram responsáveis pela fala de um trecho do livro (o texto foi digitado e distribuído) e nisso se baseava os ensaios da turma para a apresentação. Toda a possibilidade de trabalho com o livro em que se basearia a peça, bem como os aspectos da dramatização para crianças²³, não foram feitos pela professora (a falta de orientação adequada, talvez, seja uma explicação).

A aula de Língua Portuguesa do dia 30/04/04 consistiu na realização de alguns exercícios sobre gênero e número do livro didático usado em sala²⁴. Além desses exercícios, a professora trouxe a notícia de um concurso promovido pela secretaria de educação, que exigiria a produção de um texto sobre o tema “Água: usando bem, ninguém fica sem”.

As instruções da professora para a escrita de tal texto giravam em torno do “Não usem ‘Era uma vez’”; da necessidade de, no mínimo, três parágrafos (“começo, meio e fim”), do uso do travessão na existência de diálogo.

P1 corrigiu as redações dos alunos, escolheu algumas e as entregou posteriormente para os realizadores do concurso.

A finalidade de escrita desse texto era a participação no concurso cultural, com aceno de prêmios materiais para os melhores. Entretanto, a realização dessa tarefa como uma atividade conseqüente e consistente, que envolvesse a escrita, reescrita, limpeza do texto e sua entrega não se deu. O resultado do concurso, na maioria dos casos (e nesse também) foi a premiação dos alunos considerados bons, enquanto o restante da turma não teve o aproveitamento da atividade.

Ainda neste dia, as crianças confeccionaram os convites para a peça teatral que vinham ensaiando. Os convites seriam entregues às outras crianças e funcionários da escola.

²³ E existiriam livros interessantes para subsidiar esse trabalho. Dentre eles, o trabalho de Peter Slade, *O jogo dramático infantil*, publicado pela Summus.

²⁴ Além das atividades realizadas com apoio de textos xerocopiados, os alunos possuíam livro didático de Língua Portuguesa adotado pela escola: BASSI, Márcia Leite; MONTOVANI, Cristina. *L.E.R. Leitura, escrita e reflexão*. São Paulo: FTD, 2000. Tais manuais permaneciam em sala para o uso dos alunos.

O trabalho foi realizado em duplas/trios com orientação da professora. Os convites não chegaram a ser entregues, uma vez que a peça não foi apresentada porque, segundo P1, a bibliotecária que sugeriu a atividade estava de licença.

Além das aulas de Língua Portuguesa, o texto literário costumava entrar de maneira esporádica em aulas de outras disciplinas, não por idéia/sugestão da professora, mas por causa da própria estruturação dos livros didáticos utilizados pelos alunos. Numa aula de História (dia 28/04/04), o capítulo estudado sobre o tema das navegações trouxe o texto *Mar português*, de Fernando Pessoa, em suas páginas:

Mar português

Ó mar salgado, quanto do teu sal
são lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

As perguntas que seguiam esse texto foram as seguintes:

Responda:

1. Por que o poeta diz que o mar é português?
2. O que as mães, as noivas e os filhos dos navegantes temiam?
3. “Quem quer passar além do Bojador/ Tem que **passar além da dor**”. A que o poeta se refere no trecho em destaque.

É certo que a proposta dos autores do livro didático em questão não era explorar o texto poético, mas trazê-lo como referência adicional para a compreensão do assunto que estavam discutindo no capítulo. Entretanto, mesmo o estabelecimento das relações entre os textos para que se entendesse o contexto das navegações portuguesas não foi levado à cabo pela professora, ficando as respostas mais uma vez apenas nos cadernos.

Em 04/05/2004, os alunos realizaram atividades envolvendo o texto *O melhor amigo*, de Fernando Sabino, durante a aula de Língua Portuguesa:

É preciso saber sonhar



O melhor amigo

A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio resabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a mãe não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção a seu quarto.

— Meu filho? — gritou ela.

— O que é? — respondeu, com o ar mais natural que lhe foi possível.

— Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça?

Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo:

— Eu? Nada...

— Está sim. Você entrou carregando uma coisa.

— Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar — o jeito era procurar comovê-la. Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:

— Olha aí, mamãe: é um filhote...

Seus olhos súplices aguardavam a decisão.

— Um filhote? Onde é que você arranjou isso?

— Achei na rua. Tão bonitinho, não é, mamãe?

Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso! Insistiu ainda:

— Deve estar com fome, olha só a carinha que ele faz.

— Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo!

— Ah! Mamãe... — já compondo uma cara de choro.

— Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar, Deus me livre de ainda inventar uma amolação dessas.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburrado: a gente também não tem nenhum direito nesta casa — pensava. Um dia ainda faço um estrago louco. Meu único amigo, enxotado desta maneira!

— Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! — gritou, lá do quarto, e ficou esperando a reação da mãe.

— Dez minutos — repetiu ela, com firmeza.

— *Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho.*

— Você não é todo mundo.



Figura 4: Cópia 1 do texto *O melhor amigo*, de Fernando Sabino.

— Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada.

— Veremos — limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.

— A senhora é ruim mesmo, não tem coração.

— Sua alma, sua palma.

Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... Ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:

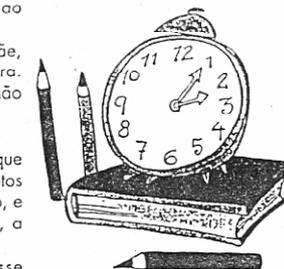
— Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

— Ah, mamãe, deixa! — choramingou ainda:

— Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida.

— E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?

— Mãe e cachorro não são a mesma coisa.



— Deixa de conversa: obedece a sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa toda...

Meia hora depois, o menino voltava da rua, radiante:

— Pronto, mamãe!

