

**AFINAL, O QUE É LITERATURA? UMA ANÁLISE SOBRE O QUE NOS DIZEM
OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**

Marcia Ione SURDI¹

Rosane Natalina Meneghetti SILVEIRA²

Graziely RACHELLE³

Resumo: Neste artigo, propomo-nos analisar como professores dos Anos Iniciais discursivizam sua concepção de literatura. Apresentamos resultados de uma pesquisa concluída em 2014/01, “O espaço da literatura nos anos iniciais: o processo pedagógico e a constituição de sujeitos-leitores”, financiada com recursos do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior. Objetivou analisar qual o espaço da literatura nos anos iniciais e como esse trabalho tem contribuído na constituição de leitores, tomando-se como base teórica as orientações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. De cunho qualitativo, a investigação foi desenvolvida em escolas municipais e privadas de Chapecó - SC. Foram sujeitos de pesquisa professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, graduados em Pedagogia. O levantamento de dados foi realizado por meio da aplicação de questionários, composto por perguntas abertas e fechadas. No processo de leitura e análise de dados, observamos que ao conceituar o que é literatura, alguns professores marcaram suas respostas com expressões que remetem ao lúdico e outros atribuíram uma função utilitário-pedagógica. A concepção de literatura que está subjacente às falas dos professores nos indicam o modo como o texto literário tem entrado em sala de aula, ora para divertir, ora como pretexto para outras práticas.

Palavras-chave: Escola; Literatura; Função lúdica; Função utilitário-pedagógica.

¹ Docente da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da Unochapecó. Mestre em Letras – Estudos Linguísticos (UFSC); Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos (UFSC). Chapecó – SC, Brasil. +55 (49) 33218094 misurdi@unochapeco.edu.br

² Docente da Área de Ciências Humanas e Jurídicas da Unochapecó. Mestre em Teoria Literária (UFSC). Chapecó – SC, Brasil. +55 (49) 33218094 teacherro@unochapeco.edu.br

³ Graduanda em Letras Português/Inglês – Unochapecó. Chapecó – SC, Brasil. Bolsista do projeto de pesquisa. grazielyy@unochapeco.edu.br

Um ponto de partida

Sendo a literatura uma forma de ler, interpretar, dizer e representar o mundo e o tempo, possuindo regras próprias de produção e guardando modos peculiares de aproximação com o real, de criar um mundo possível por meio da narrativa, ela dialoga com a realidade a que refere de modos múltiplos, como a confirmar o que existe ou propor algo novo, a negar o real ou reafirmá-lo, a ultrapassar o que há ou mantê-lo. (BORGES, 2010, p. 98)

Tomando como ponto de partida o que expõe Borges, “literatura como forma de ler, interpretar e representar o mundo e o tempo”, iniciamos a escrita deste texto trazendo à baila nosso objetivo, na sequência a base teórica e metodológica, bem como nosso processo de leitura e análise e, ao final, possíveis considerações.

Quanto ao objetivo, propomo-nos analisar como professores dos Anos Iniciais discursivizam sua concepção de literatura. Para este trabalho, apresentamos resultados de uma pesquisa concluída em 2014/01, intitulada “O espaço da literatura nos anos iniciais: o processo pedagógico e a constituição de sujeitos-leitores”, financiada com recursos do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES. A pesquisa teve como objetivo analisar qual é o espaço da literatura nos Anos Iniciais e como esse trabalho tem contribuído na constituição de sujeitos-leitores, tomando-se como base teórica as orientações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposta Curricular de Santa Catarina, assim como teóricos que investigam essa problemática.

A Literatura é um campo de pesquisa amplo, por isso, precisa-se sempre um cuidado ao tentar defini-la, pois definir é tornar claro, ter uma explicação precisa e exata, e isso não nos vem ao caso. Ao considerar a literatura uma pluralidade de sentidos e uma manifestação universal, ligada à história da sociedade, é pertinente compreender que os sujeitos podem concebê-la de distintos modos, imprimindo diferentes marcas, ou não, pois são heterogêneos, contraditórios e de seus discursos emergem sentidos que sempre são determinados ideologicamente (ORLANDI, 2008). Sob esse olhar, foram sujeitos de pesquisa professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, graduados em Pedagogia.

