



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DAIANE DILL

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LITERATURA E O FAZER PEDAGÓGICO NOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES
DE UMA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO OESTE DE SANTA
CATARINA**

**CHAPECÓ
2018**

DAIANE DILL

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LITERATURA E O FAZER PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO OESTE DE SANTA CATARINA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

CHAPECÓ
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Ficha Catalográfica

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dill, Daiane

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LITERATURA E O FAZER
PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA GERÊNCIA REGIONAL DE
EDUCAÇÃO DO OESTE DE SANTA CATARINA / Daiane Dill. --
2019.

228 f.:il.

Orientadora: Doutora Maria Helena Baptista Vilares
Cordeiro.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. Literatura. 2. Representações Sociais. 3.
Processos Pedagógicos . 4. Ensino Fundamental. 5.
Formação Humana. I. Cordeiro, Maria Helena Baptista
Vilares, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DAIANE DILL

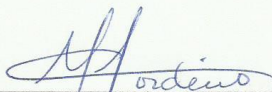
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LITERATURA E O FAZER PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO OESTE DE SANTA CATARINA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 22/11/2018

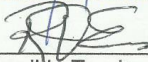
Orientadora Prof.^a. Dr.^a. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro

Aprovado em: 22 / 11 / 2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof. Dr. Romilda Teodora Ens – PUCPR
Membro titular externo



Prof. Dr. Neide Cardoso de Moura – UFFS
Membro titular interno

Prof. Dr. Adriana Maria Andreis – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, Novembro de 2018

Dedico a todos que nutrem um sentimento de esperança por uma educação mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de muito esforço e dedicação, e gostaria de agradecer de forma especial a todos que cooperaram para a sua realização e concretização.

Assim, agradeço primeiramente a Deus, pela vida e por sempre me acompanhar em minha caminhada. Agradeço por mais esta oportunidade e por me dar forças neste momento tão importante de minha vida, me fazendo sempre acreditar que tudo é possível.

Quero agradecer de forma muito especial aos meus pais, Wilson Jorge Dill e Enir Maria Lazaretti Dill, pela dedicação ao me criar, educar e me instruir a sempre honrar meus compromissos. Por todo auxílio e por todo amor que sempre me transmitiram, muito obrigada.

A meu irmão, Douglas Dill, o qual sempre me apoiou e me incentivou, me mostrando que devemos realizar as coisas das quais gostamos aproveitando todos os momentos da vida, vivendo-a intensamente.

Quero deixar um agradecimento cheio de amor ao meu companheiro, Rodrigo Luis Bedendo, pelo apoio incondicional. Obrigada por me incentivar a sempre melhorar tanto pessoal quanto profissionalmente, não medindo esforços para me auxiliar na concretização de meus sonhos. Agradecer por partilhar comigo a estrada e as horas dedicadas ao desenvolvimento desta dissertação, sempre com muita paciência e compreensão nos altos e baixos desta caminhada – sei que nem sempre foi fácil.

Agradecer de forma especial a minha sogra, Lisete Inês Royer Bedendo, a qual também sempre me apoiou em minha caminhada profissional, e que também não mediu esforços para me auxiliar neste sonho da concretização do Mestrado em Educação.

Agradecer aos familiares e aos amigos, os quais sempre estiveram presentes em minha vida, me incentivando e apoiando diante dos desafios da caminhada, pessoas que me ensinaram a acreditar que tudo é possível e que a concretização

dos meus sonhos depende somente da minha vontade e que, portanto, nunca devo desistir perante as dificuldades da vida.

Aos amigos, colegas da turma do Mestrado em Educação 2016.2, quero agradecer de forma muito carinhosa pelo companheirismo em todos os momentos de alegrias, angústias, tristezas e lutas, os quais sempre incentivaram um ao outro na busca do tão sonhado diploma de Mestre, e que mostraram que a educação é uma constante luta, da qual jamais devemos desistir.

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação pela oportunidade de aprender e servirem de espelho, pois possibilitaram ensinamentos não só profissionais, como de inspiração de vida.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro, quero deixar registrado um agradecimento especial pelo apoio, incentivo e paciência durante a escrita. Agradecer por ter acreditado no potencial do meu trabalho e por todo tempo que dedicou ao explicar minhas inúmeras dúvidas e me encaminhar ao destino desejado: a conclusão desta dissertação.

Às professoras da banca, Romilda Teodora Ens, Neide Cardoso de Moura e Adriana Maria Andreis, agradeço por aceitarem o convite em participar da banca de defesa desta dissertação e pelas contribuições para o enriquecimento desta. À professora Ines Pinsson Slongo, membro da banca de qualificação, agradeço pelos importantes apontamentos para a continuação desta dissertação.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer aos meus entrevistados, os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da GERED de Itapiranga, por terem disponibilizado seu tempo de modo que este trabalho pudesse ser realizado; bem como agradecer a GERED de Itapiranga por possibilitar à realização da pesquisa com estes professores.

Assim, gostaria de agradecer e dedicar a todos, minha imensa gratidão!

Um país se faz com homens e livros.

Monteiro Lobato

RESUMO

Na presente pesquisa, procurou-se refletir à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS), sobre as Representações Sociais (RS) dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a literatura e o lugar que a ela atribuem no seu fazer pedagógico. Partimos do pressuposto que a literatura traz, em sua essência, desde o início de sua história, um caráter formativo. Entretanto, ao focar quase que exclusivamente na transmissão do conhecimento científico, a escola tem relegado, a segundo plano, o ensino da literatura e das outras expressões artísticas, o que pode estar relacionado com uma possível representação de ciência associada a algo “sério”, provavelmente incompatível com a representação das artes que, muitas vezes, é vista como passatempo, lazer, ludicidade improdutiva, desprezando seu caráter formativo. Neste estudo, procurou-se compreender como as RS sobre literatura orientam o modo como os professores de 6º ao 9º ano de uma Gerência Regional de Educação do Oeste de Santa Catarina inserem/integram, ou não, a literatura em seu fazer pedagógico. Para a construção da base teórica, utilizaram-se os trabalhos de Abric (2001), Jodelet (1989, 2001), Moliner e Guimelli (2015), Moscovici (2001, 2007), Vala (2006), entre outros. Para maior aproximação ao objeto de pesquisa, partiu-se do levantamento do que foi produzido sobre o tema nas teses e dissertações disponíveis nos sites do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre 2006 e 2017. Com o intuito de buscar informações que permitam a compreensão das ancoragens das RS, iniciou-se este trabalho com uma digressão sobre a história das práticas sociais relacionadas ao uso da literatura, tanto em âmbito nacional quanto mundial, destacando sua inserção no ambiente escolar. A pesquisa conta ainda com a geração de dados junto aos professores(as) que atuam diretamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, utilizando-se de instrumentos como a Técnica de Associação Livre de Palavras; um questionário sobre o uso da literatura; e um questionário sociodemográfico. Com esses instrumentos buscou-se conhecer as representações sociais dos professores sobre o tema, obter informações sobre suas filiações sociais, bem como identificar se eles fazem uso da literatura em suas práticas pedagógicas. A análise dos dados foi realizada numa perspectiva plurimetodológica, quanti-quali, com o auxílio de programas informatizados, (como o IRAMuTeQ e o SPSS) quando necessário. Como resultado, esta pesquisa permitiu perceber que as RS desses professores sobre a literatura é caracterizada pela relação entre Conhecimento e Leitura, a qual está ancorada nas experiências (na maioria positivas) com as obras literárias vividas na escola. A concepção de conhecimento implícita na representação de literatura ultrapassa conteúdos específicos, abrangendo a ideia de formação voltada à humanização do ser humano. Nesse sentido, a possibilidade dos professores inserirem a literatura em seus fazeres pedagógicos poderia ser ampliada por meio do estabelecimento de diálogos interdisciplinares, visando a criação de atividades prazerosas envolvendo a literatura.

Palavras-chave: Literatura. Representações Sociais. Processos Pedagógicos. Ensino Fundamental. Formação Humana.

ABSTRACT

In the present research, it was sought to reflect in the light of the Social Representations Theory (TRS), about the Social Representations (SR) of the Teachers of the Final Years of Elementary Education about literature and the place that they attribute to it in their pedagogical tasks. We start from the assumption that literature brings, in its essence, from the beginning of its history, a formative character. However, by focusing almost exclusively on the transmission of scientific knowledge, the school has been undermining the teaching of literature and other artistic expressions, which may be related to a possible representation of science associated with something "serious" probably incompatible with the representation of the arts that is often seen as hobby, leisure, unproductive playfulness, disregarding its formative character. In this study, we tried to understand how the RS on literature guide how the teachers of 6th to 9th grade of a Regional Education Management of the West of Santa Catarina insert / integrate or not, the literature in their pedagogical tasks. The studies of Abric (2001), Jodelet (1989, 2001), Moliner and Guimelli (2015), Moscovici (2001, 2007), Vala (2006) and others were used to construct the theoretical basis. In order to get closer to the research object, we started with a survey of what was produced on the subject in the theses and dissertations available on the IBICT - Brazilian Institute of Science and Technology Information, and at the CAPES Thesis and Dissertations database, among 2006 and 2017. In order to obtain information that allows the understanding of the anchorages of RS, this study began with a digression on the history of social practices related to the use of literature, both nationally and worldwide, highlighting its insertion in the school. The research also counts on the generation of data with the teachers who act directly in the Final Years of Elementary Education, using instruments such as the Free Word Association Technique; a questionnaire on the use of literature; and a sociodemographic questionnaire, in which we sought to know their social representations on the subject, to obtain information about their social affiliations, as well as to identify if they make use of literature in their pedagogical practices. The data analysis was carried out in a pluri-methodological, quanti-quali perspective, with the aid of computerized programs (such as IRAMuTeQ and SPSS) when necessary. As a result, this research made it possible to perceive that the SR of these teachers about literature is characterized by the relation between Knowledge and Reading, which is anchored in the experiences (mostly positive) with the literary works lived in the school. The conception of knowledge implicit in the representation of literature goes beyond specific contents, encompassing the idea of training aimed at the humanization of the human being. In this sense, the possibility of teachers inserting literature in their pedagogical tasks could be expanded through the establishment of interdisciplinary dialogues, aiming to create pleasant activities involving literature.

Keywords: Literature. Social Representations. Pedagogical Processes. Elementary School. Human Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Literatura no Dicionário Aurélio.	40
Figura 2: Mapa dos Municípios da 31ª ADR de Itapiranga - S.C.	74
Figura 3: Exemplo do Instrumento de Pesquisa TALP.	79
Figura 4: Esquema para análise do “Questionário Sobre o Uso da Literatura”.	94
Figura 5: Finalidades das Disciplinas	129
Figura 6: Exemplo do quadro de quatro casas da análise prototípica.....	140
Figura 7: Resultado da Análise Prototípica do Termo Indutor Literatura	142

LISTA DE GRAFOS

Grafo 1: Resultado da Análise de Similitude do Termo Indutor Literatura	138
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Professores da Rede Estadual dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Efetivos e Contratado Temporário, no Ano de 2017.....	77
Tabela 2: Formação e Atuação dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ano de 2017.	89
Tabela 3: Tempo de Serviço e Vínculo de Trabalho.....	92
Tabela 4: Frequência de Utilização da Literatura nas Atividades Pedagógicas dos Professores da Área de Linguagens.	97
Tabela 5: Frequência de Utilização da Literatura nas Atividades Pedagógicas dos Professores das Disciplinas de Línguas (Português e Inglês).....	98
Tabela 6: Frequência de Utilização da Literatura nas Atividades Pedagógicas dos Professores da Área de Ciências da Natureza e Matemática.....	101
Tabela 7: Frequência de Utilização da Literatura nas Atividades Pedagógicas dos Professores da Área de Ciências Humanas.	104
Tabela 8: Comparativo de Frequência de Utilização da literatura nas Áreas do Conhecimento.	107
Tabela 9: Frequência de Contato com a Literatura quando Criança.....	109
Tabela 10: Frequência de Contato com a Literatura quando Adolescente.	112
Tabela 11: Evocações dos sentimentos prazerosos suscitados pelas experiências com a literatura na escola no período da adolescência.	115
Tabela 12: Evocações dos sentimentos não prazerosos suscitados pelas experiências com a literatura na escola no período da adolescência.	116

Tabela 13: Prazer pela Leitura Atualmente.	122
Tabela 14: Frequência de Leitura Atualmente.	123
Tabela 15: Frequência de evocação dos termos da Zona de Núcleo Central e da Primeira Periferia de acordo com as áreas de ensino.	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Respostas da questão número 07 do “Questionário sobre o Uso da Literatura”.....	119
Quadro 2: Projetos/Programas Informados pelos Professores que a Escola Desenvolve Envolvendo a Literatura.....	126
Quadro 3: Estatísticas para o termo indutor Literatura.....	135
Quadro 4: Movimento dos termos na análise prototípica entre a ordem de evocação e a ordem de importância do termo indutor Literatura.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS

Abr.	Abril.
Ago.	Agosto.
Art.	Artigo.
Ciênc.	Ciências
Ed.	Educação.
Ens.	Ensino.
Geo.	Geografia.
Hist.	História.
Jan.	Janeiro.
Jun.	Junho.
Mar.	Março.
Mat.	Matemática.
Nov.	Novembro.
Out.	Outubro.
Prof.	Professor (a) (es).
Qt.	Quantidade.
Set.	Setembro.

LISTA DE SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras.
ACT	Admitido em Caráter Temporário.
ADR	Agência de Desenvolvimento Regional.
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
EEB	Escola de Educação Básica.
EF	Ensino Fundamental.
EXCEL	Programa usado no desenvolvimento de planilhas eletrônicas.
GERED	Gerência Regional de Educação.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira.
IRAMuTeQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
Nº	Número.
NC	Núcleo Central.
PEE/SC	Plano Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura.
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação.

PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RS	Representação Social.
SEB	Secretaria de Educação Básica.
SED	Secretaria de Estado da Educação.
SC	Santa Catarina.
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional.
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences.</i>
TALP	Técnica de Associação livre de Palavras.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais.
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul.
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	27
1.1 ORIGEM E DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	27
1.2 FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	31
1.3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DAS RS	34
1.4 ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	38
CAPÍTULO 2 O QUE É LITERATURA?	40
2.1 PRÁTICAS SOCIAIS E LITERATURA	43
2.2 LITERATURA NA ESCOLA	49
CAPÍTULO 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	72
3.1 QUESTÕES DE PESQUISA.....	72
3.2 CAMPO DA PESQUISA.....	73
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	76
3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	77
3.4.1 Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP	78
3.4.2 Questionário sobre o Uso da Literatura	80
3.4.3 Questionário Sociodemográfico	81

3.5	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	81
3.5.1	Procedimentos Éticos.....	81
3.5.2	Procedimentos de Geração de Dados	83
3.5.3	Procedimentos de Análise.....	84
3.5.4	Procedimentos de Devolutiva	84
CAPÍTULO 4 PROFESSORES E LITERATURA NA ESCOLA: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA		86
CAPÍTULO 5 LITERATURA E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL		94
5.1	PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS.....	96
5.2	PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA.....	100
5.3	PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	103
5.4	COMPARATIVO DA FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA LITERATURA PELOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	106
5.5	EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES COM A LITERATURA.....	108
5.5.1	Experiências progressas dos Professores com a Literatura.....	109
5.5.2	Experiências Cotidianas dos Professores com a Literatura	121
5.5.3	Experiências Escolares dos Professores com a Literatura.....	124
5.6	ATUAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	128

CAPÍTULO 6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE LITERATURA E SUA RELAÇÃO COM O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	133
6.1 ANÁLISE DE SIMILITUDE DO TERMO INDUTOR LITERATURA	137
6.2 ANÁLISE PROTOTÍPICA DO TERMO INDUTOR LITERATURA	139
CAPÍTULO 7 ALGUNS ACHADOS E NOVAS QUESTÕES	148
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A - DESCRIÇÃO DAS CIDADES PERTENCENTES À 31ª AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL DE ITAPIRANGA – SANTA CATARINA	164
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	180
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DA LITERATURA	182
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	190
APÊNDICE E - SUBSÍDIOS SOBRE O OBJETO DE PESQUISA: Revisão de Literatura.....	193
APÊNDICE F - QUADRO: REVISÃO DE LITERATURA REALIZADA NO SITE IBICT	205
APÊNDICE G - QUADRO: REVISÃO DE LITERATURA REALIZADA NO SITE DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	210
APÊNDICE H - QUADRO: USO DA LITERATURA NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA 1, DE LINGUAGENS.	213

APÊNDICE I - QUADRO: USO DA LITERATURA NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA 2, CIÊNCIAS DA NATUREZA + MATEMÁTICA.....	216
APÊNDICE J - QUADRO: USO DA LITERATURA NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA 3, CIÊNCIAS HUMANAS.	218
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO GERED	220
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	221
ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	224

INTRODUÇÃO

Desde muito cedo somos apresentados à literatura, seja pelos contos lidos ou criados por nossos pais na hora de ir dormir, ou mesmo quando do ingresso na educação formal. Conforme envelhecemos e avançamos nos níveis de ensino, muitas vezes, passamos a ver a literatura como um mero passatempo ou como uma obrigação escolar.

Ao ingressar¹ no curso de Pedagogia e dar início aos meus estudos e aos estágios obrigatórios, percebi como as crianças se encantam com os variados gêneros literários; percebi também o amplo acervo literário recebido pelas escolas por meio de programas e incentivos governamentais e que, disponibilizados para a comunidade escolar, promovem o acesso à cultura e incentivo a leitura. É o caso do Programa Nacional Biblioteca na Escola, conhecido como PNBE e que, desde 1997, vem realizando altos investimentos.