Ele lhe exibiu uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido o seu melhor amigo por trinta dinheiros.

— Eu deveria ter pedido cinquenta, tenho certeza de que ele dava — murmurou, pensativo.

SABINO, Fernando. *A mulher do vizinho*. Rio de Janeiro: Record, [s.d.]

Figura 5: Cópia 2 do texto *O melhor amigo*, de Fernando Sabino.

Após a entrega das duas partes do texto, a professora solicitou a leitura silenciosa individual. A segunda leitura foi feita parágrafo por parágrafo em voz alta por alunos escolhidos. Por fim, a professora realizou sua leitura final em voz alta.

Em momento posterior, P1 propôs algumas perguntas respondidas oralmente pelos alunos:

1. O que você achou?
2. O que passou o texto para vocês?
3. O que ele fez para comover a mãe?
4. Foi uma atitude certa vender o melhor amigo?
5. Amigo a gente se vende?
6. Quem tem um amiguinho de estimação?

Após a bateria de perguntas que, mais uma vez, procuravam ressaltar e incutir alguns valores de conduta (“Foi uma atitude **certa** vender o melhor amigo”), foi transcrito, na lousa, alguns exercícios que deveriam ser respondidos no caderno:

Analisando o significado de algumas palavras:

1) Procure no dicionário e complete as frases:

- a) “O menino abriu a porta da rua, meio **ressabiado**”.
- b) “Seus olhos **súplices** aguardavam a decisão”.
- c) “Ao fim de dez minutos, a voz da mãe **inexorável**”.

Leia as frases abaixo e, em seguida, veja os significados que as palavras destacadas podem ter:

- a) “Sentindo-se **perdido**, tentou ainda ganhar tempo.”
 - b) “Ah, mamãe...- já **compondo** uma cara de choro.”
- Reescreva as frases com o significado mais adequado.

Exercício de treino metalingüístico, esses itens prestam-se ao treino para uso do dicionário, uma vez que pressupõe o que o aluno desconhece e não lhe dá oportunidade para pesquisar a palavra que não entende. E mesmo, não salienta que em um texto literário as palavras que o compõem não são escolhidas aleatoriamente. Se o escritor prefere o uso de *x* e não de *y*, embora sinônimas, é porque a escolhida se adapta melhor. Antes de um treino com essas características, a professora poderia ter perguntado aos alunos se eles imaginavam o *porquê* das escolhas do autor.

Trabalhando com as idéias do texto:

1. Este texto pode ser dividido em 3 partes:

Primeira parte: do primeiro ao sétimo parágrafo (introdução)

Segunda parte: do oitavo ao trigésimo segundo parágrafo (desenvolvimento)

Terceira parte: do trigésimo terceiro ao trigésimo oitavo parágrafo (conclusão)

Releia cada uma das partes e dê a elas um título. Atenção! Observe o principal assunto de cada parte.

2. Lendo a história, você observou que houve um fato, que esse fato gerou um problema e esse problema teve uma solução. (Tal tópico é interessante por ressaltar um trabalho em que o aluno perceba a estrutura de um conto e possa, posteriormente, escrever seus próprios contos).

- a) Que fato foi esse?
- b) Que problema ele gerou?
- c) Qual foi a solução dada pela mãe para acabar com o problema?
- d) Qual foi a solução encontrada pelo menino?

3. Por que a mãe não quis atender ao pedido do menino?

4. Que argumentos o menino usou para tentar convencer sua mãe? Escreva-os na ordem que aparecem no texto.

Os itens de 1 a 4 tratam da compreensão e interpretação do texto. Nessas questões ficam claras as intenções de fazer com que os alunos percebam a estrutura do texto, ressaltando os cortes da narrativa (os momentos de ação das personagens).

Essas foram algumas das ocasiões em que os textos literários estiveram presentes na sala de aula. Houve outras, mas indicá-las tomaria um número maior de páginas desta dissertação e, no final, apresentariam os mesmos passos seguidos nas observações descritas (o momento das muitas leituras – silenciosas e em voz alta; o preenchimento de questionários de interpretação pelos alunos, com perguntas que pouco exploravam a riqueza dos textos literários; a produção de texto apenas para a leitura e correção da professora...). As trocas entre leitores (alunos e professora), importantes para a percepção dos diferentes tipos de interpretação que um texto literário pode ter, foram pouco exploradas, inclusive nos momentos em que a fantasia era solicitada (para imaginar as situações descritas nos poemas, como o caso da personagem que sonhou ser árvore, ou daquela que quer encontrar homens com as mãos azuis).

Essas situações de leitura da literatura na escola mostraram-se um pouco problemáticas. Afinal, como conduzir um trabalho consequente com textos literários em sala de aula, aproveitando sua riqueza e explorando aspectos importantes para a formação do que consideramos um leitor crítico? O próximo item tentará explicar algumas das maneiras encontradas, a partir das primeiras constatações observadas em aula e através das entrevistas realizadas, para melhor chegar a este objetivo.

Capítulo 4 – Encontros possíveis entre textos literários fantásticos e leitores na escola

Como o projeto inicial contemplava, ainda, um terceiro momento em que existiria a discussão/reflexão com os professores acerca das “possibilidades para o uso do texto literário fantástico em sala de aula”, é preciso esclarecer como aconteceram essas atividades.

Um trabalho que envolveu a discussão do conceito de leitura foi realizado com todas professoras da escola, durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos (HTPC's). Organizados pela orientadora pedagógica, as professoras realizaram seminários sobre leitura, a partir de bibliografia sugerida pela professora Dra. Renata Junqueira de Souza e outros livros pesquisados por elas mesmas. Tal discussão veio ao encontro das preocupações com os resultados de sondagens avaliativas de leitura e escrita feitas com os alunos, realizadas durante os anos de 2003 e 2004.