Uma possível ancoragem sobre Literatura

Pensando no espaço da Literatura nos anos iniciais, partiremos então, no que consta na Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC (1998), já que tem por base teórica a proposta sócio-histórica ou histórico-cultural. Nessa perspectiva temos:

O entendimento do que é Literatura deve, de acordo com a concepção histórico-cultural de aprendizagem, exceder ao universo da bibliografia mais específica para ser trabalhado em sala de aula, construindo-se na prática pedagógica sua compreensão, ou seja, investigando-se como a Literatura se constituiu historicamente como forma de expressão e que lugar ocupa no mundo contemporâneo e no cotidiano dos nossos alunos e das comunidades mais próximas. (SANTA CATARINA, 1998 p.35)

Eis uma questão importante: Que lugar a literatura ocupa, sendo que muitas vezes tem seu espaço reduzido? Pensando assim, não é somente a Língua Portuguesa que pode trabalhar com Literatura, outras disciplinas, seja direta ou indiretamente, podem agregar a literatura no processo de ensino e aprendizagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997), “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas” (BRASIL, 1997, p. 26).

Justamente pela literatura nunca chegar ao fim, porque literatura é questionar, interagir, investigar, interpretar, compreender, analisar, refletir, aguçando assim a capacidade de tornarmos mais críticos e conhecedores, permitindo e nos colocando em contato com o outro. Sendo assim, talvez um dos únicos acessos à leitura que alguns dos alunos tenham, seja aquele oferecido pela escola. Portanto, é o que as autoras Zinani e Santos (2002, p.7) deixam claro sobre a preocupação dos professores com o ensino de literatura nas escolas:

Como desenvolver um ensino que desperte o interesse do aluno para o fenômeno literário. Dentro do contexto escolar, a literatura não se caracteriza pelo aspecto pragmático como as demais disciplinas, embora seu valor seja inquestionável para a formação pessoal.

Quando a literatura é abordada adequadamente, criasse uma relação favorável para a formação do sujeito leitor e seu contato com os textos literários. Porém, antes mesmo de chegarmos à adolescência e frequentarmos o ensino fundamental, precisamos passar pelo processo de ensino nos anos iniciais ao qual se refere esse presente estudo.

A inexistência de leitura por parte dos alunos tem dificultado o desencadeamento no processo de ensino e aprendizagem. Talvez o problema esteja ainda nos anos iniciais, porque é o ponto de partida do ensino. Se não for abordada a questão da literatura de maneira eficaz ainda nos anos iniciais, em que a criança está tendo a sua formação e o primeiro contato com o processo de ensino escolar, a criança não se sentirá estimulada, e sim cobrada. O momento de leitura passa a ser então, desmotivada pela forma como é avaliada, muitas vezes com um único objetivo, o de atribuir nota.

É na infância que a criança precisa ter a formação de leitora, começar a ter prazer nas leituras feitas, ou até mesmo nas que ouve, pois com essas experiências ela começará a ter um bom desenvolvimento, principalmente no que se refere à alfabetização. Eis então o papel do professor, pois “os textos a serem trabalhados devem ter grande significação para as crianças desde os momentos iniciais da alfabetização” (SANTA CATARINA, 1998, p.31).

O importante na Literatura é interessar a criança, sob todos os aspectos: intelectual, emocional, social ou ambiental, psicológico, etc. Por essa razão, dar qualquer leitura a uma criança, sem conhecê-la, poderá tornar-se inócuo ou mesmo prejudicial. (CARVALHO, 1989, p. 48)

Pensando assim, é importante para o ensino de literatura a passagem da infância para a adolescência, ao qual Vygotsky chamou de *idade de transição*, pois é na infância que começa o desenvolvimento enquanto sujeitos, tanto no âmbito físico, mental, moral e por que não literário?