Ainda durante a graduação, pude observar também, por vezes, certo afastamento da literatura por parte das crianças e adolescentes inseridos nos Anos Finais do Ensino Fundamental (E.F.). Naquele momento, como estudante de graduação do curso de Pedagogia e, já docente dos Anos Finais, observei este afastamento com um olhar investigativo, que me instigou a pesquisar o porquê isso acontece.

Intrigava-me a constatação de que as crianças que ingressam no 6º ano vêm, normalmente, de uma educação mais envolta no lúdico e no encantamento, sempre com uso de muitas histórias, muita literatura. Porém, ao chegarem ao 6º ano, se deparam com uma formação mais rígida, na qual nos parece que a literatura, por vezes, é deixada de lado, e/ou secundarizada, por ser vista apenas como um mero passatempo.

Com este olhar e com algumas inquietações em relação à literatura e seu uso, busquei na minha monografia de final do curso de graduação, fazer uma pesquisa que permitiu uma reflexão em torno da atividade: contação de histórias.

1 Neste momento da escrita, e somente neste momento, utilizaremos a primeira pessoa do singular devido à escrita da introdução se tratar, em grandes partes, de experiências da própria pesquisadora.

Na monografia intitulada “A importância da contação de histórias como ferramenta de aprendizagem no Ensino Fundamental”, me apropriei das ideias de renomados autores, como Zilberman (1988, 2005), Cademartori (1987, 1990), Abramovich (1989), dentre outros, num diálogo em defesa da importância da literatura, não somente na formação do leitor como corriqueiramente ouvimos, mas sim para a formação integral do educando.

Atualmente, ainda com inúmeras inquietações em torno da literatura e seu uso, ou não nas escolas, em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e com consciência de sua possibilidade de contribuição para a formação dos alunos, me questiono sobre o espaço que a ela é atribuído nas escolas, em especial no fazer pedagógico dos professores que atuam diretamente nesta etapa de ensino. Considero que a literatura tem um caráter pedagógico o qual pode ser percebido desde o início de seu surgimento, tanto nacional quanto mundial, considerando que muitas obras apresentavam o propósito de levar, por meio de suas histórias, alguma informação e/ou algum ensinamento ao seu leitor.

Ao participar do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano, Cultura e Educação, tomei conhecimento de alguns trabalhos desenvolvidos na perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS), o que me instigou a buscar, nessa teoria, as bases teórico-metodológicas para responder às minhas inquietações.

Assim, propomos aqui desenvolver um estudo junto aos professores² dos Anos Finais do Ensino Fundamental (E.F.), ou seja, professores de 6º ao 9º ano, de uma Gerência Regional de Educação (GERED) do Oeste de Santa Catarina, sobre suas práticas docentes envolvendo a literatura, tendo como base teórica para tal estudo a Teoria das Representações Sociais (TRS). Partimos do pressuposto de que a literatura é fundamental à formação plena do ser humano e que sua secundarização no ensino, a partir dos Anos Finais do E.F., está relacionada, entre outras questões, com as representações sociais destes professores sobre a literatura.

Definimos, deste modo, como objeto de estudo, o uso da literatura no fazer pedagógico dos professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental, procurando

² Utilizamos para o desenvolvimento da escrita da presente dissertação o termo professores no masculino plural, uma vez que existindo substantivos de gênero distinto a norma-padrão da língua portuguesa, ao se referir sobre a concordância nominal, prevê que o adjetivo fique no masculino plural, deste modo, salientamos que utilizamos o termo professores para fazer referência a ambos os gêneros, feminino e masculino, ou seja, professoras e professores desta etapa de ensino, sem quaisquer distinções de gênero, entre tais.

responder ao seguinte problema: “Qual a relação entre o modo como os professores do 6º ao 9º ano, de uma³ Gerência Regional de Educação do Oeste de Santa Catarina integram, ou não, a literatura em seus fazeres pedagógicos e suas experiências e Representações Sociais sobre literatura?”.

Portanto, o objetivo da pesquisa é **conhecer e problematizar o lugar que os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de uma Gerência Regional de Educação do Oeste de Santa Catarina atribuem à literatura em seus fazeres pedagógicos, tendo como referência suas Representações Sociais sobre ela.**

Desse objetivo geral, derivaram os seguintes **objetivos específicos**:

- Conhecer o lugar atribuído pelos professores à literatura no seu fazer pedagógico;
- Identificar o conteúdo das Representações Sociais (RS) dos professores sobre literatura e descrever sua organização;
- Compreender a dinâmica dessas RS (os processos de objetivação e de ancoragem);
- Discutir as relações entre as RS identificadas e o fazer pedagógico dos professores.

Para atender a tais objetivos, propomos um estudo alicerçado na Teoria das Representações Sociais, utilizando autores como Abric (2001), Jodelet (1989, 2001), Moliner e Guimelli (2015), Moscovici (2001, 2007), Vala (2006), os quais nos possibilitaram compreender as Representações Sociais dos professores investigados, suas possíveis ancoragens sociais e como elas sustentam e impregnam o fazer pedagógico destes professores, considerando esse fazer pedagógico como uma prática social.

A opção de incluir como participantes desta pesquisa os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, baseia-se nas questões levantadas durante e depois da graduação, já explicitadas anteriormente, relativas à ruptura que ocorre

3 Na região Oeste de Santa Catarina, no segundo semestre de 2017, data de realização da presente pesquisa de dissertação, existiam 14 Agências de Desenvolvimento Regional (ADRs), cada qual com sua Gerência Regional de Educação (GERED), estando elas nas cidades de: Caçador; Chapecó; Concórdia; Dionísio Cerqueira; Itapiranga; Joaçaba; Maravilha; Palmitos; Quilombo; São Lourenço do Oeste; São Miguel do Oeste; Seara; Videira e Xanxerê. Após o ato do Governador Eduardo Pinho Moreira, no início de 2018, que, por meio do decreto 1.537/2018, extinguiu 15 ADRs do estado, e consequentemente suas GEREDs, a região oeste do estado de Santa Catarina passou a contar com 8 Gerências Regionais de Educação. A GERED onde foi realizada esta pesquisa foi uma das que foram desativadas, tornando-se uma unidade de atendimento da qual a absorveu.

entre as séries iniciais e as séries finais do Ensino Fundamental. Nessas séries, o lúdico e o encantamento proporcionados pela literatura parecem não ter mais lugar, sendo reduzida, por vezes, à mera leitura obrigatória de textos literários.

Para maior aproximação ao objeto de nosso estudo, primeiramente realizamos um levantamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre a temática da literatura no fazer pedagógico (disponível como Apêndice E). O levantamento foi feito tendo por base trabalhos realizados entre os anos de 2006 e 2017 e que se encontravam disponíveis nos *sites* do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, responsável por desenvolver e coordenar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O levantamento dos temas desses trabalhos nos permitiu perceber que pouco foi publicado sobre o foco da presente pesquisa, ou seja, o uso da literatura no fazer pedagógico de diversas disciplinas. De forma geral, os trabalhos que encontramos podem ser organizados em três vertentes: o ensino da literatura considerada como um conteúdo específico; a importância do seu uso na escola voltado para a formação do leitor; e a literatura como base para a alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos. Essas vertentes se afastam um pouco do viés de nossa pesquisa. Contudo, selecionamos 10 publicações (nove dissertações e uma tese) que consideramos ter proximidade com nosso objeto de estudo, a literatura, porém nenhuma destas se referia aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com base nessas 10 publicações, pudemos perceber que já foram realizados alguns estudos sobre o uso da literatura na disciplina de matemática e na disciplina de ciências, o que nos surpreendeu, pois esperávamos que a área de linguagens e/ou de ciências humanas produzissem mais trabalhos nesse sentido. Esses resultados nos trouxeram subsídios para a continuidade da nossa pesquisa, bem como nos instigaram ainda mais para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

Elaboramos o projeto de pesquisa aprovado pela banca de qualificação e também pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP-UFFS, sob o Parecer Consubstanciado de número 2.387.499 (Anexo C).

Para a apresentação da pesquisa, optamos por estruturar esta dissertação nas partes que seguem:

	Introdução
Cap. 1	Teoria das Representações Sociais
Cap. 2	O que é literatura?
Cap. 3	Encaminhamentos Metodológicos
Cap. 4	Professores e Literatura na Escola: Perfil Sociodemográfico dos Participantes da Pesquisa
Cap. 5	Literatura e Atuação do Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental
Cap. 6	Representações Sociais sobre Literatura e sua Relação com o Fazer Pedagógico dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental
Cap. 7	Alguns Achados e Novas Questões

Sobre a estruturação da presente dissertação, iniciamos com uma breve introdução, na qual contemplamos a motivação e justificativa da pesquisa, bem como o tema, o problema, a hipótese e os objetivos, geral e específicos, os quais nortearam esta pesquisa.

No capítulo 1, apresentamos o quadro teórico utilizado nesta pesquisa: a Teoria das Representações Sociais, a qual nos possibilitou compreender os processos de formação das Representações Sociais, e como estas podem influenciar, ou não, o fazer pedagógico dos professores no uso da literatura.

Para maior compreensão do leitor sobre o objeto de estudo, no capítulo 2 refletimos sobre o conceito de literatura, bem como sobre as práticas sociais intermediadas por ela ao longo da história. Apresentamos algumas considerações sobre a literatura na escola e sua importância no ambiente escolar, recorrendo a um diálogo entre importantes autores da área. Por fim, destacamos a legislação brasileira que trata da literatura na educação, a qual oferece suporte e subsídios para a inserção da literatura no ambiente escolar.

Após o referencial teórico e com maior conhecimento do objeto de pesquisa, no capítulo 3, apresentamos os encaminhamentos metodológicos adotados para responder às questões que norteiam o presente estudo. Esclarecemos os motivos para a escolha do campo e dos participantes da pesquisa, por meio dos quais foram gerados os dados. Descrevemos ainda sobre os procedimentos éticos, de geração e análise de dados, descrevendo os instrumentos que utilizamos.

O capítulo 4 apresenta o perfil sociodemográfico dos professores participantes de acordo com os dados obtidos no “Questionário Sociodemográfico”.

O capítulo 5 apresenta a análise de dados do “Questionário sobre o Uso da Literatura”, no qual expomos sobre as experiências pregressas, atuais cotidianas e escolares dos professores, e sua atuação docente quanto ao uso da literatura em sala de aula.

O capítulo 6 expomos os elementos encontrados que compõem o campo da representação social dos professores sobre o objeto de estudo, procurando explicar a dinâmica de sua constituição, manutenção e transformação e sua relação com o fazer pedagógico desses professores.

Finalizando este estudo, no capítulo 7, procuramos sintetizar os achados da pesquisa refletindo sobre eles à luz dos referenciais teóricos, explicitando sobre as implicações educacionais do estudo e possíveis encaminhamentos para o fazer pedagógico dos professores. Também propomos algumas questões que surgiram no decorrer da pesquisa as quais podem servir como ponto de partida para novas investigações.

CAPÍTULO 1

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De forma controlada ou automática, e consciente ou não consciente, um grande número de nossos comportamentos corresponde às nossas representações (VALA, 2006, p. 482).

Alves-Mazzotti (2008, p. 18), afirma que “O estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana”. A autora acrescenta que, as características da teoria das representações sociais “[...] são decorrentes das situações sociais em que esse pensamento se origina e das normas sociais que os moldam” (2008, p. 37 e 38).

No presente capítulo, explicitamos os conceitos que sustentam a Teoria das Representações Sociais, sobretudo os que se referem às suas funções, à sua forma de organização e aos processos que as produzem e transformam.

1.1 ORIGEM E DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para compreensão da Teoria das Representações Sociais é importante entendermos, inicialmente, sobre sua origem, e deste modo, cabe destacar que os estudos em Representação Social surgiram na França por meio do trabalho de Serge Moscovici, que “Por mais de quatro décadas [...], juntamente com seus colegas, fez avançar e desenvolver o estudo das representações sociais” (DUVEEN, 2007, p. 8).

Serge Moscovici tomou como base inicial para seus estudos a ideia de representações coletivas, de Durkheim, mas preferiu usar o termo ‘social’, ao termo ‘coletivo’, no intuito de “ênfatar a qualidade dinâmica das representações contra o caráter mais fixo” (DUVEEN, 2007, p. 14), implícito nos estudos de Durkheim.

Duveen (2007, p. 16) explicou que:

O fenômeno das representações está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. E é para dar uma explicação desta ligação que Moscovici sugeriu que as representações sociais são a forma de criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente. Ao apresentar sua teoria de representações sociais Moscovici, muitas vezes, traçou esse contraste, e sugeriu, às vezes, que esta foi a razão principal de preferir o termo “social” ao termo “coletivo” de Durkheim.

Alves-Mazzotti (2008, p. 22) explica o conceito, afirmando que:

A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca pela especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da psicologia social da época.

Ou seja, diferentemente da ideia de Durkheim, Moscovici defende que a representação não pode ser tomada como algo dado ou considerada como algo acabado. Uma vez que a sociedade está em constantes mudanças e transformações, enfatiza o caráter dinâmico das representações sociais e defende que esse conceito permite uma análise psicossocial dos fenômenos e práticas sociais, resolvendo a polarização entre a visão Durkheimiana que faz do indivíduo um produto da sociedade e a visão da Psicologia Social norte-americana, que analisa a sociedade como produto das características dos indivíduos que a constituem.

Com base nas mudanças e transformações que ocorrem na sociedade, um grupo social nunca é um grupo totalmente homogêneo, sempre há diferenças e distinções entre os indivíduos e/ou subgrupos que o compõem, o que o torna um grupo instável - heterogêneo. Assim, é por causa dessa heterogeneidade que emergem novos objetos sociais, não-familiares, como se refere Moscovici, a algo em que há falta de sentido, algo estranho e/ou duvidoso.

Moscovici (2007, p. 54) afirma, “Deverei expor, sem querer causar mais problemas, uma intuição e um fato que eu creio que sejam verdadeiros, isto é, que a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”.

Duveen (2007, p. 22) explica:

A mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações. Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade, através da transformação de uma estrutura anterior.

Conforme Moscovici defende em seus estudos sobre as Representações Sociais, é por meio destas mudanças e comunicações sobre elas que nossas percepções e ideias se constroem e modificam. Elas se moldam por meio da comunicação entre os membros do grupo social, assim como entre grupos sociais diferentes, que conflitam as nossas representações sociais já existentes e abrem o diálogo com o novo.

O fenômeno das Representações Sociais (RS) está diretamente ligado aos processos e mudanças sociais, sendo assim, uma construção coletiva.

Alves-Mazzotti (2008, p. 23) pontua que:

Em resumo, o que Moscovici procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagem de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51)⁴.

Segundo Duveen (2007), a representação não está implicada apenas na compreensão de um objeto, mas também na capacidade do sujeito de interpretá-lo e defini-lo. Além disso, Duveen (2007, p. 21) destaca que, para Jodelet (1989, p. 43)⁵, a representação é uma “forma de conhecimento prático [*savoir*] conectando um sujeito a um objeto”. Desenvolvendo essa ideia, Jodelet (1989, p. 17) afirma:

Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. [...] Na realidade, a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e especiais.

4 MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

5 JODELET, D. (1989). Representations sociales: un domain en expansion. In: JODELET, D. (ed.). Representations sociales, p. 31- 61. Paris: PUF.

De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 27), Jodelet (1989)⁶, define o conceito de representação social como sendo,

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

Duveen (2007, p. 10), explica que o próprio Moscovici, em sua obra fundante, (MOSCOVICI, 1961/1976: 40-41)⁷ reconhece a dificuldade de definir/ compreender o conceito de representação social.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano – Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica.

Mas se a realidade das representações é fácil de ser compreendida, o conceito não o é. Na sua maioria, elas são históricas e é por isso que nós devemos encarregar os historiadores da tarefa de descobri-las. As razões não-históricas podem todas ser reduzidas a uma única: sua posição “mista”, no cruzamento entre uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos. É nessa encruzilhada que nós temos de nos situar. O caminho, certamente, pode representar algo pedante quanto a isso, mas nós não podemos ver outra maneira de libertar tal conceito de seu glorioso passado, de revitalizá-lo e de compreender sua especificidade.

Concordando com essa ressalva, Alves-Mazzotti (2008, p. 26 e 27) salienta ainda que “O próprio Moscovici admite que, embora as representações sociais sejam entidades “quase tangíveis” – na medida em que povoam nosso cotidiano -, a essência desse conceito não é fácil de apreender”. Deste modo, entendemos que a representação social é algo difícil de conceituar, e que ela deveria ser vista como um fenômeno, pois como Moscovici insistia, ela não é um mero conceito, pronto e imutável.

6 JODELET, D.. Les représentation sociales: un domaine en expansion. In JODELET, D. Les représentations sociales: un domaine en expansion. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.
7 MOSCOVICI, S. (1961/1976). La psychanalyse, son image et s on public. Pans: PUF.

1.2 FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As RS são mais facilmente compreendidas em referência a suas funções. Assim, podemos destacar que, as duas funções essenciais das Representações Sociais sustentadas e defendidas por Moscovici (2007, p. 34 e 36), são:

a) Em primeiro lugar, elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimento que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e sintetizam nele. Assim, nós passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos comunismo com a cor vermelha, inflação como decréscimo do valor do dinheiro. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adéquam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado (p. 34).

[Assim,] Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (p. 36).

Ou seja, como indicamos na epígrafe no início deste capítulo, são nossas representações que moldam um grande número de nossos comportamentos e isso ocorre tanto de forma inconsciente quanto consciente, de forma automática ou controlada (VALA, 2006).