Uma vez que esse trabalho vinha sendo feito, caberia reformular minha proposta de trabalho com a discussão sobre textos literários, enfatizando as definições de literatura infantil, literatura fantástica e ensino do texto literário – idéias exploradas na entrevista e que precisavam ser melhor desenvolvidas (infelizmente, esse trabalho não pode ser realizado com todas as professoras, dada sua disponibilidade. Assim, limitei a pesquisa à professora com a qual realizei as observações de aula). De todo modo, o trabalho foi dividido em dois pontos:

1. *Textos teóricos sobre os conceitos a serem abordados.* Alguns dos autores utilizados foram: Nelly Novaes Coelho (sobre literatura infantil e tipos de textos literários infantis)²⁵; Jacqueline Held²⁶ e Tzvetan Todorov²⁷ (sobre literatura fantástica infantil); Ana

²⁵ Textos e excertos retirados do livro *Literatura infantil: teoria, prática, didática*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

²⁶ Textos e excertos retirados do livro *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

²⁷ Especialmente o texto *A narrativa fantástica*, retirado do livro *As estruturas narrativas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 147-166.

María Kaufman e María Elena Rodríguez²⁸ e Josette Jolibert²⁹ (sobre as formas de trabalhar os textos literários em sala de aula);

2. *Textos literários fantásticos*. Após leitura de considerável repertório literário infantil e diálogo com outros pesquisadores que trabalham com literatura fantástica, o livro sugerido para compor o *corpus* a ser compartilhado com a professora foi *Assombramentos*³⁰, de Mirna Pinsky.

Encontrei-me com a professora durante duas semanas, em setembro de 2004, todos os dias possíveis nos horários da quinta aula (das 11h15 às 12h15). Esses encontros consistiram na discussão das leituras feitas: inicialmente vimos a definição de conceitos expressos por Nelly Novaes Coelho a respeito de literatura infantil e tipos de textos destinados à infância, até chegarmos a definição de texto fantástico para crianças. Nesse sentido, e apesar das dificuldades encontradas, P1 conseguiu perceber alguns dessas especificidades (que foram explicadas em item específico deste texto). Com esses conceitos esclarecidos, passamos ao segundo ponto considerado, ou seja, a leitura do texto literário fantástico que seria utilizado em sala.

O livro *Assombramentos*, de Mirna Pinsky³¹, é composto por cinco contos fantásticos dirigidos ao público infantil, uma vez que todos eles são protagonizados por crianças (daí a possibilidade de uma maior identificação do leitor mirim com o texto). Dentre eles, o texto escolhido para ser explorado foi *Os convidados* (Anexo 3), que finaliza o livro.

²⁸ Textos e excertos do livro *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

²⁹ Textos e excertos do livro *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

³⁰ PINSKY, M. *Assombramentos*. Ilustrações de Helena Alexandrino. São Paulo: Edições Paulinas, 1986.

³¹ Mirna Pinsky surge como escritora de livros para crianças em meados dos anos 70, época do chamado *boom* da literatura infantil brasileira. Segundo Nelly Novaes Coelho, em seu *Dicionário da literatura infantil e juvenil brasileira*, a escritora que “[...] por sua sintonia com as forças renovadoras da contemporaneidade, já se firmou como dos melhores nomes responsáveis pela construção em processo da literatura infantil/juvenil brasileira, [...] responde hoje por uma obra que enfatiza o poder da imaginação, da palavra e da inteligência criadora como caminhos ideais para a redescoberta do mundo, da vida e das novas relações entre os homens. Escolhendo essa diretriz: a de olhar o mundo com os olhos da imaginação, o escritor, sem dúvida, corre um risco: o de banalizar o processo pela sua multiplicação fácil, desvalorizando-o naquilo que ele tem de essencial: a visão crítica da realidade vivida no concreto. Mirna Pinsky tem vencido esse risco com grande maestria” (COELHO, 1995, p. 827-8).

Nele, é contada a história da menina Miriam que convida o leão Geraldino, a girafa Marieta, o elefante Marcão e o macaco Elias para ensaiarem um número circense em homenagem à sua mãe, Têi. Os animais são levados para o quarto da menina e lá provocam muita confusão até que consigam equilibrar-se um nos outros e compor uma espécie de “pirâmide animal”. A mãe bate à porta para saber o motivo de barulho e para chamar a menina para o lanche.

Embora a mãe sugira que a menina convide para o lanche alguns de seus primos, ela prefere chamar os quatro animais. Para Miriam, os animais são de verdade, por isso os conduz até a mesa e os serve com as bolachinhas preparadas pela mãe. Entretanto, essa “verdade” passa a ser questionada pela mãe que nada mais vê do que os bichinhos de pelúcia da filha. Quem teria razão? A mãe, ao acreditar que os animais não passavam de brinquedos, ou a menina que os ensaiou para a apresentação circense e os alimentou? Longe de querer a resposta (e nisso o texto de Mirna Pinsky é exemplar, ao jamais se posicionar em relação a uma ou outra personagem uma vez que mantém a narrativa em terceira pessoa), no momento do lanche poderíamos ser levados a crer que o ensaio era fruto apenas da imaginação da menina. Entretanto, a menina volta para seu quarto com os animais e, sabendo que eles iriam embora, resolve sair de casa com eles, dizendo “Eu vou com vocês. Detesto sopa!”, o prato que sua mãe disse que faria para o jantar. As ilustrações de Helena Alexandrino ajudam a reforçar essa perplexidade que permanece no leitor após a leitura do conto, já que nos perguntamos o que aconteceu realmente. E nesse ponto, acredito, reside a mágica toda da leitura de um texto literário fantástico. É desse jogo do possível e do impossível, em que ao leitor é permitido conhecer, jogar, em que é permitido inquietar-se e, por que não, ficar sem escolher entre “certo” e “errado”.