E a questão do “tema *literatura infantil* leva-nos de imediato à reflexão acerca do que seja esse ‘infantil’ como qualificativo especificador de determinada espécie dentro de uma categoria mais ampla e geral do fenômeno literário” (PALO; OLIVEIRA, 1992, p. 5). Os adultos tinham uma percepção de que durante a infância a criança não tem direito a voz, pois

não agregava experiências de vida suficiente para opinar, portanto as crianças acabavam sendo submissas aos adultos, que exerciam um poder de autoridade sobre elas. Mas a “criança exige um tratamento especial, específico e adequado; se isso não acontece, estaremos diante de miniaturas humanas, numa flagrante deformação psicológica” (CARVALHO, 1989, p. 75).

Segundo Lajolo e Zilberman (1985, p. 15), “apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância”. As autoras referenciam as Fábulas de La Fontaine, autores como Fénelon e Charles Perrault. E ainda que:

Os escritores franceses não retiveram a exclusividade do desenvolvimento da literatura para crianças. A expansão desta deu-se simultaneamente na Inglaterra, país onde foi mais evidente sua associação a acontecimentos de fundo econômico e social que influíram na determinação das características adotadas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 16)

Sendo assim, já no século XIX, “a criança começa a ser considerada pelas ciências – psicológica, sociológica e educacional – como um ser diferente do adulto, com capacidades e necessidades próprias ao seu gradativo desenvolvimento” (SALEM, 1970, p. 31).

Salem traça em seu livro *História da Literatura Infantil* (1970) essa transformação social e histórica pela qual a literatura infantil passou. A autora faz um pequeno relato dos sistemas e das teorias educacionais de como era o comportamento dos adultos em relação à educação infantil.

Primeiramente, Salem (1970) nos relata a época das sociedades primitivas, ao qual o ensino se limitava à imitação. Essa imitação ocorria de maneira que os meninos seguiam os afazeres dos pais e as meninas ficavam em casa aprendendo os afazeres que suas mães tinham. Já, durante a antiguidade clássica, a autora relata que “levava-se em consideração o Estado ou a Sociedade, e não a criança” (p. 20). Então elas eram ensinadas para fins de atingir as metas exigidas pelo padrão da época que era formar guerreiros e conselheiros. Na Idade Média, “a criança era considerada miniatura do adulto” (p. 21). O ensino começou a ser verbal com a intenção de memorizar, e também voltado para o sentido religioso e moral. Já

na Renascença o individualismo começou a prevalecer e “a educação se despreendeu do seu caráter religioso para se tornar, mais leiga” (p. 21).

Ainda nos dias de hoje, muitas das histórias de ficção que são classificadas como infantis “foram, outrora, escritas para adultos” (SALEM, 1970, p. 19). Para a autora foi pensando nos aspectos mentais e emocionais das crianças que surgiu a necessidade de produzir histórias próprias para elas como também para facilitar o aprendizado.

Historicamente, no Brasil, apenas se pode falar em literatura infantil, após 1808, com a chegada de D. João VI ao país e a implantação da Imprensa Régia. As obras publicadas nessa época eram traduções e adaptações das obras portuguesas, assim as crianças liam textos não literários escritos por pedagogos com intenções didáticas e/ou moralizantes. Um dos primeiros autores da época a fazer adaptações, conhecido pela inserção dos contos europeus no Brasil, é Alberto Figueiredo Pimentel, publicado traduções dos contos de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen, em obras como Contos da carochinha, Histórias da avozinha, Histórias da baratinha. (RODRIGUES et al., 2013)

Sobre os primeiros livros, Zilberman (1987, p. 13) relata que “os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII”. A autora ainda nos apresenta que antigamente não existia a denominação de “infância”, pois as crianças participavam ativamente da vida cotidiana dos adultos e eram modeladas para seguirem um padrão considerável convencional, por isso não havia livros específicos para elas. Isso só aconteceu depois de uma transformação social e histórica, em que introduziram características que as diferenciavam de um adulto.