Continuando, segundo Serge Moscovici (2007, p. 36),

b) Em segundo lugar, representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. Uma criança nascida hoje em qualquer país ocidental encontrará a estrutura da psicanálise, por exemplo, nos gestos de sua mãe e ou de seu médico, na afeição com que ela será cercada para ajudá-la através das provas e tribulações do conflito edípico, nas histórias em quadrinhos cômicas que ela lerá, nos textos escolares, nas conversações com os colegas de aula, ou mesmo em uma análise psicanalítica, se tiver de recorrer a isso, caso surjam problemas sociais ou educacionais.

Moscovici, (2007, p. 37) acrescenta:

Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-representadas. [...] É, pois, fácil ver porque a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, porque nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos, ou não temos, dada representação. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma seqüência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações.

E, destaca que *“As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”* (2007, p. 46, Destaque do Autor).

As RS desempenham um papel fundamental na constituição identitária dos indivíduos, pois o que faz um indivíduo pertencer a um determinado grupo é a partilha de uma mesma ideia ou linguagem com os demais pertencentes a este grupo, como explica Jodelet (1989, p. 34):

Partilhar uma idéia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade. Não faltam exemplos de que essa função é evidente, quanto mais não fosse na esfera religiosa ou política. A partilha serve à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença. A adesão coletiva contribui para o estabelecimento e o reforço do vínculo social.

Vala (2006, p. 483) retoma a obra de Moscovici e destaca:

[...] se a especificidade da situação de cada grupo social contribui para a especificidade das suas representações, a especificidade das representações contribui, por sua vez, para a diferenciação dos grupos sociais.

Reafirmando esse papel das representações sociais na constituição identitária de cada grupo, e que a sociedade não se limita a somente um grupo social, mas a diversos e distintos grupos sociais, cada qual ajustado de acordo com suas representações, Jodelet (1989, p. 34) acrescenta:

Assim, a capacidade de extensão das representações permite captar, ao nível dos atributos intelectuais de uma coletividade, a expressão de sua particularidade. É o que mostrou Moscovici a propósito das representações da Psicanálise, pelas quais os diferentes grupos definem seus contornos e sua identidade. A expressão identitária já havia sido sublinhada por Durkheim: “O que as representações coletivas traduzem é o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam” (1895, p. xvii).

Neste sentido, “[...] as representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas apresentado” (JODELET, 1989, p. 21).

Jodelet destaca também a função prescritiva das RS, como orientadora e justificadora das práticas sociais. Para a autora (1989, p. 43 e 44), “[...] a representação é empregada para agir no mundo e nos outros”. Uma vez que ela familiariza o não-familiar, ela age sobre a sociedade e seus conceitos.

Vala (2006, p. 483) também destaca que:

[...] as representações sociais constituem uma orientação para a acção na medida em que modelam e constituem os elementos do contexto em que um comportamento ocorre (Moscovici, 1979). Ou seja, a acção envolve um sistema representacional, uma rede de representações que ligam o objeto e seu contexto.

Compreendemos que as representações sociais proporcionam o entendimento de objetos sociais com os quais interagimos e que, como mencionamos acima, orientam nossas ações de forma consciente, ou não (VALA, 2006), transformando o não-familiar em algo familiar (MOSCOVICI, 2007), agindo, deste modo, sobre o objeto e sobre nossa compreensão acerca dele.

Duveen (2007, p. 21), descreve que, Moscovici (1976) define representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Ou seja, “[...] as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativos e em ação na vida social” (JODELET, 1989, p. 21).

Alves-Mazzotti (2008, p. 22 e 23) destaca também que:

[...] no caso das representações sociais, parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. Além disso, [Moscovici] afirma que as representações sociais, tal como as opiniões e atitudes, são “uma preparação para a ação”, mas, ao contrário dessas, não o são apenas

porque orientam o comportamento do sujeito, mas principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado o seu objeto.

Com base nas leituras de alguns estudiosos dentro do campo de estudo das representações sociais, bem como do próprio Serge Moscovici, precursor da teoria das representações sociais, entendemos que, “As representações podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação” (DUVEEN, 2007, p. 22).

Para Alves-Mazzotti (2008, p. 28),

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros (JODELET, 1990, p. 361 e 362)⁸.

Portanto, “[...] é através dos intercâmbios comunicativos que as representações sociais são estruturadas e transformadas” (DUVEEN, 2007, p. 28).

Jodelet (1989, p. 22) esclarece:

Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

A autora (1989, p. 27), afirma ainda que, “a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam”.

1.3 PROCESSOS DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DAS RS

Para que este quadro teórico-metodológico – a Teoria das Representações Sociais – se sustente, alguns conceitos são imprescindíveis e precisam de devida

⁸ JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S.MOSCOVICI (dir.). Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2^a ed.).

atenção, pois dizem respeito à gênese e à transformação das RS, como destaca Duveen (2007, p.15 e 20),

A psicologia social de Moscovici [...], foi consistentemente orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social. Já aludi a esse seu interesse na transformação do senso comum, em seu estudo das representações sociais da psicanálise. É no curso de tais transformações que a ancoragem e a objetivação se tornam processos significantes. (p.15) [...] A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação, através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar (p.20).

Alves-Mazzotti (2008, p. 24) explica:

Moscovici introduz aí, de passagem, os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. Só bem mais adiante irá definir esses processos: a objetivação como a passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real” (p. 289); e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. A análise desses processos constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva.

Para Moscovici (2007), dois processos dão origem às representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação segundo Moscovici (2007, p. 61) permite,

[...] transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. As coisas que o olho da mente percebe parecem estar diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto, algo tangível. Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar.

Alves-Mazzotti (2008, p. 28) retoma a explicação de Denise Jodelet de 1990⁹, destacando que a autora,

9 JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S.MOSCOVICI (dir.). Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2^a ed.).

Define a objetivação como uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações. Distingue três fases nesse processo: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização. A primeira corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e dos saberes sobre um dado objeto. Nessa apropriação, alguns elementos são retidos, enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos. As informações que circulam sobre o objeto vão sofrer uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (só se retém o que está de acordo com o sistema de valores circundante). Na esquematização, uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo. No estudo sobre a psicanálise, esse núcleo é representado pelo inconsciente e pelo consciente, visualizados acima e abaixo de uma linha de tensão onde se localiza o recalque, que dá origem ao complexo. O núcleo figurativo, por sua vez, permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais se tornam “seres da natureza”.

Neste sentido, compreendemos que o processo de objetivação é composto por três fases: a fase da construção seletiva, a fase da esquematização estruturante e a fase da naturalização. Destas, as duas primeiras, conforme Jodelet (1989, p. 38), “[...] manifestam, como tivemos a oportunidade de observar, o efeito da comunicação e das pressões, ligadas à pertença social dos sujeitos, sobre a escolha e a organização dos elementos constitutivos da representação”.

De acordo com esta ideia, Moscovici (2007, p. 71) complementa que, a “Objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. Assim, no intuito de tornar familiar o não-familiar, há um processo representacional que filtra, distorce, e depois naturaliza as novas informações, buscando estabelecer novamente uma estabilidade em suas representações.

Moscovici (2007, p. 60) explica que o outro mecanismo, denominado *ancoragem*, “tenta *ancorar* idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”.

Essa ideia é explicada por Alves-Mazzotti, (2008, p. 29), da seguinte forma:

[...] a ancoragem, diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorram num e noutro. Não se trata mais, como na objetivação, da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um pensamento constituído.

Jodelet (1989, p. 38). afirma que, “Por um lado, a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”. E complementa (1989, p. 39):

[...] a ancoragem serve para a instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente. Assim, dá continuidade à objetivação. A naturalização das noções lhes dá valor de realidades concretas, diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros. De outra parte, a estrutura imagética da representação se torna guia de leitura e, por generalização funcional, teoria de referência para compreender a realidade.

Para Moscovici (2007, p. 61), ancoragem “[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

A ancoragem nos permite ajustar um objeto ou ideia estranha a categorias já conhecidas, o que, de acordo com Moscovici (2007, p. 61) nos permite “[...] garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido”.

Moscovici (2007, p. 61 e 62) afirma ainda que:

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido.

Sobre as ancoragens Alves-Mazzotti (2008, p. 30) destaca:

Quanto à utilidade atribuída à representação no processo de ancoragem, Jodelet (1990) lembra inicialmente que os elementos da representação não apenas exprimem relações sociais, mas contribuem para construí-las.

Assim, com base nestes dois processos, de objetivação e ancoragem, podemos compreender de que modo a Teoria das Representações Sociais explica a concretização e a transformação do não-familiar em algo familiar, ideia central das Representações Sociais defendida por Moscovici.

1.4 ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como argumentamos anteriormente, uma sociedade nunca é totalmente homogênea, sempre há distinção e/ou divergências nas ideias e opiniões que nela circulam, ou seja, nossas representações e nossa visão de mundo dificilmente serão iguais entre todos. Entretanto, Duveen (2007), lembra que as representações de um indivíduo pertencente a um determinado grupo social convergem com os demais indivíduos participantes deste grupo. Para explicar esse fato são necessários outros conceitos, que se referem à estrutura das Representações Sociais. Estas, de acordo com Abric (1994), seriam constituídas por um núcleo central e um sistema periférico.

O núcleo central (NC) formado como resultado do processo de objetivação, é constituído pelos elementos considerados inegociáveis e que, por isso, são mais estáveis, garantindo a permanência das RS. São esses elementos que traduzem a identidade de um grupo que se reconhece como tal por partilhá-los.

Vala (2006, p. 485) destaca o papel do núcleo central como essencial para a estabilidade das RS e a identidade do grupo quando afirma “As representações sociais podem, desta forma, incluir divergências individuais, ao mesmo tempo que se encontram organizadas em torno de um nó central colectivamente partilhado”.

Portanto, podemos considerar que, o núcleo central a que Vala (2006) e Abric (1994) se referem é o ponto de encontro onde se entrelaçam, se unem e se sustentam as principais ideias de um determinado grupo, sendo elas as responsáveis por determinar a identidade deste. Assim, as RS de integrantes do mesmo grupo compartilham o mesmo núcleo central e a mudança de uma representação social requer uma mudança significativa no núcleo.

O sistema periférico tem por função proteger o núcleo central e, para isso, é formado por elementos cuja significação é mais negociável, o que explica que, em alguns contextos, alguns significados ganhem relevância e, em outros, sejam outros os significados que mais se destacam. Assim, muitas vezes, apenas um estudo mais profundo poderá esclarecer qual é realmente o núcleo da RS e como ele se liga com as ideias defendidas pelas pessoas em cada contexto. É o sistema periférico que permite explicar as diferenças de opiniões e posicionamentos no seio de um mesmo grupo e que possibilita a comunicação e o diálogo entre grupos com diferentes RS sobre o mesmo objeto. Mudanças no sistema periférico não resultam em mudanças

nas Representações Sociais, mas podem abrir caminho para fragilizar os elementos do NC e, eventualmente, alterá-los, forçando transformações nas RS.

Justificando a opção por conduzir esta pesquisa à luz da Teoria das Representações Sociais, conforme Vala (2006, p 457), “Os indivíduos não se limitam a receber e processar informação, são também condutores de significados e teorizam a realidade social”. Deste modo, “de forma controlada ou automática, e consciente ou não consciente, um grande número de nossos comportamentos corresponde às nossas representações” (VALA, 2006, p. 482). Portanto, acreditamos que a secundarização da literatura no ensino, a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, está relacionada, entre outras questões, com as representações sociais dos professores sobre a literatura e sobre os conteúdos que eles próprios ministram. Assim, conhecer a relação entre essas representações e as práticas dos professores nos permite promover discussões que poderão abrir caminho para uma possível mudança nas práticas desses professores em relação à literatura.

CAPÍTULO 2

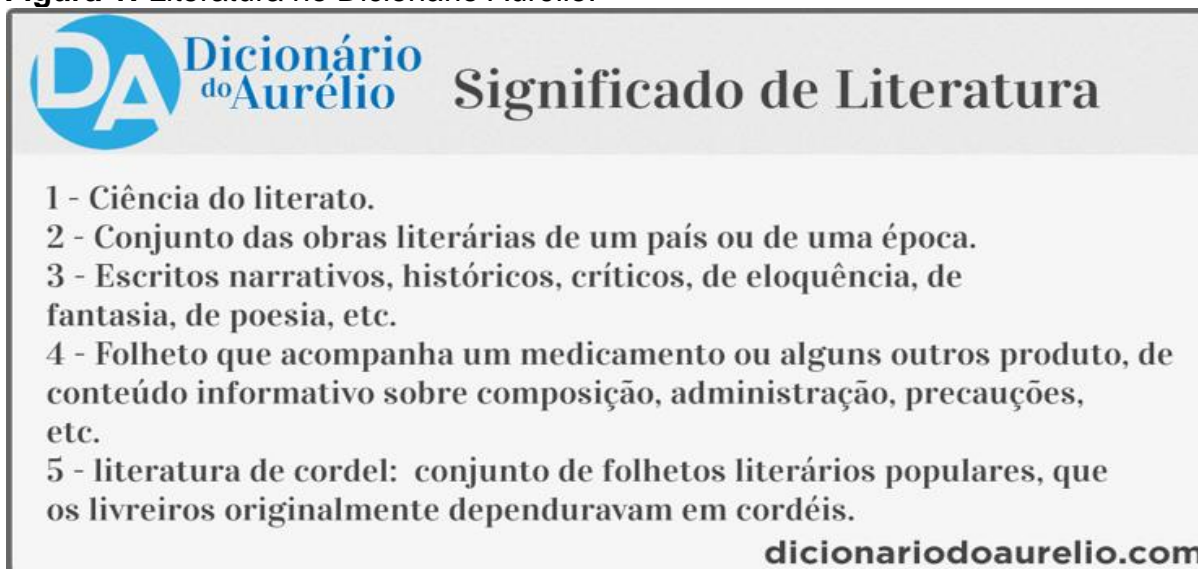
O QUE É LITERATURA?

Conceituar o termo literatura é algo realmente difícil, pois desde sua origem, nos primórdios da civilização, esta vem se transformando de acordo com cada época e lugar o que, portanto, dificulta sua conceituação devido a essas inúmeras variações do que seria, em síntese, a literatura. De acordo com Megale (1974, p. 1),

Etimologicamente, a palavra literatura vem do latim *littera, ae*, que quer dizer letra. Do plural *litterae, arum* (pluralia tantum), significando carta ou cartas ou, ainda, toda espécie de escritos, é que proveio o sentido geral de cultura, instrução, atribuído à literatura.

No mesmo sentido de produção escrita, o dicionário Aurélio on-line, por sua vez, traz a seguinte definição para o termo literatura:

Figura 1: Literatura no Dicionário Aurélio.



The image shows a screenshot of the Aurélio dictionary website. At the top left is the logo 'DA Dicionário do Aurélio'. To the right of the logo is the title 'Significado de Literatura'. Below the title is a list of five definitions for the word 'Literatura'. At the bottom right of the screenshot is the website address 'dicionariodoaurelio.com'.

DA Dicionário do Aurélio Significado de Literatura

- 1 - Ciência do literato.
- 2 - Conjunto das obras literárias de um país ou de uma época.
- 3 - Escritos narrativos, históricos, críticos, de eloquência, de fantasia, de poesia, etc.
- 4 - Folheto que acompanha um medicamento ou alguns outros produto, de conteúdo informativo sobre composição, administração, precauções, etc.
- 5 - literatura de cordel: conjunto de folhetos literários populares, que os livreiros originalmente dependuravam em cordéis.

dicionariodoaurelio.com

Fonte: Disponível em:<<https://dicionariodoaurelio.com/literatura>>. Acesso em: 09 out. 2017.

Trazemos ainda, na busca pela compreensão sobre o conceito de literatura, a ideia de Coelho (2000, p. 27), que, por sua vez, compreende a literatura infantil como literatura e como arte, ao escrever que:

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

Entendemos que nosso estudo não se pauta na literatura infantil, mas a autora, ao se referir especialmente a esta, entre linhas, ressalva que toda literatura, independentemente de sua modalidade ou gênero literário, pode ser considerada como arte, fenômeno de criatividade e de representação de mundo, ou seja, um produto cultural.

Megale (1974), também afirma que a literatura, desde seu início, foi vista como uma arte. Para o autor (1974, p. 1) “O que se especifica o conceito de literatura é o fato de as obras, sempre artísticas, se distanciarem das obras escritas de outros ramos do conhecimento humano, pelo próprio conhecimento e pela maneira de tratá-lo”. Megale (1974, p. 1e 2) complementa sua ideia exemplificando que:

Por exemplo: a História busca o conhecimento dos fatos passados, cientificamente reconstituídos, enquanto que a literatura não tem compromisso algum de comprovação do que esteja tratando, isto, porque a literatura opera com a ficção e não predominantemente com a verdade documentada.

O autor (1974, p. 3) conclui afirmando que “A literatura recebe influências da realidade, mas também devolve influências sobre a realidade. Ela se move no contexto histórico”.

Ros (2007) procurando uma definição do ponto de vista histórico, problematiza a separação entre a arte e a ciência afirmando que, na antiguidade, até mesmo a medicina era tida como uma arte, a arte de curar, e que somente depois do surgimento da ciência moderna, arte e ciência se caracterizaram como esferas dicotômicas, ficando a medicina conhecida por constituir a verdade e novos saberes. Para a autora, a literatura, como as outras formas de arte, também busca expressar explicações sobre a realidade e a produção do conhecimento. Neste sentido, o estudo de Ros (2007, p. 85), é justamente uma problematização que levanta “questões que apontam para distanciamentos daquilo que não se separa”. Portanto, neste sentido, Ros (2007, p. 92), afirma que, “[...] compreende-se a arte como texto revelador de saberes socialmente produzidos, carregados de historicidade”. A autora

(2007, p. 85) complementa afirmando que, “A arte, então, expressava saberes ao mesmo tempo em que se constituía numa forma de saber, algo que fundamentava processos de produção de saberes”. Consideramos os argumentos de Ros (2007) relevantes para nosso estudo, porque contribuem para defender que o conhecimento e a produção literária não são inferiores as outras formas de conhecimento humano, mesmo sendo diferentes do ponto de vista epistemológico.