Essas idéias deveriam ser consideradas nas atividades que seriam propostas aos alunos posteriormente. Por ora, vejamos como se deu o processo de estudo dos textos literários.

A “troca de impressões” de leituras entre pesquisadora e P1 começou antes mesmo da leitura e escolha do texto para o trabalho em sala de aula. A cada encontro em sala, a professora mostrava-se disposta a ampliar seu repertório de leituras literárias infantis, pedindo sugestões de livros para trabalho em sala de aula e falando de suas últimas aquisições literárias.

Sugerir e compartilhar impressões de leitura sobre tais livros tornou-se algo importante à medida que compartilho a idéia defendida por Ezequiel Theodoro da Silva sobre a necessidade dos professores também serem leitores de literatura:

[...] parece-me que os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos adotados e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: devem conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Isso exige que os professores se situem na condição de leitores, pois, sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência, não existe como alimentar a leitura junto aos alunos. (SILVA, 1991, p. 49).

E tal idéia também é defendida por Maria Alice Faria, ao sugerir como o professor deve conduzir suas leituras dentro e fora da escola para um melhor trabalho com o texto literário junto aos alunos:

O professor, para elaborar seu trabalho com a leitura de livros para as crianças, precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda na sua utilização em sala de aula. Em seguida, virá a leitura analítica, reflexiva, avaliativa, pois, como afirma o especialista francês Christian Poslaniec, “um livro não se resume ao seu estilo” e tanto o tema como a linguagem do livro podem ser tratados de modo estereotipado ou criativo. Poslaniec propõe uma noção de “riqueza” na hora de selecionar os melhores livros a serem levados à sala de aula: são aqueles que “utilizam de maneira criativa várias instâncias, oferecendo ao leitor várias ocasiões de penetrar na estrutura profunda da obra”. (FARIA, 2004, p. 14).

Os momentos de discussão sobre as formas de usar os textos literários fantásticos aconteceram na segunda quinzena de setembro de 2004. Elaboramos conjuntamente, P1 e eu, as atividades que seriam desenvolvidas com os alunos da sala pesquisada, com base nos pressupostos teóricos discutidos nesses encontros.

Fizemos a leitura do texto *Os convidados*, de Mirna Pinsky, para identificar elementos da narrativa presentes e que deveriam ser explorados durante o trabalho com os alunos. Elementos da narrativa referem-se a personagens, espaço, tempo, etc. Além disso, identificamos os cortes de ação, os momentos “cruciais” da narrativa, que indicam o fim de um grupo de ações e o começo de outro bloco. Identificar esses cortes é importante porque delinea o formato assumido pelas narrativas infantis, mas, acima de tudo, auxilia o aluno a perceber que grande parte das narrativas é marcada por esse esquema e que ele servirá de guia para a escrita de seus próprios textos.

Em seguida, montamos um plano de atividades que pudesse atender aos nossos propósitos.

Em primeiro lugar, a coordenação lançou um projeto em que os alunos deveriam compor, individualmente, um livro. Esse livro, além de ser objeto da leitura de outros sujeitos (alunos e educadores), posteriormente comporia o acervo da turma (do “Cantinho da leitura”). Nossos procedimentos, então, partiriam da exploração do texto *Os convidados*, passando pela descoberta do processo de autoria, para que os próprios alunos o entendessem e pudessem confeccionar seus próprios livros.

O trabalho foi iniciado com uma conversa entre alunos e professora acerca dos bichos que cada um possuía – bichos “de verdade” e “de mentira”. Apresentou-se o livro aos alunos, solicitando a eles hipóteses sobre as histórias que ele conteria.

As primeiras páginas do conto *Os convidados* foram mostradas às crianças para que elas emitissem hipóteses sobre o seu conteúdo (partindo de indícios como as ilustrações ou o título).

A primeira leitura foi realizada pela professora e ficou acertado que a cada mudança de seqüência narrativa, a leitura seria interrompida para que os alunos expusessem suas idéias

sobre os rumos da história. A leitura foi interrompida na última seqüência, pedindo-se aos alunos que imaginassem seu final e o escrevessem em seu caderno.

Posteriormente, munidos de cópia individual do texto, pode-se ler e confrontar os finais.

Foram retomados, por meio de questões, os elementos da narratividade presentes no texto, além das seqüências narrativas.

Maria Alice Faria assinala a definição e a importância desses elementos:

Toda narrativa, ao se desenrolar no tempo, se divide em momentos-chave no fluir das ações. Chamamos de seqüências narrativas a essas divisões da história. As mesmas seqüências narrativas, por sua vez, podem ser compostas de diferentes cenas justapostas. Assim, a seqüência de uma narrativa é o “conjunto de cenas que se referem à mesma ação”[...]. E as cenas são “unidades de ação” que, juntas, formam uma seqüência. Um bom trabalho com o desmonte da estrutura narrativa para compreender suas partes é ajudar os alunos a entenderem esses momentos-chave da história. (FARIA, 2004, p. 35).

Posteriormente, foi perguntado aos alunos o que pensavam a respeito da possibilidade de que os bichos da história fossem animados ou não. Esse ponto foi amplamente reforçado junto à P1: salientei a necessidade da não-indicação do que ela pensava a esse respeito para os alunos, antes que eles expressassem o que pensavam. Além disso, o cuidado com sua fala deveria ser redobrado, uma vez que escolher entre uma das respostas quebraria a atmosfera que compõe o texto fantástico. Assim, as crianças deveriam perceber que essa indefinição estava presente no texto.