Mas antes de pensarmos a história escrita, precisamos lembrar que antigamente elas aconteciam oralmente entre os povos e passavam de geração em geração através da oralidade. Rego (1995, p. 51) argumenta que “é muito difícil uma criança que não se interesse, por exemplo, por ouvir histórias e não expresse espontaneamente um interesse lúdico pelas palavras”. Salem cita que “um exemplo típico dêsse costume de **ouvir contar histórias**, se encontra nos contos das ‘Mil e Uma Noites’, onde a imaginação se eleva a altos vôos para um mundo **fantasista, irreal**” (SALEM, 1970, p. 19).

Já a escola passou a ter um papel muito importante para a formação dessas crianças, pois “dentro do contexto da literatura infantil, a função pedagógica implica a ação educativa do livro sobre a criança” (PALO; OLIVEIRA, 1992, p. 11). A escola passou a ser então, responsável por introduzir os primeiros materiais para as crianças que tinha foco e instruções educativas e pedagógicas. As crianças deveriam, sobretudo, aprender através dos textos apresentado nas escolas, sobre a vida social.

Nos dias de hoje, o quanto antes for trabalhada e apresentada a questão de textos literários melhor dar-se-á a passagem do ensino dos anos iniciais para o ensino fundamental. Pois é na infância o momento de estimular o exercício da mente, bem como a criatividade. Por isso a necessidade da literatura infantil, pois ela acabará “enriquecendo a imaginação da criança, vai oferecer-lhe condições de liberação sadia, ensinando-lhe a libertar-se pelo espírito: levando-a a usar o raciocínio e a cultivar a liberdade” (CARVALHO, 1989, p. 21).

Se “o objetivo da literatura na escola, [...] deve-se fundamentalmente à formação de leitores” (SANTA CATARINA, 1998, p.35), então o que se pode esperar é que o espaço escolar proporcione as condições necessárias para que o aluno possa usufruir de uma boa estrutura, contar com uma ampla biblioteca, laboratórios, professores qualificados entre outros, para tornar mais prazerosa sua ida à escola e seu contato com a literatura.

Caminhos metodológicos

Conforme Minayo (2003), a pesquisa é a atividade básica da ciência na sua construção da realidade. A pesquisa qualitativa, desenvolvida neste estudo, trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Godoy (1995) apresenta algumas características da pesquisa qualitativa, que embasam este trabalho: considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como

instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, tem como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram coletados dados em 12 escolas, entre elas escolas Municipais e Privadas localizadas no centro de Chapecó -SC, tomando como sujeitos de pesquisa os professores dos anos iniciais já graduados em Pedagogia, com idades de 27 a 54 anos, a média de tempo de atuação como professor varia de 6 meses a 36 anos e, em sua maioria, são especialistas.

Os agendamentos começaram em março de 2014 e as visitas foram programadas no decorrer do mês de março e finalizadas em junho. A pesquisadora contatava a escola através de ligações ou visitas antecedente para que as explicações gerais fossem dadas à coordenação pedagógica ou direção da escola.

A coleta dos dados foi realizada por meio questionário aplicado aos professores. Cada um dos sujeitos da pesquisa recebeu um termo de consentimento livre esclarecido para assinatura e devolução ao pesquisador, além de uma segunda via para leitura e conhecimento pessoal. Todas as visitas nas escolas Municipais listadas foram feitas mediante uma autorização da Secretária de Educação e nas escolas Particulares foram feitas mediante uma declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas.