Procurando compreender o lugar da literatura em relação às outras expressões do conhecimento humano, voltamos a recorrer a Megale (1974, p. 3), que afirma que, “A literatura é uma arte afim com outras artes, com determinadas ciências e intimamente ligada à filosofia”. O Autor (1974, p.12) complementa ainda, afirmando que “[...] toda obra literária é, antes de tudo, fruto da capacidade criadora que atua no campo do não-racional captado pela inteligência humana e comunicado através da linguagem”.

Diante destas definições, percebemos que há certa ambiguidade na definição de literatura. Ao considerá-la como arte, no sentido amplo, sem referência à linguagem escrita, amplia-se o conceito de forma que ele passa a incluir também as diferentes formas de expressão criativas, usando a linguagem oral, por exemplo.

No sentido amplo da definição de literatura, voltamos a salientar que sua origem remonta aos primórdios da humanidade. No entanto, neste trabalho de dissertação, utilizaremos o termo literatura no sentido restrito etimológico, que faz referência à escrita, mas defendemos que não nos referimos a qualquer escrita. Integrando as definições de Megale (1974) e as disponíveis no Dicionário Aurélio, nos aproximamos da definição de Antonio Candido (1995, p. 174) que ressalta o caráter artístico desse tipo de produção escrita, ao defini-la:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

É esse sentido, proposto por Candido (1995), que utilizaremos neste trabalho, enfatizando o aspecto criativo, a expressão poética, ficcional ou dramática da imaginação, que segundo Pino (2006, p. 49), “integra o campo das funções humanas, sendo esta uma função psicológica exclusivamente humana”.

2.1 PRÁTICAS SOCIAIS E LITERATURA

Neste trabalho, defendemos o papel da literatura na humanização do ser humano, como uma forma de expressão que é, ao mesmo tempo, produto e produtora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na acepção da teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky (1984).

Rego (2012, p. 19) afirma que há uma das principais teses de estudo de Vygotsky que defende que:

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

Pino (2006, p. 49) ressalta ainda que, “[...] o imaginário é uma instância fundamental do ser *humano* do homem, pois está nas origens da sua capacidade criadora. Ora, é uma característica distintiva da espécie humana que permite produzir suas condições de existência”.

Segundo Vygotsky (1984, p. 65) “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”, ou seja, é por meio da relação deste com a cultura e com o outro, que ele se desenvolve e desenvolve suas funções mentais superiores, funções psicológicas exclusivamente humanas, uma vez que, de acordo com Luria (1979, p. 125 e 126):

Vygotsky raciocinou que as funções psicológicas superiores representam sistemas funcionais complexos com uma estrutura mediada. Eles incorporam símbolos e ferramentas historicamente acumulados. Consequentemente, a organização das funções superiores deve diferir do que é visto nos animais... Vygotsky supôs que sua abordagem histórica para o desenvolvimento de processos psicológicos, tais como a memória ativa, o pensamento abstrato e as ações voluntárias também seria válida para os princípios de sua organização em um nível cerebral.

Para Vygotsky (1984) todas as funções superiores são relações sociais internalizadas por meio de sistemas de representações semióticas (linguagens) que determinam sua organização interna, constituindo estruturas e processos cognitivos (modos de funcionamento) que se refletem nas próprias estruturas e processos no plano biológico, mais especificamente, no sistema nervoso central.

Partindo desses pressupostos teóricos, nos interessa refletir, neste estudo, sobre a importância da linguagem escrita de cunho literário para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, já que a literatura tem se constituído em uma das manifestações culturais mais relevantes, que pode ser considerada não apenas como um produto que permite compreender as interações humanas, mas também como um instrumento que media essas interações, podendo assim, desempenhar um papel fundamental na constituição das funções psicológicas superiores. Assim, como produção cultural, ela é marcada historicamente e, portanto, o conhecimento de sua construção e de seu papel histórico na mediação das interações humanas é fundamental para o propósito deste estudo.

Podemos considerar que, muito antes do surgimento da literatura escrita anteriormente conceituada por nós, a literatura já se fazia existir por meio da oralidade, ou seja, por meio da arte de contar histórias, como descreve Dohme (2010, p. 7):

Pode-se afirmar que a arte de contar histórias existiu sempre, desde quando o homem começou a falar e articular as palavras. Provavelmente, começou com o homem sentado em sua caverna ao pé do fogo, contando suas bravatas às mulheres e crianças. Certamente teria melhor audiência aquele que descrevesse detalhes, na medida certa, sem demasia, que tivesse graça, humor, que fizesse sua plateia sentir as emoções descritas como se as tivesse vivido.

No início dos tempos, era esse o modo de transmissão de geração para geração, das crenças e das histórias de um povo. Era desse modo, que se preservava mesmo sem a escrita, um pouco da história de nossos antepassados. É o que expõem Souza e Feba (2011, p. 98 e 153):

[...] uma das formas mais antigas das gerações maduras passarem ensinamentos para as gerações mais novas é pela contação de histórias, muito usual nas sociedades sem escrita e sem escola. Os valores, as crenças, a cultura, enfim, são fixados por meio das histórias contadas de uma geração a outra (p. 98).

As primeiras civilizações utilizavam a linguagem oral para repassar aos seus descendentes a sabedoria deixada por seus antepassados, para solucionar problemas e manter vivas as tradições e segredos de seus povos. Nesse sentido, ao olharmos para a história da humanidade constatamos que ela está fortemente marcada pelo uso que os homens fizeram das narrativas para que pudessem descobrir enquanto pessoas e para repassar, às gerações futuras, sua identidade e as descobertas realizadas em consequência de suas necessidades, ou seja, o fazer-se ser humano foi construído no decorrer da história narrada (p. 153).

Busatto (2011, p. 21) ainda acrescenta que “A memória é história. Fonte de conhecimentos, a memória certifica a sobrevivência dos saberes de diferentes grupos sociais e carrega consigo a possibilidade de tornar o passado presente”.

Além da função de preservação da memória, Ostetto (2000, p. 93) ressalta o aspecto criativo dessas narrações:

Nas histórias, muitas informações a respeito da cultura eram transmitidas por meio de contos, parábolas, parlendas, pois dessa forma criava-se um ritual em que a história envolvia os ouvintes que se deliciavam com a sonoridade das rimas, com o suspense e com o clima de curiosidade que o conto criava.

Apesar de a linguagem oral ter sido de grande importância nas transmissões das histórias e ensinamentos de um povo de gerações para gerações, muito se modificava da verdadeira história com esse modo de transmissão. Na boca de seu contator, a história ganhava novos enredos ou até mesmo, algumas passagens eram deixadas de fora no intuito de proporcionar maior encantamento a quem estivesse a ouvi-la. Assim, Souza e Feba (2011, p.153) explicam:

Com o decorrer do tempo, entretanto, a oralidade deixa de exercer suas funções e os nossos antepassados buscam uma nova forma de registrar os conhecimentos adquiridos, nascendo, assim, a linguagem escrita, que possibilitou perpetuar aqueles textos que nos eram contados [...].

Alertando para o caráter parcial da documentação escrita, sobretudo no que se refere à literatura por registrar apenas uma versão, a de quem tem o poder de acesso à escrita, Lajolo (1986, p. 49) destaca sua importância como “porta” para o passado: “O passado só sobrevive em forma de linguagem, no que resta dele transformado em presente, no que dele se cristalizou nos documentos conhecidos”.

Porém, Souza e Feba, (2011, p. 97-98) lembram que “[...] a escrita enquanto forma de comunicação privilegiada pela humanidade é uma invenção recente que data de apenas 5.000 anos”.

Muitos estudiosos afirmam que não se sabe ao certo qual foi a primeira obra produzida no mundo, mas acreditam que sejam recortes dessas histórias de contos populares, pois, como Zilberman (2005, p. 13), por exemplo, acredita e afirma “A literatura não contraria a velha lei de Lavoiser, conforme a qual nada se cria, tudo se transforma”.

O mundo passou e ainda há de passar por inúmeras transformações no decorrer de sua história, e como consequência, a história da literatura também, como nos afirma Megale (1974, p. 83) “A sucessão dos movimentos literários, obviamente, se move num contexto histórico e se relaciona intimamente com o desenvolvimento da civilização e das artes, em especial”.

Cademartori (1990, p. 5), salienta que “Todo momento histórico apresenta um conjunto de normas que orienta e caracteriza suas manifestações culturais, constituindo o que se chama de *estilo* da época”.

Megale (1974, p. 3) afirma ainda que “A literatura recebe influências da realidade, mas também devolve influências sobre a realidade. Ela se move no contexto histórico”.

Para Candido (1995, p. 174), “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”.

Nunes (2010) defende a ideia da literatura como um produto cultural, resultado de determinada época e lugar na qual o escritor está inserido. E, não sendo a cultura, conforme Nunes (2010), algo inato e acabado, mas sim de possíveis transformações, é algo que deve ser transmitido e cultivado entre as gerações. Portanto, Megale (1974) ressalta que, desde a invenção da escrita, fato que tornou possível a imortalização das histórias de nossos antepassados, a literatura passou por várias transformações desde a Idade Média com o Trovadorismo, até os dias atuais, com o Modernismo.

Apesar de suas inúmeras transformações e variações ao longo da história, a literatura sempre trouxe consigo uma visão de mundo, permitindo assim ao seu leitor ir além de seu conhecimento, como destaca Cademartori (1987, p. 22 e 23).

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido.

Entendemos que “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (COELHO, 2000, p. 15).

Colomer (2007, p. 61) completa que:

Os livros têm o poder de transportar o leitor no tempo e no espaço, de levá-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporcionar-lhe o eterno prazer de quem se senta ao lado do viajante que regressa.

Ostetto (2000, p. 171), também afirma que:

É por meio de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser. Por isso, o cotidiano educativo deve contemplar essa prática de contar contos, aumentando muitos pontos para a vida da criança.

Em concordância Abramovich (1989, p. 14) salienta que:

Ler, para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

Ostetto (2000, p. 173) reforça essa opinião, ao afirmar que:

Ler é um prazer. São possibilidades infinitas de descobrir o mundo, os outros, os adultos, cavalgar nesse mundo através do imaginário, da brincadeira, do faz-de-conta. São respostas, novas perguntas, achados de questões perdidas. É busca, é procura, é divertimento, é vibração, pura emoção!

Como a própria Bíblia já menciona, “Toda a Escritura é inspirada por Deus e útil para o ensino, para a repreensão, para a correção e para a instrução na justiça”. (2 Timóteo 3:16)

Podemos entender a literatura como uma fonte inesgotável de conhecimentos (NUNES, 2010). Portanto, “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor”. (LAJOLO, 2000, p. 7). E, acrescenta (LAJOLO, 1986, p. 43),

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um.

Para Souza e Feba (2011, p. 102), “De fato, por meio das histórias, é possível encontrar várias chaves que possibilitarão à criança pequena vencer grandes dificuldades”. De acordo com Coelho (2004, p. 59), “A história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora”.

Candido (1995, p. 174 e 175) defende que:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. [...].

Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Ostetto (2000, p. 67 e 68) afirma,

A importância dos livros e das histórias é uma unanimidade. Todos concordam que o livro é fonte de conhecimento e, por esse motivo, a educação deve tratar de propiciar o contato das crianças com esse instrumento.

Compreendendo a importância da literatura como fonte de conhecimento e, como um direito de todos, Candido (2000, p. 36) dá ênfase à ideia de que a literatura tem um poder transformador, pois sendo um produto cultural é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que é transformada pelo mundo que a cerca, ela também o transforma.

A literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. [...] A obra de arte só está acabada no

momento em que se repercute e atua, por que sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso, define-se o quarto elemento do seu processo, isto é, o seu efeito.

Frisamos assim, que, a literatura, como expressão artística que implica numa construção conjunta e ativa envolvendo autores e leitores, se constitui em um dos instrumentos mais ricos para a humanização do ser humano, não apenas no que se refere ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como ao seu papel provocador de interações potencialmente produtoras de transformações sociais.

2.2 LITERATURA NA ESCOLA

Sendo a escola um local propício para o contato das novas gerações com a literatura, uma vez que a escola ocupa espaço privilegiado na formação do ser humano, é indispensável que ela integre a literatura na educação, o que só tem a agregar/contribuir para o seu devido propósito, a formação do ser humano.

A literatura passou por diversas modificações, transformações e variações ao longo da sua história, e do mesmo modo ocorreu com a educação, a qual passou, e ainda há de passar, por modificações e transformações ao longo do tempo.

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato dele criar a Zona de Desenvolvimento Proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Zilberman (2005, p.46) aponta que,

Até o final dos anos 60, a escolarização da infância e da juventude dividia-se entre o ensino primário, obrigatório, com a duração de cinco anos, e o ensino secundário, em duas etapas, conhecidas como ginásio, em quatro

anos, e colégio, em três anos. A essa etapa seguia-se o ensino superior, ministrado pela universidade.

Zilberman (2005, p. 47) prossegue:

A partir da reforma implantada no começo da década de 1970, o ensino passou a repartir-se em fundamental, obrigatório como o antigo primário, mas com a duração de oito anos, médio, em três anos, e superior. A principal providência, em termos organizacionais, diz respeito ao ensino fundamental, pois a faixa de escolarização obrigatória estendeu-se de cinco para oito anos, fazendo aumentar numericamente o número de alunos na escola.

Ao longo dos últimos dez/quinze anos, houve mudanças muito significativas no mundo da educação. O campo da formação docente conheceu importantes evoluções, que inscreveram realidades novas do dia-a-dia das escolas e professores. É verdade que as práticas ficaram, muitas vezes, aquém das propostas teóricas (OLIVEIRA, 2006).

A exemplo dessas mudanças, temos a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe “sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”, e que, conforme o site do ministério da educação tem o intuito de,

Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Essa é a proposta do MEC com a implantação do ensino fundamental de nove anos. A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O prazo para que o ensino fundamental seja de nove anos em todo o Brasil é até 2010.

Esta, entre outras legislações em torno da educação e em específico sobre o lugar e a utilização da literatura no ambiente escolar, das quais falaremos mais adiante, vem ao encontro da notória importância do ensino fundamental e da literatura para a formação plena do educando.

Essas mudanças em torno da educação, por muitas vezes, se dão devido às novas necessidades despertadas pelos alunos e pelo meio escolar no qual estão inseridos.

Em 1987, a autora Ligia Cademartori já escreveu sobre um problema percebido na educação, quando, apesar de todas as facilidades, adultos iletrados, que mal sabiam desenhar seus próprios nomes, ingressavam no ensino superior sem capacidade alguma para participar de uma aula universitária.

Conforme Cademartori (1987, p. 14):

Mudou-se, então, a estratégia; a atenção, o cuidado e a esperança voltaram-se para o ensino básico, reconhecido como decisivo para a educação. E a ação pedagógica, junto à criança, voltou a privilegiar o livro como elemento imprescindível ao crescimento intelectual e à afirmação cultural. Surgem programas culturais de promoção da leitura, tanto de iniciativa privada quanto de iniciativa do Estado.

Sobre algumas dessas iniciativas do Estado para a promoção da leitura, bem como para o uso da literatura no ambiente escolar, voltaremos a abordar mais adiante nesta pesquisa.

Ora, por meio da escrita de Cademartori, percebemos que o livro passa a ser considerado, pela escola, como algo imprescindível para o crescimento intelectual da criança. A autora (1987, p. 20) afirma que,

Se, adquirindo o hábito da leitura, a criança passa a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais.

Contudo, “Percebeu logo que, no Brasil, faltavam livros de histórias apropriadas para os alunos e entre, aproximadamente, 1880 e 1890 tratou de traduzir alguns clássicos [...]” (ZILBERMAN, 2005, p. 17).

Esse reconhecimento por parte da escola para com a literatura e seu crescente interesse para inseri-la no ambiente escolar como imprescindível para a formação do educando, se dá, principalmente, por falhas percebidas no sistema de ensino.

Para Cademartori (1987, p. 15),

Do ponto de vista da educação, observa-se uma união de esforços de educadores dos diferentes níveis de ensino, de ensino básico à universidade, no sentido de promover a leitura para resgatar faltas do nosso sistema de educação.

O educando, por estar em meio ao seu processo de formação, necessita de um mediador de conhecimento – conceito que se costuma utilizar para a função do professor nos dias atuais – ou seja, o educando precisa de um professor e de suas pedagogias diferenciadas para que possa se desenvolver.

Cademartori (1987, p. 22) afirma, “Para o animal não existe processo de formação, [...] o homem, pelo contrário, compõe, ao longo do desenvolvimento, seu mundo e seu padrão comportamental”.

A autora (1987, p. 21 e 22) descreve que:

A relação adulto/criança é caracterizada por um jogo de forças no qual a criança é dependente, marcada que é física, intelectual, afetiva e financeiramente pela carência. A identificação dessas faltas na criança se dimensiona a partir da afirmação da moderna Antropologia de que o homem é o único animal que não traz, ao nascer, um padrão inato de comportamento. Ao contrário de um pássaro, de um peixe ou de um chimpanzé, que já nasceram com estruturas comportamentais, o comportamento do ser humano depende dos padrões que lhe foram oferecidos.

Cademartori (1987, p. 22) destaca ainda que “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”.

Assim, (CADEMARTORI, 1987, p. 23),

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 um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.

Segundo Souza e Feba (2011, p. 75 e 76),

Desde tenra idade, a iniciação literária possibilita à criança a fruição e o prazer. Que favorece o enriquecimento de seu repertório imaginário. No campo educativo essa experiência permite a criança alargar seus horizontes e seu conhecimento de mundo, transcendendo seu campo demarcado como repertório cultural.