Em momento final, foi sugerido aos alunos que escrevessem um texto para o livro. Essa atividade exigiu o registro escrito da produção dos alunos e demandou o trabalho de “limpeza” desses textos (o trabalho de correção). Com isso, os alunos poderiam perceber que a confecção do livro tinha a finalidade de expressar sua experiência leitora e que, por ser mostrada a outros leitores, deveria receber cuidados na sua escrita e correção. Para tanto, consideramos os pressupostos do trabalho desenvolvido por Josette Jolibert e colaboradores.

De acordo com Jolibert (1994, p. 15), o ato de ler implica 1. na atribuição direta de sentido a algo escrito; 2. no questionamento do texto (a partir de hipóteses de sentido a partir de indícios fornecidos pelo material a ser lido e sua verificação); e 3. na leitura de escritos reais, que existem no mundo em que vivemos e não textos previamente fabricados para fins exclusivamente didáticos. Sua pedagogia de leitura pressupõe a constituição de uma vida escolar cooperativa e do uso de projetos.

Entendendo que a leitura ocorra a todo o momento (e não apenas em situações pontuais), por um interesse imediato, qual seria o sentido do texto literário em sala de aula? A resposta de Jolibert para isso é a da leitura literária para “nutrir e estimular o imaginário”.

Assim, o projeto do livro desenvolvido – com a leitura de texto existente e elaboração de livro pelos alunos foi também baseado na necessidade de “enriquecer a vida; aproximar melhor o mundo dos livros e o objeto-livro; cultivar o imaginário” (JOLIBERT, 1994, p. 92).

Assinalo que, o planejamento da atividade, desde sua concepção até o confronto entre os resultados esperados e os resultados obtidos, deve fazer parte da rotina na escola. Além disso, o conhecimento do assunto, a definição dos passos a serem seguidos, a leitura antes da aplicação são elementos constituintes do trabalho a ser realizado com textos literários em sala de aula.

Desde os primeiros encontros, ficou claro que considerar esses itens na intervenção realizada na escola em que foi desenvolvida a pesquisa ajudou a delinear uma prática mais segura e direcionada.

Embora o trabalho tenha focado a recepção e formação da professora com o texto literário fantástico, não poderia deixar de lado a questão da recepção por parte dos alunos. A idéia de confeccionar um livro foi recebida com interesse pelos alunos. O trabalho exigiu deles maior preocupação com a escrita, e também doses de inventividade para propor continuações para o texto principal (*Os convidados*). Depois da escrita dos textos para a

composição do livro, a limpeza dos textos foi uma das tarefas mais difíceis, uma vez que demandava a localização das incorreções e a sua reescrita.

Ao final do trabalho, levadas em consideração as dificuldades apresentadas, professora e pesquisadora avaliaram que o maior contato com leituras que auxiliaram no entendimento e organização de atividades para usar textos literários fantásticos em sala, além da leitura cuidadosa do conto utilizado, bem como o estabelecimento dos cortes da narrativa para os alunos, foram condições fundamentais para a realização de um trabalho diferente e mais conseqüente.

Conclusões

Tendo por objetivo analisar alguns dos conceitos e práticas das professoras de quarta série do ensino fundamental a respeito do uso do texto literário fantástico em sala de aula, pude perceber, especialmente por meio do material das entrevistas e das observações de aula, a existência de algumas lacunas conceituais na formação das professoras envolvidas no que diz respeito ao ensino do texto literário de forma geral, o que pode ser justificado pelo pouco contato com a discussão de alguns termos importantes nessa dinâmica (texto, literatura, literatura infantil, etc.), quer em aulas de magistério, na graduação, na pós-graduação ou em outros momentos de formação profissional.

Embora tais conceitos tenham sido obtidos apenas por meio de entrevista, no momento em que o “confronto” discurso *versus* prática aconteceu (com apenas uma professora, no caso) pareceu-me que, de fato, os dois eram consoantes: desconhecer conceitos ou expressá-los de forma pouca clara ou precária implicava numa prática pedagógica com textos literários em aula também insuficiente.

Além dessas lacunas conceituais, carências leitoras também puderam ser sentidas. A literatura deveria fazer parte da vida das professoras, primeiro, por ser essencial à formação estética e humanizadora do indivíduo, e, segundo, por ser um dos instrumentos necessários à formação de leitores por meio da escola. Embora as docentes reconhecessem algumas dessas “virtudes” do texto literário, privar-se ou ignorar o repertório literário para crianças (e mesmo outros textos literários) é, no mínimo, preocupante. Usar as dificuldades em relação às suas condições de trabalho como justificativa maior para essas atitudes ou simplesmente dizer que não lê porque não gosta, indicam, possivelmente, problemas reais, mas que deveriam ser

superados. O modo de superá-los exigiria maior atenção à formação do profissional, uma vez que professores que não lêem dificilmente poderão formar leitores.

Num primeiro momento, a pesquisa mostrou que medidas formativas deveriam ser encaradas de forma mais séria e compromissada por parte das professoras e das instâncias formadoras e empregadoras, uma vez que muito pouco tem sido feito para solucionar as dificuldades encontradas em sala de aula (essas dificuldades puderam ser sentidas nas avaliações realizadas pela própria escola). Um trabalho envolvendo o grupo de professoras começou a ser feito na escola podendo gerar bons resultados a longo prazo. Entretanto, nem sempre é fácil perceber as próprias carências, por isso o exercício da leitura, num sentido amplo, deveria ser constante.

De forma alguma pretendeu-se criar uma metodologia própria para o texto literário fantástico (que é caracterizado, principalmente, pela inserção de elementos incomuns em uma narrativa até cotidiana, em que o leitor é confrontado com situações perfeitamente admissíveis se for tida em conta uma lógica como a que preside ao mundo real, as quais são abaladas pela insidiosa irrupção do sobrenatural). Em nenhum momento presenciei o trabalho com tais textos em aula, e, além disso, o texto literário de forma geral era trazido de maneira aligeirada.