A metodologia escolhida para a pesquisa objetivou evitar a tradicional separação entre teoria e prática, pesquisa e ensino, especialistas e aplicadores (professores), universidade e escola. Em geral, o professor dos anos iniciais costuma sentir-se separado da formação que teve na universidade ou dos “avanços” teóricos que houve em sua área, concebendo a sua prática como desvinculada da teoria ou a teoria como algo idealizado, impossível de

relacionar-se à prática. Os participantes foram convidados a relatar suas experiências e/ou impressões atuais em relação ao ensino da literatura na aula de língua. A partir disso, fizemos um levantamento e problematização da realidade apresentada, relacionando-a à teoria que fundamenta a pesquisa. Entendemos que, aliando a função docente à investigação contribuimos para um ensino de qualidade.

Nosso processo de leitura e análise: então, o que é Literatura?

Com objetivo de analisar como os professores discursivizam sua concepção de literatura, passamos à apresentação dos recortes selecionados, com o respectivo gesto de interpretação, ao qual nos propomos, levando em consideração os conceitos discutidos até o momento. Utilizamos o recurso gráfico de itálico para marcar formulações que serão objeto pontual de análise, assim como as respostas dos professores foram identificadas por meio da designação *recorte*.

Verificamos que ao conceituar o que é literatura, alguns professores marcaram suas respostas com algumas expressões, como *prazer, imaginação, encanta, instrumento lúdico, prazeroso, curiosidade/imaginação, fantasia, contos de fadas e entretenimento*. Essas definições formam uma rede de sentidos que remete à ideia de algo lúdico. Nesse viés, compreendemos que os professores significam a literatura como ludicidade e atribuem uma função lúdica, como veremos a seguir:

Recorte 1. São textos específicos direcionados a determinada, faixa etária. Textos que nos proporcionam *prazer* e aprendizagem estimulando nossa *imaginação*.

Recorte 2. Acredito que a literatura (infantil), *encanta* as crianças fazendo com que se envolvam e participam com interesse das aulas.

Recorte 3. A leitura a literatura funciona como um *instrumento lúdico* e *prazeroso* na formação de leitores.

Recorte 4. Despertar *curiosidade/imaginação*.

Recorte 5. A literatura ajuda na leitura, na escrita, na *fantasia*. Envolve a criança no contexto. Desenvolve o cognitivo o social e todos os aspectos da criança.

Recorte 6. Acho muito importante seu uso, principalmente na infância com os *contos de fadas*.

Recorte 7. A literatura é um meio de aquisição de conhecimento e cultura, ela tem a capacidade e provocar o *prazer, o entretenimento, a fantasia*, a identificação e o interesse da criança.

Quando identificamos a presença da função lúdica nas respostas dos professores, houve a necessidade de compreendermos o que é essa função. Por função lúdica, indo ao encontro do Recorte 3, Pavani (2010) corrobora que, quando há o elemento lúdico em textos, este favorece o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, então o elemento lúdico acaba sendo uma ferramenta importante para promover o hábito da leitura “por mobilizar os processos criativos, presentes em todas as práticas sociais e culturais” (PAVANI, 2010, p. 6).

Nesse viés, Frantz (2001, p. 16) apresenta que a literatura infantil também é uma forma de “ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas”. Nos *Recortes 5, 6 e 7* compreendemos que os professores atribuem a função do lúdico como forma de chamar a atenção dos alunos. Assim, partem para a literatura, com a intenção de promover o conhecimento, pois no Recorte 5 o professor apresenta a literatura como um instrumento para desenvolver a capacidade da leitura, escrita e a fantasia no aluno.

Quando o professor, como no caso do Recorte 1, alega que há textos específicos direcionados a determinada faixa etária, o professor ao oferecer-lhe uma leitura precisa conhecer o seu aluno, bem como o livro ou texto, com a intenção de superar as expectativas. Carvalho (1989) apresenta que, oferecer qualquer leitura para um aluno, sem que o professor tenha conhecimento da obra, para o aluno poderá ser inócuo ou até mesmo prejudicial, ao qual não atribuirá nenhum significado e nenhuma importância.