A literatura abre a janela do imaginário, amplia nossos horizontes. A mediação desta, por meio da escola, só tem a contribuir para a formação do educando e, como afirmam Souza e Feba (2011), a escola é, por vezes, o primeiro,

se não o único, lugar de contato de muitas crianças com a literatura. De acordo com Souza e Feba (2011, p. 106),

Sabemos que a escola representa um lugar privilegiado para a promoção do contato da criança com a literatura tendo em vista que muitos alunos ao ingressarem na escola tiveram pouco ou nenhum contato com livros literários fora do ambiente escolar.

Tendo a escola um importante papel mediante o contato da criança com a literatura, Souza e Feba (2011, p. 110), complementam que “[...] é preciso que a escola incorpore a literatura e que o professor utilize bons livros em suas aulas, já que muitas crianças não têm contato com livros e com a literatura fora desse ambiente”.

De acordo com Ostetto (2000, p. 69),

É também fundamental que o educador perceba que a leitura de uma história ou a oferta de um livro que se transforma em um mero ritual didático não tem sentido. Se isso for uma celebração, ou um passaporte para o encantamento, também para o educador, dificilmente o será para as crianças do grupo. Cabe a ele descobrir, junto com as crianças, novas formas de contar uma boa história, novos estilos e autores. Utilizar apenas livro? Fantoche? Gravuras? Caixas de histórias? Pouco importa. É preciso, sim, oportunizar esse contato das crianças com os livros e as histórias. Independente da idade.

Devemos aqui concordar com a escrita de Ostetto (2000), de que é preciso que nós educadores, oportunizemos às crianças o contato com a literatura independente da idade destas. Contudo, o que se percebe no ambiente escolar é que nos anos finais do ensino fundamental, a literatura parece deixar de ter valor, sendo esta também uma hipótese para nosso estudo.

Para Ostetto (2000, p. 68), “O que o educador muitas vezes não percebe é que não existe idade para se iniciar um trabalho com as histórias e os livros”. E, de certa forma, é por essa falta de percepção por parte do professor, que ele acaba deixando a literatura de lado nos anos finais do ensino fundamental, pois de acordo com Colomer (2007, p. 47),

[...] é inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns dos fatores que o produzem têm causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores tão contraditórios como o fato de que a exigência do conhecimento própria do secundário diminui o tempo que os meninos e as meninas dedicavam à leitura livre no primário.

Outro motivo que pode levar o professor a não utilizar a literatura em sala de aula, nas diferentes disciplinas, de acordo com Zilberman (2005), talvez seja o fato de os professores não estarem atualizados com as produções voltadas para as crianças e, por isso, acabam não levando a literatura para a sua aula, ou, quando o fazem, fazem de forma equivocada, ocasionando também, nessa falta de interesse por parte do aluno.

É inquestionável que “A escola vem ocupando um espaço significativo na rotina diária de crianças e jovens há muito tempo” (SILVA, 2009, p. 23). E, portanto, responsável por mediar esse contato da criança com a literatura, sendo esta de importante contribuição para o desenvolvimento da criança, pois, segundo Lajolo (2000, p. 106),

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

Cademartori (1987, p. 20) destaca que:

Se, adquirindo o hábito da leitura, a criança passa a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre junto ao seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais.

A literatura contribui muito na formação do educando, seja pela melhora de sua escrita, de sua fala, e por proporcionar uma visão de mundo a esta criança, dentre inúmeros outros conhecimentos. De acordo com Coelho (2004, p. 14), “A história é um alimento da imaginação da criança [...]”.

Silva (2009, p. 35) resgata as palavras de Mário Quintana, ao afirmar:

Mário Quintana, o inesquecível poeta gaúcho, dizia em um de seus textos poéticos que ler é o único modo de se estar sozinho e acompanhado ao mesmo tempo. Sábias palavras, pois um livro é um mundo: o mundo de leituras de seu autor e de seus personagens, dialogando com o mundo do leitor. O encontro desses dois mundos pode proporcionar ao leitor momentos de prazer, de humor, de esperança, de consolo, de reabastecimento de energia, de conhecimento de coisas novas. Esta é uma experiência rica, da qual todos deveriam poder participar, e cabe à escola um papel decisivo nesse processo.

Cunha (1991, p. 47) destaca,

Se perguntarmos a qualquer educador [...] sobre o que pretende quando leva o livro à infância, a resposta será sempre a mesma: queremos criar nos pequenos o hábito de ler. Em outras palavras, pretendemos que a criança e jovem tenham, pela vida afora, a literatura como forma de enriquecimento.

Hoje, os documentos oficiais da área de educação vêm demonstrando uma maior preocupação com a formação de um cidadão consciente de si próprio e do mundo, um cidadão crítico, capaz de agir sobre o mundo. Em outras palavras, se propõe uma educação preocupada com a construção do saber e não mais apenas uma educação bancária - definição de Paulo Freire em sua obra "Pedagogia do Oprimido" ao se referir ao modelo de educação onde o aluno somente recebe, guarda e memoriza as informações depositadas pelos professores, sem as questionar, como se fossem verdades únicas.

Silva (2009, p. 31), pontua que:

A escola certamente não é mais aquele estabelecimento sombrio e opressivo, com professores severos, infundindo terror nos alunos. Ela se abriu ao diálogo, à liberdade, às novas metodologias. Deixou de insistir apenas no estímulo a uma percepção nacional da realidade. Não é mais preciso recorrer às histórias de uma velha ama para equilibrar o aprendizado curricular como dado emocional. A leitura, a produção de textos, as diversas possibilidades que as disciplinas, feiras e outras atividades promovidas pela escola dão ao aluno para exercer sua imaginação e sua criatividade fazem com que dentro mesmo do espaço escolar ele possa alcançar um desenvolvimento harmônico entre ciência e arte, razão e intuição. Isso é possível, a literatura aí está, sugerindo caminhos. É preciso, então, que nós professores, bibliotecários, coordenadores, diretores de escolas, sejamos capazes de rever continuamente nossa prática com um olhar crítico, como aconselhou Paulo Freire. E é preciso, também, que tenhamos coragem de mudá-la, se com isso pudermos cumprir melhor nossa tarefa de formar cidadãos deste país.

Deste modo, destacando a importância da literatura como fonte de conhecimento e prazer, e o importante papel que a escola desempenha neste processo, retomamos Vygotsky (1984) e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) por ele proposto. Conceito este, que é essencial para compreender a aprendizagem no processo de interação do aprendiz com o meio e com o outro, mediada por sistemas simbólicos que são amplificadores culturais, verdadeiros instrumentos promotores do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A literatura, sendo ela mesma um resultado de uma diversidade de interações

sociais no seio de uma cultura, ou entre diversas culturas, constitui-se em um rico instrumento mediador de aprendizados e conhecimentos, de criação e imaginação. Ela é um instrumento provocador e mediador de interações, desempenhando um importante papel na formação social humana e, portanto, na constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, é imprescindível que a escola compreenda que a literatura não pode ser reduzida a um meio para a apresentação de conteúdos.

Assim, dada à importância da literatura, veremos aqui algumas das leis e diretrizes brasileiras que salientam a sua importância e dão suporte a sua inserção no ambiente escolar, pois como afirma Zilberman (2006, p. 11), “Escola e literatura são parceiras há muito tempo. Pode-se mesmo afirmar que a primeira nunca prescindiu da segunda [...]”.

Notoriamente, nossa lei maior é a Constituição da República Federativa do Brasil, lei que dispõe sobre direitos e deveres dos brasileiros e dispõe também sobre a comercialização de livros e afins, em seu TÍTULO VI DA TRIBUTAÇÃO E DO ORÇAMENTO, CAPÍTULO I Do Sistema Tributário Nacional, Seção II Das Limitações do Poder de Tributar:

Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios:
[...].
VI – instituir impostos sobre:
[...].
d) livros, jornais, periódicos e o papel destinado a sua impressão (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988).

Acreditamos que este trecho da lei, em especial, se dê no intuito de facilitar ao brasileiro a aquisição destes materiais, possibilitando que ele tenha acesso à informação e à cultura.

Já em 13 de maio de 1992, o Decreto nº 519 instituiu O Programa Nacional de Incentivo à Leitura, PROLER, e dá outras providências, tendo como objetivos, conforme seu Art. 2º:

Art. 2º Constituem objetivos do PROLER:
I - promover o interesse nacional pelo hábito da leitura;
II - estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras;
III - criar condições de acesso ao livro (DECRETO Nº 519, 1992).

Esse decreto está em vigência até os dias atuais e foi criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura, que, como vimos, tinha em seu principal objetivo, a preocupação em possibilitar à população brasileira o acesso aos livros.

Percebemos que a preocupação com o acesso ao livro, bem como o incentivo à leitura, não é algo muito recente.

A lei mais importante que rege a educação nos dias atuais é a Lei nº 9.394/96, datada de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, a LDB pouco cita a literatura e, quando o faz, é de forma breve, como em seu Art. 26-A, inciso 2: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

A LDB não define qual o espaço da Literatura no currículo escolar, deixando essa definição a cargo de regramentos mais específicos.

Na página oficial do Ministério da Educação (MEC), consta a informação que, desde 1997, é desenvolvido o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), por meio da Portaria 652 de 16/09/1997, o qual “tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 05 out. 2017).

Este programa, PNBE, veio em substituição ao Programa Nacional Biblioteca do Professor, que existiu de 1994 a 1997, e que tinha como objetivo oferecer suporte para a formação dos professores da educação básica por meio da difusão de acervos bibliográficos.

Em 2003, é criada a Lei nº 10.753, de 30 de outubro, que institui a Política Nacional do Livro. Gostaríamos de destacar o CAPÍTULO I dessa política, intitulado, Diretrizes Gerais:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional do Livro, mediante as seguintes diretrizes:

I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro;

II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida;

[...];

V - promover e incentivar o hábito da leitura; (LEI Nº 10.753, 2003).

Podemos perceber que, os governos democráticos tiveram uma preocupação com o acesso do brasileiro ao livro, ressaltando a importância deste na formação do ser humano.

Outra lei, mais recente, de suma importância no que diz respeito à literatura na escola, é a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Não podemos deixar de salientar que, desde 1997, era desenvolvido o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), entretanto, com a Lei nº 12.244, passa a ser obrigatória a biblioteca na escola, como fica firmado já no “Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei” (LEI Nº 12.244, 2010).

Essa lei foi de suma importância para os alunos terem acesso à literatura, como justifica a reportagem intitulada “Lei que exige criação de bibliotecas atinge maior parte das escolas” disponibilizada no portal do MEC, datada de 27 de maio de 2010, segundo a qual, os “Dados do Censo escolar 2009 revelam que a maioria das escolas públicas da educação básica, e parte dos estabelecimentos privados, não têm bibliotecas” (LORENZONI, 2010).

Ainda nesta reportagem, Marcelo Soares, diretor de políticas de formação, materiais didáticos e tecnologias da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, afirma que “As obras literárias e os materiais servem de estímulo ao desenvolvimento de crianças e jovens nos campos da leitura, da escrita, da arte e da construção do conhecimento” (LORENZONI, 2010).

A Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, em seu Art. 2º, parágrafo único dispõe que:

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (LEI Nº 12.244, 2010).

Ainda sobre o acesso ao livro, bem como ao incentivo à leitura, foi publicado, em 1º de setembro de 2011, o decreto de nº 7.559, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e dá outras providências. Conforme Art. 1º:

Art.1º O Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País.

§ 1º São objetivos do PNLL:

I - a democratização do acesso ao livro;

II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura;

[...] (DECRETO Nº 7.559, 2011).

O Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, dispõe:

Art.10. O PNLL está estruturado em quatro eixos estratégicos e dezenove linhas de ação.

Parágrafo único. São eixos estratégicos e respectivas linhas de ação do PNLL:

I - eixo estratégico I - **democratização do acesso:**

a) linha de ação 1 - **implantação de novas bibliotecas** contemplando os requisitos de acessibilidade;

b) linha de ação 2 - **fortalecimento da rede atual de bibliotecas** de acesso público integradas à comunidade, contemplando os requisitos de acessibilidade;

c) linha de ação 3 - **criação de novos espaços de leitura;**

d) linha de ação 4 - **distribuição de livros gratuitos** que contemplem as especificidades dos neoleitores jovens e adultos, em diversos formatos acessíveis;

e) linha de ação 5 - **melhoria do acesso ao livro e a outras formas de expressão da leitura;** e

f) [...];

II - eixo estratégico II - **fomento à leitura** e à formação de mediadores:

a) linha de ação 7 - promoção de atividades de reconhecimento de ações de incentivo e fomento à leitura;

[...];

III - eixo estratégico III - **valorização institucional da leitura e de seu valor simbólico:**

a) linha de ação 13 - **ações para converter o fomento às práticas sociais da leitura** em política de Estado; e

b) linha de ação 14 - **ações para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura;** e

IV - eixo estratégico IV - **fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro:** [...] (DECRETO 7.559, 2011, Grifo nosso).

Sobre as leis que regem a educação básica no Brasil, em 2013 foi publicado um documento que reúne as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, o qual, conforme trecho da apresentação, escrita por José Fernandes de Lima, na época Presidente do Conselho Nacional de Educação, salienta que:

Este volume contém os seguintes textos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio, Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena,

Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Contém ainda o reexame do parecer que institui diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos, Parecer que trata da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação, Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97 que fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, Parecer que apreciou a Indicação CNE/CEB nº 3/2009 que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica Pública (2013, p. 5).

Este documento reúne todas as diretrizes que regulam, norteiam e orientam todos os níveis da educação básica, bem como pareceres e resoluções que tratam sobre os planos de carreira e de remuneração dos professores em todos os níveis do sistema educacional.

O documento não será analisado em sua totalidade, apenas a parte que é de interesse para a realização desta pesquisa, ou seja, serão analisadas neste documento as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, no que se refere à literatura.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, esta foi aprovada em 07/04/2010 pela Câmara de Educação Básica, sob o parecer CNE/CEB nº 07/2010, e tem como objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (2013, p. 7 e 8. Grifo do documento original)

Segundo o CNE/CEB nº 07/2010, “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio [...]”.

Em específico sobre a literatura no ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica nada mencionam diretamente, mas ao discorrerem sobre o uso das tecnologias, afirmam:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (2013, p. 25. Grifo do documento original).

Desde cedo, o livro serviu de apoio ao enriquecimento das aprendizagens dos educandos, hoje sendo, porém, de certa forma, substituído pelas tecnologias da informação. Entretanto, por sua maior disponibilidade e menor custo, estas devem servir, também, como acesso a bibliotecas, e, por conseguinte de obras literárias, entre outros.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica ainda salienta que “[...] tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica” (2013, p. 26).

Portanto, tendo a escola, como já mencionado anteriormente, o objetivo de formar o ser humano, e sendo a literatura, por meio da cultura e da arte, importante no papel da produção e formação humana, voltamos a afirmar que é de suma importância sua presença e utilização no ambiente escolar.

Sobre a literatura na escola, encontramos no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no trecho que discorrem sobre a formação básica comum e a parte diversificada, uma pequena citação da LDB em seu artigo 26-A, já descrito anteriormente neste subtítulo, onde se menciona, em seu inciso 2, sobre as aulas de literatura. Nelas, os professores serão responsáveis, também, por ministrar conteúdos da história e da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros.

Já finalizando este documento, parte de um documento maior, salienta-se que “estas Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB [...]” (2013, p. 47), e que, por sua vez:

A LDB estabelece condições para que a unidade escolar responda à obrigatoriedade de garantir acesso à escola e permanência com sucesso. Ela aponta ainda alternativas para flexibilizar as condições para que a passagem dos estudantes pela escola seja concebida como momento de crescimento, mesmo frente a percursos de aprendizagem não lineares. A isso se associa o entendimento de que a instituição escolar, hoje, dispõe de instrumentos legais e normativos que lhe permitam exercitar sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar, no seu projeto político-pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos, para que o grande objetivo seja alcançado: educação para todos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com qualidade social.

Ou seja, a escola possui autonomia, garantida pela LDB, para flexibilizações em prol de uma educação de qualidade para todos. Assim, ao nosso ver, a inclusão da literatura no fazer pedagógico escolar contribuiria para que a escola alcançasse esse objetivo.

Seguindo com a análise do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, analisaremos a segunda parte que nos interessa para nossa pesquisa de dissertação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica, no dia 07 de julho de 2010, sob o parecer CNE/CEB nº 11/2010.

Essa legislação veio para nortear o novo ensino fundamental, já que este passou a atender alunos desde os seis até os quatorze anos de idade. Para ser um ensino de efetiva qualidade necessitava, com esta mudança da faixa etária, de nova formulação de currículo.

De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2013, p. 103):

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, [...].

Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006.

Do mesmo modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estas diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos não mencionam especificamente o uso da literatura nas escolas.

O único momento no qual a palavra literatura aparece neste documento, a não ser quando se referencia a literatura acadêmica decorrente dos estudos em torno da própria legislação, é no momento no qual trata da mediação da história e cultura Afro-Brasileira e Indígena, onde determina que as aulas de literatura também sejam responsáveis por essa mediação de conteúdo (2013, p. 114), conforme explicitado no trecho a seguir:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

No trecho em que abordam a reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos, o documento defende:

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura (2013, p. 116).

Percebemos que a leitura e a escrita permitem, também por meio da literatura, conhecer além do que nos está posto; permite buscar novos e diversos outros conhecimentos. Reafirmamos, assim, a importância da literatura, que, por meio das suas histórias, nos leva a ir além, a viajar por um mundo inteiro de conhecimento sem mesmo sairmos do lugar, como o próprio documento

complementa um pouco mais adiante em sua escrita ao falar da ludicidade no ensino.