O diálogo estabelecido com essas professoras não teve a pretensão de solucionar os possíveis problemas com dessas práticas, mas permitir (mesmo que a um número restrito de sujeitos) a possibilidade de repensar sua prática. Tal diálogo começou pela leitura literária por permitir a abertura dos horizontes dos sujeitos se eles se permitirem isso, e a leitura teórica que serviu de base para a intervenção posteriormente realizada com os alunos.

As resistências e dificuldades no trabalho foram sentidas, mas o resultado final da intervenção/formação foi positivo à medida que a professora em que foi trabalhado o texto literário fantástico sentiu certa mudança em sua prática, mais definida e segura.

De todo modo, a leitura literária e teórica que acompanhou o trabalho de intervenção é um dos passos fundamentais para a criação de uma prática de leitura diferenciada na escola, priorizando, antes de tudo, a formação do sujeito-leitor.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1994.
- AGUIAR, V. T. Conceito de leitura. In: CECCANTINI, J. L. C. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação*, São Paulo, v. 1, p. 61-75, 2004.
- ALMEIDA, M. I. Profissionalização do professor: problemas e perspectivas. In: MENIN, A. M. C. S.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. U. F. (Orgs.). *Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica*. Presidente Prudente: Cromograf, 2002. p. 21-8.
- AZEVEDO, R. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v.5, n. 25, jan/fev. 1999.
- BASSI, M. L.; MONTOVANI, C. *L.E.R. Leitura, escrita e reflexão*. São Paulo: FTD, 2000.
- BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972. (Novas perspectivas de comunicação, v. 1). p. 110-135.
- CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Primeiros passos, v. 163).
- COELHO, B. J. *Algumas considerações sobre literatura fantástica*. Disponível em: <<http://www.literaturafantastica.hpg.ig.com.br/braz.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2004.
- COELHO, N. N. *Dicionário da literatura infantil e juvenil brasileira*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 1995.
- _____. *Literatura infantil: teoria, prática, didática*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. 3. ed. São Paulo: Quiron, 1985.
- DIAS, I. V. N. *A leitura dos contos simbólicos de Irene Lisboa e Marina Colasanti*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DIMENSTEIN, G. Os professores precisam ser salvos. *Folha on-line*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult508u192.shtml>>. Acesso em: 01 jun. 2004.
- EVANGELISTA, A. A. M. Literatura infantil e textualidade. *Intermédio: cadernos Ceale*. v. 2, ano 2, p. 9-27, mai. 1996.

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. (Como usar na sala de aula).

GÓES, L. P. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GUIMARÃES, A. A.; VILLELA, F. C. B. Sobre diagnóstico. In: CRISTOV, L. H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2002, v. 1, p. 43-55.

GUARIGLIA, G. Los que leen son unos raros. *Piedra libre*, Córdoba, ano. 6, n. 12, p. 8-11, may. 1994.

HELD, J. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980. (Novas buscas em educação, v. 7).

HELGUERA, M. *Cenicienta de la educación?* Disponível em: <<http://www.imaginaria.com.ar/01/2/helguera.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2003.

HUCK, C. *Children literature in the elementary school*. New York: McGraw Hill, 2001.

JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LAILOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Fundamentos, v. 5).

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 8. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988. (Novas perspectivas, v. 1), p. 51-62.

LUCAS, F. Ideologia e literatura infantil. In: _____. *Vanguarda, história e ideologia da literatura*. São Paulo: Ícone, 1985.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKENS, R. J. *A critical handbook of children's literature*. 5th. ed. New York: Harper Collins College Publishers, 1995.

MAGALHÃES, L. C. Jogo e iniciação literária. In: _____.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. (Ensaio, v. 82). p. 24-40.

MARTINS, M. H. *Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *O que é leitura*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MIRANDA, A. Aprendendo com a criança a mudar a realidade. *Revista Criança*. Brasília. n. 39, p. 5-8, abr. 2005.

MURRAY, R. *Classificados poéticos*. Ilustrações de Paula Saldanha. Belo Horizonte. 9. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1993.

NUNES, Lygia Bojunga. *Tchau*. Ilustrações de Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir, 1985. (4 ventos)

PARR, Todd. *Tudo bem ser diferente*. São Paulo: Panda books, 2003.

PINSKY, M. *Assombramentos*. Ilustrações de Helena Alexandrino. São Paulo: Edições Paulinas, 1986.

PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. São Paulo: Forense Universitária, 1984.

RAMÓN, M. Promoção de competências linguístico-literárias e conhecimento de si: o indivíduo em busca do seu mundo (uma leitura de Artur e a palavra mágica). In: Encontro Internacional "A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas", 1, 2003, Braga. *Actas...Braga: Universidade do Minho*, 2003. p. 375-383.

SÁ, M. C. *Da literatura fantástica (teorias e contos)*. 2003. 141f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANDRONI, L. C. O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX. In: KHÉDE, S. S. (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 33-45.

SENNELL, J. Elucubraciones genéricas y fantásticas. *Peonza*. Santander. n. 38, 1996. p. 10-15.

SILVA, E. T. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991. (Educação em ação).

SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

TODOROV, T. A narrativa fantástica. In: _____. *As estruturas narrativas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 147-166.

_____. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

YUNES, E.; PONDÉ, G. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988. (Por onde começar?).

ANEXOS

Anexo 1: Modelo de entrevista semi-estruturada realizada com professoras das quartas séries do ensino fundamental.