Se há a intenção de promover o prazer na leitura, há também a necessidade do professor mediar esse processo. Conforme a PCSC (SANTA CATARINA, 1998), os professores precisam disponibilizar textos aos alunos, que de certa maneira, tenham grande significação, para que desde o processo de alfabetização eles possam sentir realmente prazer ao fazer uma leitura.

Outro aspecto a se destacar é o papel da literatura na sala de aula, a experimentação literária, pois esta deveria ser uma exigência ética da escola, pois seria o “momento do exercício da percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento lingüístico que corresponde ao exercício pleno da liberdade criadora”. (OSAKABE; FEDERICO, 2006, p. 79),

No Recorte 2, o professor especifica a qual literatura se refere, no caso, marca entre parênteses infantil. Sobre esse aspecto, entendemos que a literatura infantil, como seu adjetivo, determina, é a literatura destinada à criança, que tem como objetivo principal oferecendo-lhe, através do fictício e da fantasia, padrões para interpretar o mundo e desenvolver seus próprios conceitos (CADEMARTORI, 1986).

Dando sequência, observamos que outros professores atribuíram a função utilitário-pedagógica para à concepção de literatura. Também usamos o recurso em itálico para destacar as palavras que tomaremos como objeto pontual de análise.

Recorte 8. A literatura infantil é fundamental nas salas de aula. Especialmente no processo *alfabetização* para desenvolver o prazer da *leitura*.

Recorte 9. É uma porta aberta para o incentivo a *aprendizagem*.

Recorte 10. É um incentivo e motivação para a *aprendizagem*.

Recorte 11. Importante para que a criança conheça e goste da *leitura*.

Recorte 12. É importante para o *aprendizado* e *desenvolvimento* do aluno.

Recorte 13. Caminho que *desperta* e *ensina* as (crianças) alunos a gostarem da *leitura* e ajuda a *aprender*.

Recorte 14. É uma forma de conhecimento que vai ajudar os alunos na compreensão de como é organizada a sociedade que estão inserindo e na transformação e reorganização da realidade. Ajuda a *desenvolver habilidades* de ler, escrever, ouvir e interpretar de *forma correta*.

Se a literatura contribui para desenvolvimento do conhecimento pessoal, não há como ignorá-la no processo de ensino. Por esse viés, as formulações dos professores levam-nos a reflexão do ensino da função utilitário-pedagógica como uma forma de usar a literatura para desenvolver a *alfabetização*, a *leitura*, a *aprendizagem*, o *desenvolvimento*, o *despertar*, *desenvolver habilidades* e o *ensinar*, como estão destacadas nos recortes.

Por função utilitário-pedagógica, pensando no contexto da literatura infantil, Palo e Oliveira (1992, p. 13) destacam que essa função “implica a ação do livro sobre a criança”. Mas, para que esse livro chegue até a criança, os autores lembram que há um processo de interferência por parte pedagógica e dos sujeitos mediadores na escolha dos livros, então é dificultado a sua decisão e escolhas sobre as obras que irão ler.

Fernandes (2003, p. 44) corrobora que estas interferências na atividade de leitura “implicaria relação direta entre o signo e o usuário deste”. A autora justifica esse fato, ao expor que quando os signos decodificados pelas crianças são impostos pelos educandos, de certa forma ele acaba impedindo a criança de adquirir suas próprias experiências, desse modo interfere no seu modo de pensar, nas suas opiniões e sentimentos, já que elas acabam sendo induzidas pelas experiências dos outros.

A respeito do *Recorte 14*, consideramos que se vê a literatura como um meio para se desenvolver as práticas de linguagem. Há de se ressaltar a predicação “forma correta”, a qual soa como uma ideia de regra, normatividade e nos faz retomar os aspectos de transformação da literatura popular em infantil, por Perrault. Sendo regida de princípios normativos, com um modelo educativo que lhe foi definido e imposto, muito normativo e austero, delineados pela Contra-Reforma [sic], que eram basicamente a cristianização e valorização do pudor (CADEMARTORI, 1986).