Do ponto de vista da abordagem, **reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos.**

[...]

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. **É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro**, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente (2013, p. 116, Grifo Nosso).

Segundo Abramovich (1989, p. 17),

É ATRAVÉS DUMA HISTÓRIA QUE SE PODEM DESCOBRIR OUTROS LUGARES, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...] (Grifo original da autora).

Neste sentido, outro trecho do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, ao tratar do processo de desenvolvimento pleno do educando, descreve que:

A organização do trabalho pedagógico deve levar em conta a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, a articulação entre a escola e a comunidade e o acesso aos espaços de expressão cultural (2013, p. 120).

Assim, entendemos que a escola deve levar em conta os variados suportes literários na organização e conseqüentemente aplicabilidade destes no trabalho pedagógico da escola e dos professores.

Dando continuidade à análise do documento, destacamos um trecho que fala sobre as articulações do Ensino Fundamental com outras etapas da escolaridade e a continuidade da trajetória escolar dos alunos. Esse trecho expõe a ruptura que muitas vezes acontece quando o educando transita de uma etapa do sistema de

ensino para outra. O documento defende que, em cada etapa, a escola deve se preocupar em dar uma sequência à qual a precedeu e, ao mesmo tempo, introduzir especificidades da etapa seguinte, para evitar rupturas na transição.

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, [...] (2013, p. 120).

Da mesma forma,

Não menos necessária é uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Há que superar os problemas localizados na passagem das séries iniciais e a das séries finais dessa etapa, decorrentes de duas diferentes tradições de ensino. Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências a que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. Essa transição acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial e abre a possibilidade de adoção de formas inovadoras a partir do 6º ano, a exemplo do que já o fazem algumas escolas e redes de ensino.

A passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental apresenta ainda mais uma dificuldade: o intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou a cisão dessa etapa da escolaridade, levando à concentração da oferta dos anos iniciais, majoritariamente nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes mantidas pelos Estados. O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completar o Ensino Fundamental.

As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos (2013, p. 120).

As escolas e os professores que atendem às turmas do Ensino Fundamental, devem se preocupar com uma proposta pedagógica que proporcione ao educando uma proximidade com o nível de ensino do qual esta criança está vindo, ou seja, da educação infantil, para que, como o próprio documento afirma, esta criança não sofra uma ruptura tão grande nessa transição, e que por tal motivo, seja prejudicada no desenvolvimento de seu aprendizado.

Percebemos que a transição dos educandos entre diferentes níveis de ensino pode ser prejudicial ao desenvolvimento do aprendizado da criança se não for realizada de forma cuidadosa e adequada. Trata-se, portanto, de algo que suscita grande preocupação e é objeto de importante reflexão no meio educacional, pois o documento volta novamente a tratar deste assunto no subtítulo seguinte, “A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental”:

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, [...] tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (2013, p. 121).

Em continuidade a esta ideia, o documento pontua algumas considerações sobre essa transição dos alunos nos diferentes níveis de ensino, e dentre tais aponta sobre “[...] a organização em ciclos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade [...]”,

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) **o desenvolvimento das diversas formas de expressão**, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, **a Literatura**, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) [...] (2013, p. 122 e 123, Grifo nosso).

E, é neste trecho que a literatura aparece pela última vez neste documento, sem se referir especificamente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, depois dos anos iniciais, a literatura como forma de expressão e arte, desaparece das diretrizes.

Sobre a transição dos alunos nos níveis de ensino que deveria ocorrer de forma leve e prazerosa para o educando, Zilberman (1988), afirma que, sendo a escola responsável também por introduzir a criança à vida adulta, a literatura

possibilita diversos conhecimentos necessários para que esta transição ocorra de maneira mais acessível e prazerosa. Portanto, segundo a autora (1988, p. 20), “[...] a obra literária pode reproduzir o mundo adulto [...], usando-a para incutir sua ideologia”.

Nossa análise perante as legislações educacionais brasileiras nos levam a perceber que ao longo dos governos democráticos, muitas legislações foram criadas no país em prol da literatura, do acesso e do incentivo à leitura.

O Plano Nacional da Educação – PNE, aprovado por meio da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência prevista até 2024 (mas não necessariamente sendo aplicado), também contempla entre suas 20 metas e estratégias, o acesso e o uso da literatura, como destacamos:

[...]

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes **médias nacionais para o Ideb**.

Estratégias:

[...];

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com **as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras** e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

[...].

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

[...];

16.3) expandir programa de composição de acervo de **obras didáticas, paradidáticas e de literatura** e de dicionários, e programa específico de **acesso a bens culturais**, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

[...];

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do **Plano Nacional do Livro e Leitura** e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO – PNE, LEI Nº 13.005, 2014, Grifo nosso).

O PNE retoma e reforça legislações já existentes sobre a literatura e a leitura, por meio de suas metas e estratégias, a fim de promover uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

O Plano Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (PEE/SC), com vigência para o decênio de 2015 a 2024, também apresenta metas, estratégias e diretrizes, alinhadas ao PNE, visando uma educação de qualidade e igualitária para o estado de Santa Catarina em todos os níveis e etapas de ensino. Assim,

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina em cumprimento ao Artigo nº 214 da Constituição Federal e ao Artigo nº 166 da Constituição Estadual, materializa propostas educacionais para a melhoria da qualidade da educação e, por consequência, contribuirá efetivamente para a construção de uma sociedade menos desigual. O Plano confere materialidade ao discurso de educação como direito de todos e responsabilidade do Estado, mediante a institucionalização do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, que integra ações em regime de colaboração com a União e os Municípios. Deste modo, viabiliza a democratização do acesso, a qualificação da permanência do estudante na escola e a formação de cidadãos críticos, bem como, a valorização dos profissionais da educação (PEE/SC, 2015).

O PEE/SC também contempla sobre a literatura entre suas 19 metas e estratégias, principalmente sobre seu acesso:

Meta 1: Universalizar a educação infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 03 (três) anos até o final da vigência deste PEE/SC.

Estratégias:

[...];

1.17 Implementar espaços de interatividade considerando a diversidade étnica, de identidade de gênero, de gênero e sociocultural, tais como: brinquedoteca, ludoteca, **biblioteca infantil** e parque infantil.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 09 (nove) anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste Plano.

Estratégias:

[...];

2.13 Garantir o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar dos estudantes na educação pública, viabilizando, em regime de colaboração, transporte escolar acessível com segurança, material escolar, laboratórios didáticos e **biblioteca informatizada com acervo atualizado**.

[...];

2.16 **Garantir, em regime de colaboração, a renovação, manutenção e criação das bibliotecas, inclusive a biblioteca virtual com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos**, bem como profissionais especializados, como condição para a melhoria do processo ensino/aprendizagem.

[...].

Meta 4: Universalizar, para o público da educação especial de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados, nos termos do Artigo 208, inciso III, da Constituição Federal, do Artigo 163 da Constituição Estadual e do Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, e nos termos do Artigo 8º do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, até o último dia de vigência deste Plano.

Estratégias:

[...];

4.19 Desenvolver e consolidar políticas de produção e disseminação de **materiais pedagógicos adaptados à educação inclusiva para as bibliotecas** da educação básica.

[...].

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças aos 06 (seis) anos de idade ou, até no máximo, aos 08 (oito) anos de idade no ensino fundamental.

Estratégias:

[...];

5.9 Promover, em consonância com as Diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, **a formação de leitores** e a **capacitação** de professores, **bibliotecários e agentes da comunidade para atuarem como mediadores da leitura**.

5.10 Implantar, até o segundo ano de vigência do Plano, **programas de incentivo à leitura**.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento) nas escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 40% (quarenta por cento) dos estudantes da educação básica, até o final da vigência deste Plano.

Estratégias:

[...];

6.3 Aderir, em regime de colaboração, ao programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, **bibliotecas**, auditórios, cozinhas, refeitórios cobertos, depósitos adequados para armazenar gêneros alimentícios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral, bem como atender à legislação acerca da acessibilidade nesses espaços.

6.4 **Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos**, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, tais como: centros comunitários, **bibliotecas**, praças, parques, museus, teatros, cinemas, planetários e zoológico.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias estaduais no IDEB:

Estratégias:

[...];

7.12 Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais, em regime de colaboração entre União, Estado e Municípios, para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a **universalização das bibliotecas**, nas instituições educacionais, com acesso às redes digitais de computadores, inclusive a internet.

[...];

7.28 Promover, com especial ênfase, **em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e a capacitação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura**, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem.

[...];

7.32 Assegurar a **renovação, manutenção e criação das bibliotecas** com todos os materiais e infraestrutura necessária à boa aprendizagem dos estudantes, inclusive **biblioteca virtual** com equipamentos, espaços, **acervos bibliográficos**, bem como **profissionais especializados** e capacitados para a **formação de leitores**.

[...];

7.40 Expandir programa de composição de **acervo de obras didáticas**, paradidáticas, **literárias**, dicionários, **obras e materiais produzidos em Libras e em Braille**, e ainda, programas específicos de **acesso a bens culturais**, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação para os profissionais da educação básica.

Meta 12: Articular, com a União, a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 55% (cinquenta e cinco por cento) e a taxa líquida para 40% (quarenta por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos de idade, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, nas instituições de ensino superior públicas e comunitárias.

Estratégias:

[...];

12.13 Colaborar na institucionalização de **programa nacional de composição de acervo digital de referências bibliográficas** e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência (PEE/SC, 2015, Grifo nosso).

Podemos observar que no Plano Estadual da Educação do Estado de Santa Catarina, o termo literatura não consta, contudo, ele referencia em suas metas e estratégias o acesso a bibliotecas e afins, ou seja, sobre o acesso ao livro, à cultura e à informação para quase todos os níveis de ensino, citando ainda sobre a aquisição de materiais específicos e do acesso a eles para pessoas portadoras de necessidades especiais, possibilitando assim que todos os educandos tenham acesso à literatura.

Salientamos ainda que, além das legislações brasileiras em benefício do acesso à leitura e à literatura, muitas escolas e professores realizam interessantes projetos institucionais em prol da literatura. No entanto, muitas vezes, esses projetos permanecem desconhecidos por grande parcela da população, mesmo no meio educacional, o que é uma grande perda.

Certamente, há interessantes legislações brasileiras que contemplam a literatura, o que nos provoca ainda mais inquietações sobre o uso da literatura nos fazeres pedagógicos dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nos motivando a responder ao nosso problema de pesquisa: “Qual a relação entre o

modo como os professores do 6º ao 9º ano, de uma Gerência Regional de Educação do Oeste de Santa Catarina integram, ou não, a literatura em seus fazeres pedagógicos e suas experiências e Representações Sociais sobre literatura?”.

Como destaca o documento, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (2013, p 14. Grifo do documento original).

Assim, devemos enquanto docentes atuar considerando todas as legislações que regem o ensino no Brasil, pois é somente por meio de nossas práticas comprometidas com a educação e alicerçadas nas legislações educacionais que poderemos realizar uma educação em prol do bem comum dos educandos e da sociedade, assegurando a todos uma formação básica comum e o direito a uma educação de qualidade. Este direito, já é assegurado na Carta Magna do Brasil de 1988, na LDB de 1996 e em diversos outros documentos nacionais e internacionais.

Zilberman (1988, p. 21) reafirma a importância da literatura no ambiente escolar, argumentando que “Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre do fato de que ambas compartilham um aspecto em comum: a natureza formativa”. Essa natureza formativa, como anteriormente defendida, se deve ao fato de que a mediação promovida pela literatura nas interações dos alunos com o meio físico e social, só tem a contribuir para a constituição das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1984) e, portanto, para a constituição humana.

CAPÍTULO 3

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no conforto permanente entre o desejo e a realidade (GOLDENBERG, 2005, p. 26).

Como mencionado na introdução, a presente pesquisa objetiva responder ao problema: “Qual a relação entre o modo como os professores do 6° ao 9° ano, de uma Gerência Regional de Educação do Oeste de Santa Catarina integram, ou não, a literatura em seus fazeres pedagógicos e suas experiências e Representações Sociais sobre literatura?”.

No intuito de alcançar o devido propósito, apresentamos neste capítulo os passos empregados para o desenvolvimento de tal estudo.

3.1 QUESTÕES DE PESQUISA

Para responder ao problema apresentado acima, formulamos as seguintes questões de pesquisa:

- Quais variedades de literatura têm lugar na escola e que lugares lhes são atribuídas pelos professores nos seus fazeres pedagógicos?
- Qual o conteúdo e como se organizam as Representações Sociais dos professores sobre literatura e sobre a literatura na escola?
- Como se dão os processos envolvidos na consolidação e na transformação dos significados atribuídos a esses conteúdos (objetivação e ancoragem)?
- Que elementos das RS sobre literatura têm maior saliência no fazer pedagógico dos professores?

3.2 CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da GERED (Gerencia Regional de Educação) pertencente à 31ª Agência de Desenvolvimento Regional (ADR) de Itapiranga – S.C., na época da pesquisa (2º semestre de 2017), a qual, como descrito em nota de rodapé 3, posterior ato do governador Eduardo Pinho Moreira (PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro), responsável pela extinção de 15 ADRs do Estado de Santa Catarina por meio do decreto 1.537/2018, passa a ser, desde então, pertencente a 1º Agência de Desenvolvimento Regional - ADR de São Miguel do Oeste.

As Secretarias de Desenvolvimento Regional, inicialmente assim chamadas, e popularmente conhecidas como SDRs, foram criadas no governo de 2003, oriundas do projeto da campanha do governador Luiz Henrique da Silveira (*in memorian*) em 2002, a qual previa a descentralização político-administrativa do Estado (BIRKNER, RUDNICK e BOELL, 2011).

Conforme ainda nos afirmam Birkner, Rudnick e Boell (2011, p. 55):

O propósito geral foi o de instaurar uma nova organização governamental, de caráter regional, com a finalidade de descentralizar as funções administrativas, desconcentrar a máquina pública e potencializar a regionalização do desenvolvimento, atacando inclusive as desigualdades entre elas. A proposta se transformou em lei, aprovada por unanimidade do parlamento catarinense.

Desde o ano de 2016, as SDRs sofreram uma mudança de nomenclatura e passaram a ser chamadas de ADRs - Agências de Desenvolvimento Regional, as quais têm por objetivo, conforme decreto nº 856, de 06 de setembro de 2016, Capítulo II – Das Finalidades, Dos Objetivos, Das Competências, Art. 3º:

A ADR, no âmbito de sua região administrativa, deve atuar com o objetivo de induzir e motivar o engajamento e integração e a participação da sociedade organizada para planejar, implementar e executar políticas públicas e viabilizar instrumentos de desenvolvimento econômico sustentável para a geração de novas oportunidades de trabalho e renda, promovendo a equidade entre pessoas e entre seus municípios (SANTA CATARINA, 2016).

Conforme a fala do secretário da Casa Civil, Sr Nelson Serpa, em entrevista publicada em 08 de setembro de 2016, na página oficial do Governo do Estado de Santa Catarina:

A transformação das secretarias em agências de desenvolvimento regional tem como principal meta retomar o papel de articuladoras do planejamento para o desenvolvimento regional, com implementação dos programas, planos e ações do Governo do Estado na região para aperfeiçoar a qualidade e a efetividade na prestação dos serviços públicos.

A 31ª ADR de Itapiranga – S.C., hoje pertencente a 1ª ADR de São Miguel do Oeste, estava localizada ao sul do extremo oeste de Santa Catarina e contemplava os cinco municípios da região, sendo eles: Itapiranga, São João do Oeste, Iporã do Oeste, Santa Helena e Tunápolis.

Conforme demonstrado no mapa dos municípios em figura 2:

Figura 2: Mapa dos Municípios da 31ª ADR de Itapiranga - S.C.



Fonte: Disponível em: <<http://www.sc.gov.br/index.php/regionais/itapiranga/municipios>>. Acessado em 20 abr. 2017.

Estes municípios contam, ao todo, com 14 escolas estaduais que são orientadas pela GERED de Itapiranga e que atualmente atendem alunos dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Destacamos que está vinculada com a 31ª ADR de Itapiranga, a GERED (Gerencia Regional de Educação) de Itapiranga, responsável pela educação desta região e que segue as metas e propostas da SED - Secretaria de Estado da Educação, conhecida assim desde 2007.

A Secretaria de Estado da Educação é o órgão central do Sistema Estadual de Educação, responsável pela formulação, controle e avaliação das políticas educacionais, bem como pela coordenação das atividades, ações, programas e projetos da educação básica, profissional e superior em Santa Catarina. Sendo assim é responsável pela administração e orientação do ensino público no Estado, compartilhando essa responsabilidade com o Conselho Estadual de Educação, na forma da legislação em vigor (SED – S.C., 2017).

Destacamos ainda que:

A Secretaria de Estado da Educação tem como metas: garantir o acesso e a permanência dos alunos na educação básica de qualidade no Estado; coordenar a elaboração de programas de educação superior para o desenvolvimento regional; definir as políticas educacionais; implementar a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina; estabelecer políticas e diretrizes para a expansão de novas estruturas físicas, reformas e manutenção das escolas da rede pública estadual; firmar acordos de cooperação e convênios com instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento de projetos e programas educacionais; entre outras (SED – S.C., 2017).

Portanto, a escolha por este campo de pesquisa ocorreu devido aos bons indicativos desta região, conforme pode ser observado no Apêndice A, e pelo comprometimento histórico desta região para com a educação, acreditamos ser este um interessante campo para a aplicação da presente pesquisa.

Para melhor compreensão do leitor sobre o campo de pesquisa, segue como Apêndice A, a descrição das cidades, bem como das escolas nas quais ocorreu a coleta de dados, salientando os bons índices que estas possuem no meio educacional.