1. Identificação

Nome:

Idade:

2. Formação Inicial

() Magistério Instituição:

() Graduação Instituição:

Curso:

() Pós-Graduação Instituição:

Curso:

Tempo de atuação no magistério:

Tempo de atuação na escola:

3. Formação Continuada

Faz cursos de capacitação? Com que frequência? Promovidos por quais instituições? Patrocinados por quem?

Lembra-se de algum curso sobre o ensino do texto literário na escola?

4. Formação leitora

Lê? Com que frequência? Quais tipos de textos? Para quê (profissional ou lazer)? Lembra-se dos últimos livros lidos?

Como tem acesso aos livros? Compra? Usa biblioteca?

Acredita que poderia ler mais?

5. Sobre o trabalho em sala com texto literário

O que é texto?

O que é literatura?

O que é literatura infantil?

O que é literatura fantástica infantil?

Como se ensina literatura?

Descreva o desenvolvimento do trabalho com literatura em sala de aula por você realizado (planejamento, escolha dos livros, encaminhamento dado, formas de avaliação)?

6. Leitura do professor

Leitura e análise do conto *Lá no mar*, do livro *Tchau*, de Lygia Bojunga Nunes, editora Agir, 1985. Seguido de questão: “Qual a sua interpretação/análise do texto *Lá no mar*, de Lygia Bojunga Nunes? Seria possível usá-lo em sala de aula? Como você o faria?”

Anexo 2: Xerocópia do texto Lá no mar. In: NUNES, L. B. *Tchau*. Ilustrações de Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir, 1985. (4 ventos).

Anexo 3: Texto *Os convidados*, pertencente ao livro *Assombramentos*, de Mirna Pinsky

OS CONVIDADOS

- Vão entrando, vão entrando, mas cuidado com minhas figurinhas no chão. E Miriam empurrou os quatro para dentro do quarto. “Vamos treinar escondido pra fazer uma surpresa pra Têi”. E foi encostando a cama na parede e retirando a toalha de banho pendurada no lustre.

Primeiro entrou o leão. Olhou desconfiado para os lados, abanou o rabo espantando uma mosca invisível e piscou os olhos. Foi se acomodar sobre o tapete, aos pés da cama. Em seguida, entrou a girafa: a cabeça, o pescoço e finalmente as quatro patas compridas. A cabeça esbarrou no teto e fez o lustre balançar.

- Ei, calma, Marieta, assim a lâmpada estoura e não tem espetáculo nenhum!

Marieta, coitada, estacou onde estava, impedindo a passagem do elefante que vinha logo atrás.

- Anda, Marieta! Se minha mãe abrir a porta da cozinha, não vai gostar nada dessa confusão no corredor.

A girafa obedeceu, acomodando-se no armário que estava aberto. O colarinho de palhaço que trazia ao pescoço enganchou no vão da porta e subiu até a boca. Marieta não ficou lá muito à vontade. E para diminuir o desconforto, esticou a pata esquerda para fora do armário.

O elefante que vinha entrando distraído, com o macaco agarrado ao pescoço, não percebeu a pata e tropeçou. Foi um barulhão.

- Chiiiiiu! Já avisei que não quero barulho nem confusão! A gente tem que fazer tudo no maior silêncio pra mãe não desconfiar. Vai ser uma surpresa, lembrem-se?

Resolveu ajeitar os quatro, antes de começar a função. Com a escova da mãe penteou longamente a juba do leão cheia de nós. Depois, prendeu-lhe um laço de veludo verde no pescoço. Ajeitou o colarinho desengonçado da girafa e lustrou com a escova de sapatos o pêlo amarelado. O elefante teve que ser limpo com escovão e água, porque o macaco tinha enlameado suas costas. Na vez do macaco foi mais simples, porque era pequenininho e tinha o pêlo sedoso. Bastou um laço caprichado de papel crepom amarelo em volta do pescoço.

- Bem, então vamos começar. Geraldino, venha até o terraço.

O leão foi, resmungando de preguiça.

- Agora você, Marcão. O elefante derrubou o abajur de pé, duas malas que estavam em cima do armário, a cadeira da escrivaninha e obedeceu. Ficou, é claro, um pouco apertado no terraço, mas Miriam não se atrapalhou.

- Agora Marcão, suba nas costas de Geraldino.

O leão tornou a resmungar, mas Miriam não se importou:

- Escuta, Geraldino, leão não é o rei porque é o mais forte dos animais? Então agüenta firme que o Marcão só *parece* maior que você.

Mas Miriam tinha se enganado. Depois de Marcão ter escorregado 35 vezes das costas de Geraldino, esmagado uma unha da pata direita do leão e desmanchado o laço de veludo do pescoço, continuava tudo na mesma. A menina foi obrigada a inverter as posições: elefante embaixo, leão em cima.

Não foi tão simples assim, é claro. Miriam fez escadinha com as mãos, procurando elevar Geraldino até a altura das costas do elefante. No entanto, só o peso da primeira pata fez Miriam ir de boca na cerâmica do terraço. Na segunda tentativa convenceram o elefante a dobrar os joelhos. Mas o leão ainda não alcançava. Na terceira vez, Miriam amarrou uma

corda no corpo do leão, usou o lustre como roldana e com o auxílio de Marieta e Elias, o macaco, conseguiu erguer Geraldino até a altura necessária.

Foi, é claro, uma festa. A girafa estalou a língua de felicidade; o elefante agarrou com a tromba uma flor do balcão vizinho e entregou, galantemente, à Miriam; e o macaco – que era o único que sabia – bateu palmas encantado. Só o leão não se mexeu: agarrou o pescoço de Marcão com as patas da frente e evitou olhar para baixo. Miriam não sabia que ele sofria de vertigem.

- Bem, agora só falta você, Elias.