Considerações sobre um possível ponto de chegada

Ao ser entendida como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que a relação da literatura com o real é indireta. Assim, a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, pois, o exercício de reconhecimento das particularidades e das propriedades compositivas que caracterizam um tipo particular de escrita. Logo, a literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. (PCNs, 1997)

Em nosso processo de leitura e análise das falas dos professores, pudemos construir uma rede de sentidos que é caracterizada por palavras como: *prazer, imaginação, encanta, instrumento lúdico, prazeroso, curiosidade/imaginação, fantasia, contos de fadas e entretenimento ou leitura, a aprendizagem, o desenvolvimento, o despertar, desenvolver habilidades e o ensinar*. De fato, não foi discursivizado um conceito, mas sim funções à literatura.

Nessa perspectiva, Souza aponta que:

Respostas assim, na verdade, não chegam a responder à pergunta feita. Não formulando uma definição, limitam-se a alinhar exemplos – obra escrita, romance, livro de poesias, de contos –, o que equivale a aceitar uma espécie de noção difusa e naturalizada de literatura. *Difusa* porque o vocábulo "literatura", segundo tais respostas, não corresponderia a um conceito, isto é, algo abstrato, definido ou delimitado (...); *naturalizada* porque corresponderia a uma ideia comunitariamente admitida como tão normal, tão natural, que não pode encerrar nenhum problema, o que destitui de toda pertinência e sentido a pergunta "O que é literatura?" (SOUZA, 2009, p. 7-8).

Observamos que ao conceituar o que é literatura, alguns professores marcaram suas respostas com expressões que remetem ao lúdico e outros atribuíram uma função utilitário-pedagógica. A concepção de literatura que está subjacente às falas dos professores nos

indicam o modo como o texto literário tem entrado em sala de aula, ora para divertir, ora como pretexto para outras práticas.

Sobre os aspectos apontados acima, Barthes, em seu livro “O rumor da língua” (1988), sugere uma reviravolta, a qual nomeia de pontos de acerto, no modo de lidar com a literatura como um objeto pedagógico, não só para que os que vierem depois possam ter outras lembranças de infância, mas para que, sobretudo, o que fique da literatura depois da escola, sejam mais que meras lembranças:

O primeiro seria inverter o classicocentrismo e fazer história literária de frente para trás: em vez de tomar a literatura como um ponto de vista pseudogenético, seria necessário fazer de nós mesmos o centro dessa história [...] Segundo princípio: substituir pelo texto o autor, a escola, o movimento. O texto no colégio é tratado como objeto de explicação [...] seria preciso tratar o texto não como um objeto sagrado (objeto de filologia), mas essencialmente como um espaço de linguagem, como a passagem de uma espécie de infinidade de digressões possível [...] Enfim, terceiro princípio: a toda vez e a todo instante desenvolver a leitura polissêmica do texto, reconhecer enfim os direitos da polissemia, edificar praticamente uma espécie de crítica polissêmica, abri o texto ao simbolismo (BARTHES, 1988, p. 59)

A atualidade desse texto de Barthes é inquestionável e muito do que o autor aponta aplica-se ao cenário investigado em nosso tempo.

Neste quase final de escrita, não ficam somente conclusões, possibilidades, diante do que analisamos, emergem questionamentos, que serão postos aqui não com o objetivo de serem respondidos, mas como indicativos que um incômodo: qual é o espaço da literatura na formação do pedagogo? Qual é o espaço dedicado nos documentos oficiais para tratar do ensino de literatura? Quais são as potenciais consequências disso no trato pedagógico e na formação dos alunos/ leitores?

Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), para a literatura desempenhar seu papel na formação de leitores, deve-se criar entre alunos e obras literárias uma atitude de intimidade, de curiosidade pelos livros, de interesse pela descoberta, de

valorização e de encantamento como leitor e como produtor de textos. E como Zilberman (2003), também compreendemos que a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária, bem como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos interdita sua importância.