A escolha por este campo de pesquisa decorreu também pelo interesse da própria pesquisadora por ser esta a ADR que contempla a sua região de nascimento, formação e atuação profissional, e com a qual ela se sente compromissada a contribuir.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como o objetivo desta pesquisa se refere às Representações Sociais e uso da literatura, especificamente, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, consideramos importante ter como participantes professores que atuam diretamente nesta etapa de ensino, ou seja, do 6º ao 9º ano.

Para tanto, adotou-se como critério de inclusão, todos os professores vinculados à Secretaria de Educação do Estado que atuaram na GERED de Itapiranga no ano de 2017, tanto os efetivos, os em estágio probatório e os contratados em caráter temporário, que lecionaram, especificamente, no nível de ensino mencionado.

Para melhor visualização deste quantitativo, foi criada uma tabela com base nos dados disponibilizados pelo site do INEP dos professores atuantes na rede estadual de ensino desta região. Na tabela, apresentamos os professores de acordo com o município no qual está a escola com a qual possuem contrato assinado. Destacamos que estas são as cidades, como antes descrito no campo de pesquisa, que compunham a GERED de Itapiranga em 2017.

Destacamos que os dados apresentados na tabela 1 são dados dos professores atuantes no ano de 2017, uma vez que a aplicação dos questionários foi realizada no segundo semestre daquele ano. Contudo, salientamos que a geração de dados que ocorreu na primeira semana do primeiro semestre do ano de 2018, também foi realizada de acordo com a lista de professores atuantes nos Anos Finais do E.F. em 2017.

Tabela 1: Professores da Rede Estadual, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Efetivos e Contratado Temporário, no Ano de 2017.

MUNICÍPIO	PROFESSORES ESTADUAIS ANOS FINAIS		TOTAL DE PROFESSORES
	EFETIVOS	CONTRATO TEMPORÁRIO	
ITAPIRANGA	29	41	70
SÃO JOÃO DO OESTE	16	12	28
IPORÃ DO OESTE	14	13	27
SANTA HELENA	4	10	14
TUNÁPOLIS	13	11	24
TOTAL			163

Fonte: A autora, com base nos dados disponibilizados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

A intenção desta pesquisa era de incluir a totalidade de professores, ou seja, os 163¹⁰ professores que contemplam todas as áreas e disciplinas componentes da base comum curricular desta etapa de ensino, salvo, quaisquer professores que não quiseram participar, se negando a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, ou que se encontrassem afastados da função no período de realização da pesquisa.

3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Com a finalidade de responder às questões de pesquisa anteriormente elencadas foram definidos os seguintes Instrumentos de Pesquisa:

- 1) Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP,

¹⁰ Os dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, afirmam que, nesta GERED, o número de professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre efetivos e ACT's era de 163 professores, entretanto, os dados obtidos pela pesquisadora junto à GERED na qual se desenvolveu a pesquisa, e confirmados de acordo com os dados disponibilizados também pelas secretarias das escolas nas quais a pesquisa se desenvolveu, apontam que havia apenas 149 professores atuantes neste nível de ensino no ano de 2017.

- 2) Questionário sobre o uso da literatura;
- 3) Questionário Sociodemográfico.

Todos esses instrumentos estão disponíveis como apêndices B, C e D desta dissertação. No primeiro momento da aplicação dos instrumentos foi imprescindível para o correto desenvolvimento da pesquisa que fosse realizada a aplicação da TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, e, posteriormente, portanto, a aplicação dos outros dois instrumentos, respeitando a ordem apresentada há pouco, sendo que o último instrumento pode ser respondido sem a presença da pesquisadora.

3.4.1 Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP

Este instrumento consiste em provocar a associação livre de palavras, onde o participante foi convidado a evocar quatro palavras ou expressões que vieram a sua mente diante de cada termo indutor apresentado pelo pesquisador.

Essa técnica possibilita identificar quais os conteúdos mais salientes e mais compartilhados pelo grupo pesquisado em relação ao objeto representado pelo termo indutor. As respostas deveriam ser escritas rapidamente, pois é importante que fossem expressos os conteúdos recuperados da memória, com o mínimo controle consciente possível.

Em um segundo momento, os professores foram convidados a refletir sobre os termos evocados e a classificá-los por ordem de importância, tendo em vista o objeto da representação. Essa reflexão consciente possibilita inferir os aspectos normativos implicados na representação do objeto e identificar os elementos que são menos negociáveis, ou seja, os que têm maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central.

Em um terceiro momento, foi solicitado que avaliassem se os termos que eles evocaram possuíam caráter positivo ou negativo, ou neutro, colocando um sinal de “+”, de “-“ ou “0” junto de cada termo. Isso permitiu ter uma aproximação da avaliação dos elementos que compuseram o campo semântico do objeto.

Em seguida, foi solicitado ao professor participante que escrevesse uma frase contendo no mínimo duas das palavras ou expressões evocadas, e que tivessem

relação com o termo indutor apresentado. Este último passo nos permitiu compreender melhor os significados atribuídos a cada termo e a interpretar as conexões que foram apresentadas na análise de similitude, podendo fornecer também algumas pistas sobre os processos de ancoragem.

Aos professores participantes foram apresentados dois termos indutores, sendo eles os seguintes:

1 Literatura;

2 Literatura e o Ensino de _____.

O espaço em branco deveria ser preenchido pelo professor participante de acordo com a disciplina que ele ministra nesta etapa de ensino, por exemplo, “Literatura e o Ensino de Matemática”.

Os termos indutores foram apresentados aos participantes seguindo a sequência acima, iniciando com o termo “literatura”, não induzindo, assim, os professores a uma resposta esperada, o que lhes permitiu pensar mais livremente. A RS de um objeto não existe isolada, por isso foram apresentados os termos indutores seguintes, permitindo chegar mais próximo ao objeto deste estudo que se refere ao uso da literatura no fazer pedagógico dos professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na figura 3, apresentamos um exemplo da formatação do instrumento TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras:

Figura 3: Exemplo do Instrumento de Pesquisa TALP.

Termo indutor 01:	Importância	Avaliação
1-	()	
2-	()	
3-	()	
4-	()	

Fonte: A autora, 2017.

Foi por meio deste instrumento, portanto, que pudemos conhecer o conteúdo e a organização das representações sociais dos professores em relação à literatura e ao seu uso no fazer pedagógicos deles. Segundo Moscovici, (1961), as RS têm três componentes: informação, campo figurativo e atitude. A informação se refere ao conteúdo (neste caso, ele equivale ao conjunto de elementos ou cognemas produzidos mediante a TALP); o campo figurativo, que chamaremos também de campo semântico, se refere ao modo como esses conteúdos se organizam, o que será observado nas análises dos dados obtidos pela TALP, como veremos mais adiante (análise prototípica e análise de similitude). O conhecimento desses dois componentes nos permitiu compreender melhor a função descritiva das RS pesquisadas, pois a avaliação negativa ou positiva dos elementos evocados poderá dar pistas sobre as atitudes, nos permitindo conhecer melhor aspectos da função avaliativa da RS (MOLINER; GUIMELLI, 2015).

3.4.2 Questionário sobre o Uso da Literatura

Este instrumento teve como objetivo principal conhecer melhor a relação dos professores participantes com a literatura, suas experiências e práticas. Para tal propósito, este questionário visou gerar dados sobre opiniões e informações de acordo com suas vivências. Assim sendo, não há resposta correta ou incorreta (Apêndice C).

O questionário é composto por questões estruturadas e abertas; conta também com questões projetivas e por meio da realização de desenhos. Estes serão analisados em outros estudos do grupo de pesquisa “Desenvolvimento Humano, Cultura e Educação” (DHuCEd), da UFFS. Todas estas questões nos permitiram conhecer mais profundamente as Representações Sociais destes professores sobre a literatura e compreender como elas estão ancoradas no seu fazer pedagógico.

Como pode ser visto no apêndice C, o instrumento é composto por questões relativas à sua disciplina e à finalidade desta (1 e 2); à experiência pregressa do respondente com a literatura (questões 3 a 7); aos hábitos atuais de leitura (questões 8 e 9); e aos usos de textos literários nas atividades pedagógicas (questões 10 e 11). Foi ainda acrescentada uma questão sobre o conhecimento e a

participação dos professores nos projetos envolvendo literatura que são desenvolvidos na escola (questão 12).

3.4.3 Questionário Sociodemográfico

Este instrumento foi o último a ser aplicado, e como já citado anteriormente, poderia ser o único realizado sem a presença de ambas as partes (pesquisadora e professor participante), ou seja, este poderia ser respondido pelo professor participante em particular, se o tempo da aplicação total da coleta não fosse o suficiente para a aplicabilidade dos três instrumentos. Isso se dá, a fim de não comprometer e/ou prejudicar o professor pesquisado em seu horário e local de trabalho.

O Questionário Sociodemográfico (Apêndice D) possui questões estruturadas e abertas, as quais contemplam questões relativas ao perfil do pesquisado. O conhecimento do perfil é importante para que seja possível verificar eventuais diferenças relacionadas com os grupos de pertença, ampliando, assim, a compreensão sobre os processos de ancoragem social.

Este questionário foi elaborado pela pesquisadora, e, é composto por três breves blocos de questões, sendo eles: Identificação (questões 1 e 2); Formação (questões 3 a 5) e Atuação Profissional (questões 6 a 12).

3.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

3.5.1 Procedimentos Éticos

Na aproximação ao campo de pesquisa, foram tomados alguns cuidados para que a pesquisa não fosse invasiva nem para as instituições, nem para as pessoas envolvidas. Assim, foi realizada, inicialmente, uma conversa com a Gerente de Educação da GERED da 31ª ADR de Itapiranga, sendo acordada a liberação para esta pesquisa, através de termo de autorização (Anexo A) assinado e carimbado por ela.

Num segundo momento, antes de iniciar as idas da pesquisadora às escolas para a aplicação dos instrumentos de pesquisa junto aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, este projeto de dissertação foi protocolado junto ao Comitê de ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para ser analisado e deferido, sendo aprovado sob o Parecer Consubstanciado de número 2.387.499 (Anexo C).

Enquanto o projeto era avaliado pelo CEP da UFFS, ocorreram às idas as escolas. Neste momento, conhecemos as escolas e identificamos os professores vinculados a cada uma em particular. Muitos destes professores atuam em mais de uma escola no intuito de completar sua carga horária, porém cada professor teve que responder aos instrumentos levando em conta a escola na qual assinou seu contrato de trabalho. Caso o professor possuísse mais de um contrato, ele deveria optar por uma escola quando a questão assim solicitasse.

Já nas escolas, buscamos conversar com todos os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tanto os professores efetivos, como os que estão em estágio probatório e os contratados em caráter temporário. Por meio desta conversa, realizamos, inicialmente, uma explicação sobre o que era e qual o intuito da pesquisa e, a seguir, feito o convite para a participação dela. Em todos os locais foi manifestado pela pesquisadora, de forma clara, a não obrigatoriedade da participação. Os professores foram informados sobre os cronogramas de aplicação coletiva, ou, se preferiram, agendaram uma sessão particular com a pesquisadora.

No momento da aplicação dos questionários, o professor que aceitou participar da pesquisa assinava, juntamente com a pesquisadora, o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), no qual se reitera que, mesmo tendo o consentimento do responsável legal, aqui no caso, a Gerente de Educação da GERED da 31ª ADR de Itapiranga, o participante é livre para escolher se deseja, ou não, participar da pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido salienta ainda que a qualquer momento o professor terá total liberdade para deixar de participar da pesquisa sem que seja prejudicado ou coagido, bem como destaca que o participante não receberá nenhuma remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

No TCLE estão garantidas também a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo professor pesquisado. Sendo assim, qualquer dado que

possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

Devido à pesquisa ser realizada no próprio contexto escolar, os riscos são considerados mínimos, limitando-se ao possível desconforto de responder às questões em horários e locais de trabalho. Entretanto, no intuito de minimizar esse risco, poderá a pesquisa ocorrer em local e horário combinado previamente entre ambas as partes, respeitando a disponibilidade de cada envolvido.

Desta forma, salienta-se que a aplicação dos questionários bem como da TALP, somente ocorrerá mediante autorização da Gerente da Educação da GERED da 31ª ADR de Itapiranga, e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos professores que se dispuserem a participar da presente pesquisa.

3.5.2 Procedimentos de Geração de Dados

No que diz respeito à aplicação dos instrumentos para a geração de dados, ocorreu um encontro reunindo o máximo de professores possível no momento de suas horas atividades, ou seja, o tempo previsto para a aplicabilidade dos três instrumentos de geração de dados foi de 45 minutos para cada grupo de professores, possivelmente organizados neste tempo de hora atividade. Esse tempo foi distribuído entre a aplicabilidade dos três instrumentos para geração de dados, sendo destinados 15 minutos em média para a Técnica de Associação Livre, 20 minutos para o Questionário sobre o uso da literatura e 10 minutos para o Questionário Sociodemográfico.

Tanto os questionários como a Técnica de Associação livre aconteceram na presença da pesquisadora. Salientamos que o questionário sociodemográfico é o único instrumento de coleta que pode ser respondido sem a presença do pesquisador, se assim o professor preferisse ou se o tempo/hora não permitisse o término da coleta de forma presencial. Entretanto, essa opção aumenta o risco de um grande número de questões não respondidas, por isso, só foi considerado realmente quando não houvesse alternativa.

Porém, cabe aqui salientar que o mesmo não pode ser feito em momento algum com o instrumento de pesquisa Técnica de Associação Livre, por este ser uma técnica de estímulo e resposta imediata, sendo imprescindível, para sua efetiva

aplicabilidade, que seja realizado na presença de ambas as partes, não deixando assim, brecha/lacuna para respostas forçadas/induzidas, ou seja, não deixando brecha para que o sujeito pesquisado responda de acordo com aquilo que ele acredita que o pesquisador espera que seja respondido. O mesmo vale ao questionário sobre o uso da literatura.

3.5.3 Procedimentos de Análise

Os dados resultantes da aplicação da Técnica de Associação Livre foram analisados por meio do uso de um programa chamado IRAMuTeQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*¹¹, que oferece a possibilidade de empreender análises prototípicas, análises de similitude, análises lexicográficas e análises lexicais hierárquicas, o que é coerente com os pressupostos da Teoria das Representações Sociais.

O Questionário Sociodemográfico, em especial, pode ser analisado também utilizando o programa SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*¹², programa do qual a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS possui licença legal para utilização no laboratório do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, e que oferece, portanto, a possibilidade de empreender análises estatísticas descritivas, assim como inferenciais, paramétricas e não paramétricas.

A realização da análise dos dados permitiu identificar e compreender o conteúdo, as ancoragens e a estruturação das Representações Sociais destes professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a literatura e seu uso nos seus fazeres pedagógicos.

3.5.4 Procedimentos de Devolutiva

A devolutiva aos participantes da presente pesquisa se dará após a defesa da dissertação, em momento e modalidade a serem definidos em comum acordo com a GERED na qual foi realizada a pesquisa.

11 IRAMuTeQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Em português: Interface R para análise multidimensional de textos e questionários.

12 SPSS – Statistical Package for the Social Sciences. Em português: Pacote estatístico para as ciências sociais.

Este momento de devolutiva poderá ser por meio de apresentação da pesquisadora, de sua dissertação e dos resultados desta, possibilitando desta maneira um momento de reflexão sobre as práticas desenvolvidas do 6º ao 9º ano, pelos professores participantes.

Salientamos, ainda, que a dissertação na íntegra será disponibilizada para a GERED, bem como para o participante, via e-mail, manifestando ainda, via e-mail, o compromisso da pesquisadora da sua disponibilidade na prestação de possíveis esclarecimentos sobre a presente pesquisa. Além disso, a equipe da GERED foi convidada para a banca de defesa.

CAPÍTULO 4

PROFESSORES E LITERATURA NA ESCOLA: PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A literatura, como destacamos, é fonte de conhecimento e prazer, sendo imprescindível que a escola oportunize às crianças o contato com ela. Por sua característica lúdica, a literatura tem um grande potencial de provocar e mediar interações, desempenhando um importante papel no desenvolvimento e na constituição das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1984), e, portanto, na formação social humana. Neste sentido, alguns autores, como Pino (2006), defendem que trabalhar com a imaginação e com a criatividade é fundamental para desenvolver as funções psicológicas superiores necessárias para a constituição humana. Assim, reiteramos a importância da literatura, não somente no auxílio à formação do leitor, como ouvimos corriqueiramente, mas por seu potencial de formar integralmente o ser humano, uma vez que é um rico instrumento mediador de aprendizados e conhecimentos e de promoção da criação e imaginação.

Ao elegermos a literatura como objeto de pesquisa, procuramos trazer elementos para promover uma reflexão sobre o uso, ou não, desse objeto como um mediador de formação no contexto escolar. Assim, esta pesquisa partiu do seguinte problema: “Qual a relação entre o modo como os professores do 6º ao 9º ano, de uma Gerência Regional de Educação do Oeste de Santa Catarina integram, ou não, a literatura em seus fazeres pedagógicos e suas experiências e Representações Sociais sobre literatura?”. A TRS contribui para a compreensão de como os conhecimentos, opiniões, julgamentos e crenças dos professores em relação a esse objeto orientam o modo de como ele é inserido ou excluído nesse contexto.

A geração de dados procurou envolver todos os professores que atuam nesta etapa de ensino em uma GERED do oeste de Santa Catarina. Entretanto, apesar da liberação da Gerência da Educação para visita das escolas e conversa com estes professores, notamos certa resistência por parte destes em participarem da presente pesquisa.