Foi muito fácil. Com a tromba, Marcão envolveu Elias pela cintura e acomodou-o nas costas do leão.

- Ótimo, ótimo! Gritava Miriam, entusiasmada. A Téi vai adorar!

Em seguida, conduziu Marieta para o terraço, que desta vez, ficou um pouco congestionado demais e ensinou-lhe a função:

- Você rodeia o Marcão umas três vezes, a trote lento, e depois se curva para receber as palmas do distinto público.

Convenhamos que não foi muito simples. Miriam chegou a desconfiar que o terraço não tinha sido construído para aprendizagem de números de circo. Mas como todos tinham muita boa vontade, após alguns esbarrões e destruição de coisinhas insignificantes, o número se mostrou bastante bom. No dia seguinte poderiam apresenta-lo a Téi.

Estavam assim, quando bateram na porta que Miriam, muito sabiamente, havia trancado:

- Miriam, tenho uma boa notícia para você!

Miriam abriu uma frestinha, impedindo que a mãe olhasse para dentro:

- O que é, Téi?

- Sinta só o cheiro que vem lá da cozinha.

- Ummmm, está bom!

- Adivinha o que fiz?

- Bolachinhas de manteiga.

- Acertou! Você não quer chamar a Daniela, a Juliana e o Alexandre para virem tomar lanche com você?

- Mãe, posso levar hoje outros convidados?

- Outros? Pode! Quem?

- Surpresa.

- Está bem, mas vem logo, que só falta o suco de laranjas.

Antes de voltar para a cozinha, Téi comentou:

- Miriam, que cheiro esquisito vem do seu quarto! Você não deixou meias sujas espalhadas por aí?

- Que nada, mãe! É uma família de percevejos que se mudou para o buraco do rodapé.

- Nossa, cheiro mais ruim! E se afastou chupando o dedo que queimara no forno.

Miriam voltou para o terraço e deu os últimos avisos:

- Olha, turma, agora a gente vai descer com modos e se sentar junto à mesa da copa para comer bolachinhas de manteiga. Favor mostrar educação!

Elias escorregou do dorso de Geraldino, que escorregou do dorso de Marcão e com Marieta na frente, seguiram até a copa.

Miriam acomodou os quatro nas cadeiras e distribuiu as bolachinhas. Mal tinha se servido, e os pratos dos convidados já estavam vazios. Comeu calmamente a sua porção, deixando a bolacha se derreter debaixo da língua. Ao terminar, tornou a encher os pratos dos convidados.

Quando Téi entrou, os quatro pratos já estavam novamente vazios.

- Que tal as bolachinhas, Miriam?

- Deliciosas! Eles também gostaram!

- Ah, Então são *estes* os convidados? E sorriu olhando os bichinhos de pelúcia.

- É. Nós estamos preparando um número especial para apresentar a você amanhã, no dia das mães.

- Que bom! Mas eu vejo que os *bonecos* comem depressa, não Miriam? E a mãe fez aquela cara maliciosa.

- Que bonecos, Téi! São bichos, não está vendo?

- Ah, sim, claro! Já vi que eles também são fãs das minhas bolachinhas!

- Gostaram muito.

- Agora entendi porque não quis convidar seus primos. Não iria dar para todo mundo, não é?...

- É. Você viu como eles estavam com fome?

- Quem diria, um elefante gostando de bolachinhas de manteiga, não é, Miriam? E a mãe entrou na brincadeira, fazendo de conta que bicho de pelúcia era bicho de verdade. Continuou sentindo um cheiro forte!

- Estou achando que a família de percevejos se meteu dentro de um dos seus bonecos, porque está um cheiro tão esquisito aqui! Parece o cheiro do seu quarto!

- Téi, pára de chamar o Geraldino, o Elias, o Marcão e a Marieta de bonecos. São bichos, será que você não está vendo?

- Ah é, sou tão distraída! É que eles estão tão bem comportados que até esqueço! Mas onde é que se meteram esses percevejos?

- Miriam olhou os quatro e fez uma careta pedindo solidariedade: “Essa mãe!...”

E falou alto:

- Meus amiguinhos vão embora daqui a pouco, mas voltam amanhã. Temos um número de circo difícilimo para lhe apresentar!

- Ótimo! Agora vou passar um pano no chão e preparar uma sopinha para o jantar. Acho que muita fome *nós* não vamos ter depois de tanta bolacha, não é mesmo? E fez de novo aquela cara de quem finge que acredita.

Miriam nem ligou e foi saindo com os convidados.

Entraram no quarto, em fila, sem confusão. Só Marieta deu uma leve esbarrada no lustre.

- Bem, acho que todo mundo já está bem treinado. Podem ir descansar, mas voltem amanhã na hora combinada. E foi levantando a vidraça.

O leão pulou primeiro e ficou esperando os outros. Marieta colocou uma pata para fora, depois a outra, depois a terceira, mas a quarta ficou entalada. Miriam teve que dar um empurrãozinho. Quase que ela esmaga Geraldino. Marcão foi mais difícil. A tromba deslizou fácil. Complicado foi passar a cintura que ocupava todo o vão da janela. Geraldino e Marieta puxaram do lado de fora, enquanto Miriam empurrava, com todas suas forças, do lado de dentro. A parede rachou um pouco, mas o vidro ficou intacto. Depois foi a vez de Elias, que pulou do peitoril diretamente para o dorso de Marcão.

Não tinham ainda chegado á esquina quando Miriam os alcançou?

- Eu vou com vocês. Detesto sopa!

E os cinco atravessaram a avenida, debaixo de uma garoa fria.

(Mirna Pinsky. *Assombramentos*. Ilustrações de Helena Alexandrino. São Paulo: Edições Paulinas, 1986).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)