Salientamos que nosso propósito, neste texto, foi desenvolver um gesto de leitura, assim, nossas conclusões não são ou estão acabadas, pois entendemos que o sentido das coisas, dos textos, da vida é tecido a cada momento a partir de vazios e também de discursos e de outros discursos, em um processo contínuo de construção. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006)

What is literature after all? An analysis over elementary school teachers' opinions

***Abstract:** In this article, we propose to analyze the elementary teachers' discoursivization on literature conception. We present the results of a research carried out in 2014, "O espaço da literatura nos anos iniciais: o processo pedagógico e a constituição de sujeitos-leitores", which was financed with the resources of the Support Fund for Maintenance and Development of Higher Education (Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior). This research aimed to analyze the space of literature in the early years and how this work has contributed to the constitution of readers, taking as theoretical base the guidelines set by the National Curriculum Guidelines. This is a qualitative study, and was carried out at municipal and private schools in Chapecó - SC. The research subjects were teachers in the first years of elementary school, graduated in Pedagogy. The survey was conducted through questionnaires consisting of open and closed questions. In the reading and analysis process, we observed that when conceptualizing what literature is, some teachers marked their answers with expressions that refer to it as entertaining while others gave it a utility-pedagogical function. The conception of literature that underpins the discourse of teachers show us how the literary text has come into the classroom, sometimes for fun, sometimes as a pretext for other practices.*

Keywords: School; Literature; Recreational function; Utility-pedagogical function.

Referências

- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BORGES, Valdecir Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. **Revista de Teoria da História**. Goiás, n. 3, jun. 2010. Disponível em: <http://www.historia.ufg.br/uploads/114/original_ARTIGO%205__BORGES.pdf?1325259086> Acesso em: 15 maio 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2013.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. **A leitura como função pedagógica: o literário na escola**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r9XwpsG2G5gJ:www.brapci.ufpr.br/download.php%3Fdd0%3D11069+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 28 jun. 2014.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. São Paulo: Global 6ªed. 1989.
- FERNANDES, Dirce Lorimie. **A literatura infantil**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História & histórias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- OSAKABE, Haquira; FEDERICO, Enid Y. Literatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>> Acesso em 28 jun. 2014.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança**. São Paulo: Ática 2ªed. 1992.
- PAVANI, Cinara Ferreira. **A dimensão lúdica da literatura: ponte para a construção de significados**. Nau literária: crítica e teoria de literaturas. Porto Alegre. Vol. 06 n. 02 jul/dez 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/16238/11689>>. Acesso em: 28 jun. 2014.
- REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. São Paulo: FTD 2ªed. 1995.

REVISTA MEMENTO

V.5, n.1, jan.-jun. 2014

Revista do mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR

ISSN 2317-6911

RODRIGUES, Scheila Leal; ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares; SOUZA, Antonio Escandiel de; LAUXEN, Sirlei de Lourdes; BASSO, Berenice Geschwind. Literatura infantil: origens e tendências. In: **XV Seminário Internacional de Educação no Mercosul, XII Seminário Interinstitucional, III Curso de Práticas Sociointerculturais Interdisciplinares, II Encontro Estadual de Formação de Professores**. 2013. Disponível em:

<<http://www.unicruz.edu.br/mercosul/anais/2013/LINGUAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20SOCIOCULTURAL/ARTIGOS/LITERATURA%20INFANTIL%20ORIGENS%20E%20TENDENCIAS.PDF>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma Vez uma Outra História**. São Paulo: Editora DCL, 2006.

SALEM, Nazira. **História da literatura infantil**. São Paulo: Editora Mestre Jou 2ªed. 1970.

SANTA CATARINA. Secretaria de estado da educação e do desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura**. Chapecó: Editora Argos, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global 6ªed. 1987.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi. Ensino da literatura: pressupostos teóricos. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas**. Caixias do Sul: EDUCS, 2002.