Assim, do total de 149 professores¹³, houve dois afastados do exercício do cargo: um com licença para estudo e outro com licença por motivo de saúde. Somam-se, portanto, 147 professores atuantes nesta etapa de ensino, ou seja, Anos Finais do Ensino Fundamental, que contemplam as turmas de 6º ao 9º ano da Educação Básica da Rede Estadual. Desses, apenas 99 aceitaram participar da pesquisa. Além disso, nem todos responderam a todos os três instrumentos utilizados para a geração de dados (Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP; Questionário sobre o uso da literatura; e Questionário sociodemográfico). Assim, 18 dos 99 professores participantes responderam somente ao primeiro instrumento de geração de dados, a TALP, deixando os demais em branco. Destacamos, ainda, que tivemos alguns casos em que os professores que responderam a todos os questionários acabaram deixando uma ou mais questões em branco.

Analisando o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa, aferimos que dos 99 professores participantes desta pesquisa, 69 (69,7%) são do gênero feminino. Esses dados confirmam os dados em nível de país, onde aproximadamente 69% dos docentes do Ensino Fundamental dos Anos Finais são do gênero feminino¹⁴ e do estado de Santa Catarina, onde aproximadamente 73% dos docentes do Ensino Fundamental dos Anos Finais são do gênero feminino¹⁵. Fato que confirma, portanto, que a grande maioria dos docentes atualmente atuantes são do gênero feminino.

Oitenta professores informaram a sua idade, mostrando que a maioria (cerca de 61%) tinha mais de 35 anos. Destes, 32 professores, o que corresponde a 40% dos respondentes, tinham 41 anos ou mais. O número de professores mais jovens, com 25 anos ou menos de idade é de 15 respondentes (18,8%), sendo que apenas um deles tem menos de 20 anos de idade, o qual, no ato da pesquisa, ainda não possuía habilitação em licenciatura. Portanto, supõe-se que a maioria dos professores já possuía uma considerável experiência, tanto de vida como de profissão (o que será confirmado mais adiante).

13 Dados obtidos pela pesquisadora junto à GERED na qual se desenvolveu a pesquisa, e confirmados de acordo com os dados disponibilizados também pelas secretarias das escolas nas quais a pesquisa se desenvolveu. Entretanto, os dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, afirmam que, nesta GERED, o número de contratados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre efetivos e ACT's, é de 163 professores no ano de 2017.

14 Dados obtidos pela Sinopse Estatística da Educação Básica 2017, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

15 Ibidem.

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, pudemos apurar que todos os professores (exceto o mais jovem a quem acabamos de nos referir) possuem formação superior concluída, sendo alguns, formados em duas ou mais áreas. Sendo assim, nossa pesquisa constatou que: 19 são formados em letras, 18 em matemática, 13 em história, 13 em educação física, 12 em ciências, sete em geografia, seis em artes, dois em informática, dois em ciência da religião, dois em filosofia, dois em sociologia, um em estudos sociais, um em pedagogia, um em biologia, e um professor é formado em física.

Percebemos, portanto, que os professores atuantes nesta etapa de ensino desta GERED na qual se desenvolveu a pesquisa possuem uma variada formação inicial, contemplando todas as áreas do saber.

Ainda sobre a formação dos professores, analisamos que uma porcentagem válida de 67,5% possui como maior nível de formação a especialização, e 20,2% dos professores participantes possuem apenas a graduação como sendo seu maior nível grau de formação. Vale destacar ainda que, apenas um professor possui doutorado e cinco professores possuem mestrado como maior nível de formação.

Sobre a formação e atuação destes professores, evidenciamos que, vários professores atuam não somente em sua disciplina de habilitação, mas em outras áreas afins à sua, e até mesmo em disciplinas totalmente distantes de sua área de formação, conforme pode ser observado na tabela 2:

Tabela 2: Formação e Atuação dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ano de 2017.

Formação Inicial	Nº professores formados	Nº professores atuantes na área de formação	Nº professores atuantes em áreas afins a de formação	Nº professores atuantes em áreas diversas a de sua formação
Pedagogia	1			01 (Musicalização)
Letras	19	19		01 (Ens. Religioso) 02 (História)
Matemática	18	16	04 (Ciênc.) 01 (Ed. Tecnológica)	01 (Ens. Religioso)
Ciências	12	11	04 (Mat.) 01 (Geo.)	01 (Ens. Religioso)
História	13	11	03 (Ens. Religioso)	02 (Línguas)
Geografia	7	7	02 (Hist.)	
Artes	6	6		
Ed. Física	13	13	01 (Artes) 01 (Hist.) 01 (Geo.)	
Est. Sociais	1			
Filosofia	2		01 (Ens. Religioso)	01 (Artes)
Sociologia	2		01 (Ens. Religioso)	01 (Artes) 01 (Ed. Física)
Física	1		01 (Mat.)	01 (Ens. Religioso)
Ciências da Religião	2	2		01 (Matemática) 01 (Ciências)
Informática	2			01 (Línguas) 01 (Matemática)
Biologia	1		01 (Ciênc.)	
Magistério	2		01 (Letras) 01 (Ciênc.)	

Legenda: Ens. = Ensino; Ciênc. = Ciências; Ed. = Educação; Mat. = Matemática; Geo. = Geografia; Hist. = História.

Fonte: A autora, com base nos dados gerados pelas respostas dos professores participantes da presente pesquisa, 2018.

Entretanto, quando questionados (questão 8): “Atualmente, você atua dentro de sua área de formação?”. De 88 professores que responderam a essa pergunta, apenas quatro afirmaram não estarem atuando dentro de sua área de formação. Quando questionados sobre o motivo, as respostas foram as seguintes:

No fundamental não, pois só complemento carga horária. No Ensino médio sim. (Professor nº 16)

Falta de aula. (Professor nº 20)

Em função de pouca demanda de vagas na área e haver muitos profissionais ACT com maior tempo de serviço e idade. (Professor nº 24)

Não. Pois devido à falta de vaga em Ed. Física e por Artes ser uma disciplina AFIM. (Professor nº 79)

Podemos evidenciar que, conforme a tabela 2, o número de professores que atuam em disciplinas fora de sua área de formação é maior do que os que afirmaram fazê-lo. Provavelmente, alguns professores que complementavam a sua carga horária em disciplinas de outras áreas, não levaram em consideração esse complemento na hora de responderem à questão 8.

Essa complementação de carga horária fora da área de formação pode se dar, em parte, devido à nova normativa do governo nº 01/2017: Orientações para o Ano Letivo de 2017, sancionada em 07 de outubro de 2016, a qual, “considerando a nova Lei Complementar nº 668, de 28/12/2015, que dispõe sobre o quadro de pessoal do Magistério Público Estadual”, e rege algumas instruções para o ano letivo de 2017, dentre as quais, pontua que,

2.3 O professor deverá ministrar todas as disciplinas em que for habilitado, na unidade escolar de lotação ou de seu exercício. Quando não houver mais aulas na disciplina de sua habilitação, deverá completar a carga horária em outra unidade escolar, podendo atuar no máximo em três Unidades Escolares (NORMATIVA Nº 01/2017, 2016, p.2).

Assim, a partir do início do ano letivo de 2017, essa proibição do professor não poder atuar em mais do que três escolas, de acordo com seu vínculo de trabalho, pode ter ocasionado a busca desses professores por outras disciplinas nas quais também pudessem atuar, complementando assim, suas cargas horárias e salários.

Com base nessas informações e na pesquisa realizada, averiguamos que, de um total de 79 professores respondentes, 43 professores atuam em apenas uma escola, sendo estes a maior porcentagem válida, 54,4% dos professores; 24 professores (30,4%) atuam em duas escolas, e apenas 11 professores (13,9%) atuam em três escolas. Entretanto, apesar destas colocações, tivemos um único professor

(1,3%), professor 29, que ministra a disciplina de matemática e respondeu à questão assinalando que trabalha em quatro escolas.

Outra constatação importante ocorre sobre a carga horária semanal destes professores. Percebemos que uma significativa parcela de professores respondentes atua entre 31 e 40 horas semanais, totalizando uma porcentagem válida de 62,0%; outros 15,2% atuam na docência entre 21 e 30 horas semanais; 12,7% atuam mais de 40 horas semanais; 8,9% atuam entre 11 e 20 horas semanais e, apenas uma pessoa atua na docência até 10 horas semanais.

Sobre o vínculo profissional dos respondentes com a GERED, 43 professores são efetivos, apenas um está em estágio probatório e outros 36 são professores ACTs, ou seja, professores admitidos em caráter temporário.

Outro ponto considerado relevante para nossa pesquisa se refere ao tempo de experiência profissional destes professores. O resultado obtido foi de que 42 professores possuem 10 anos ou mais anos de docência, 14 professores possuem de 6 a 10 anos de docência, 19 professores possuem de 1 a 5 anos de docência, e apenas 4 professores trabalham há menos de 1 ano na docência. Assim, os dados sobre a experiência confirmam a hipótese colocada acima, quando da análise da idade dos professores.

Quando questionados sobre o tempo de docência em específico nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o resultado obtido foi o seguinte: 37 professores (47,4%) atuam nesse nível de ensino há mais de 10 anos, 21 professores (26,9%) responderam que atuam de um a cinco anos, 14 professores (17,9%) responderam que atuam entre seis e 10 anos e, apenas seis professores (7,7%) responderam que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental a menos de um ano. Assim, nota-se a coexistência de professores bastante experientes com professores menos experientes, o que poderia ser um aspecto positivo em termos de colaboração e aprendizagem mútua, reunindo experiência e inovação.

Sobre o tempo em que estes professores lecionam na escola na qual possuem seu contrato, ou seja, na escola de principal atuação, analisamos que a maioria (53,8%) está atuando na devida escola há menos de 5 anos, sendo 25,6% há menos de um ano e 28,2% de um a cinco anos. Por outro lado, um número considerável de professores (37,2%) está lecionando na escola em que tem maior dedicação há 10 anos ou mais.

Com base nestes dados, sobre o tempo em que estes professores lecionam em sua escola de contrato, podemos pontuar aqui nossa constatação de que um número significativo de professores pode ter se aposentado nos últimos anos e por não haver ocorrido novos concursos públicos nos últimos anos, sendo o último realizado em 2012¹⁶, podemos perceber que há essa disparidade no tempo em que estes professores estão dentro das escolas.

No intuito de averiguarmos essa suposição, cruzamos os dados de tempo de serviço na escola de contrato com o vínculo de contratação, como demonstrado na tabela 3.

Tabela 3: Tempo de Serviço e Vínculo de Trabalho.

Vínculo	Tempo de serviço na escola de contrato				Total
	Menos de 1 ano	De 1 a 5 anos	De 6 a 10 anos	10 anos ou mais	
Efetivo	2	7	6	28	43
Contrato Temporário	18	15	1	1	35
Total	20	22	7	29	78

Fonte: A autora, com base nos dados gerados pelas respostas dos professores participantes da presente pesquisa, 2018.

Assim, podemos perceber, de acordo com os dados dos 78 professores que responderam a estas duas perguntas, que, dos 29 professores que assinalaram que lecionam na escola em que tem maior dedicação há 10 anos ou mais, 28 são professores efetivos. Por outro lado, dos 42 professores que assinalaram que atuam na escola há menos de 5 anos, 33 são professores que possuem vínculo de admissão em contrato temporário (ACTs), o que por vezes, dificulta ao professor permanecer na mesma escola de um ano para o outro. Esta situação pode resultar na impossibilidade de dar continuidade à realização de suas iniciativas pedagógicas.

Assim, de acordo com todos os dados do questionário sociodemográfico aqui apresentados e analisados, pudemos esboçar neste momento um perfil típico, ou seja, um perfil de maior frequência, sobre quem é esse professor.

Sendo assim, o perfil típico destes professores pesquisados é:

¹⁶ Contudo, durante o processo de desenvolvimento de nossa pesquisa, houve a realização de um novo concurso público na área da educação no estado de Santa Catarina, entretanto, estes professores que se efetivaram com este concurso não entram nos dados de nossa pesquisa, uma vez que ela foi realizada com professores atuantes em 2017.

- Professora efetiva; com mais de 41 anos de idade; possui como maior nível de formação um curso de pós-graduação (especialização); experiência na docência há mais de 10 anos; atua durante esse tempo, em uma mesma escola, predominantemente nos Anos Finais do Ensino Fundamental; leciona dentro de sua área de formação; com carga horária semanal na docência de 31 a 40 horas.

O “questionário sociodemográfico”, além de nos permitir conhecer melhor e traçar um perfil típico dos participantes da pesquisa, nos oferece elementos para, mais adiante, identificarmos prováveis ancoragens sociais das representações destes professores sobre o objeto de estudo “literatura”.

Assim, a fim de aprofundarmos nossa compreensão sobre as representações sociais dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental em relação à literatura, prosseguimos nossa análise apresentando os resultados do “Questionário sobre o Uso da Literatura”.

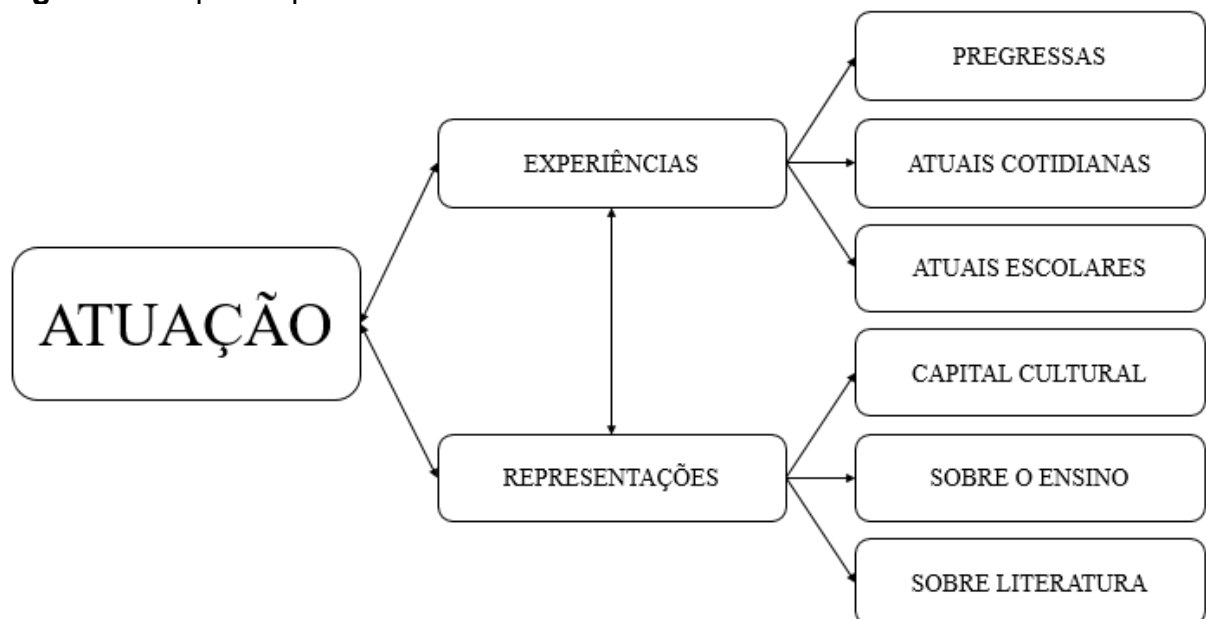
CAPÍTULO 5

LITERATURA E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste momento, partiremos para a análise dos dados obtidos por meio do “Questionário sobre o Uso da Literatura” (Apêndice C), o qual teve como finalidade conhecer melhor a relação dos professores com a literatura e suas experiências e práticas em relação a ela. Buscamos, portanto, por meio das questões abertas e fechadas, identificar a relação dos professores com a literatura desde suas experiências pregressas até as experiências dos dias atuais.

Com base nos dados obtidos por meio deste questionário, obtivemos mais elementos para compreender melhor os processos de ancoragem das Representações Sociais destes professores sobre a literatura e como elas orientam o seu fazer pedagógico. Visando maior compreensão sobre estes processos de ancoragem, organizamos a análise deste questionário com base no esquema demonstrado na figura 4:

Figura 4: Esquema para análise do “Questionário Sobre o Uso da Literatura”.



Fonte: A autora, 2018.

De acordo com os nossos estudos, trabalhamos com o pressuposto de que a atuação docente dos professores é influenciada de forma consciente, ou não, por suas vivências, ou seja, suas experiências, tanto pregressas quanto atuais, cotidianas e escolares. Essas experiências, assim como os conhecimentos adquiridos no processo de formação acadêmica e profissional constitui um capital cultural que provavelmente contribui para a formação de suas representações sociais relacionadas ao ensino e à aprendizagem das disciplinas que leciona.

Nessa perspectiva, como nossa pesquisa busca responder ao problema de pesquisa: “Qual a relação entre o modo como os professores do 6º ao 9º ano, de uma Gerência Regional de Educação do Oeste de Santa Catarina integram, ou não, a literatura em seus fazeres pedagógicos e suas experiências e Representações Sociais sobre literatura?”, compreender as representações destes professores sobre a literatura é parte fundamental para que possamos perceber se há, ou não, uma relação entre suas representações e sua atuação docente.

Conforme nosso esquema, a atuação docente dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e o uso, ou não, da literatura nesse fazer pedagógico é a peça central para compreendermos como a relação da representação social destes professores sobre a literatura influencia sua atuação. Neste sentido, nosso questionário sobre o uso da literatura aborda um bloco de perguntas que dizem respeito às experiências de docência dos professores participantes.

Os professores dos Anos Finais do E.F. foram questionados sobre a frequência com que eles utilizam variados tipos de textos e literaturas em suas aulas. Como essa questão focava diretamente nosso problema de pesquisa, decidimos analisar as respostas considerando as áreas de conhecimento em que esses professores atuam, já que supúnhamos que a área de atuação poderia influenciar.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação Integral na Educação Básica de 2014, três são as áreas de conhecimento:

01) Área de Linguagens, que contempla as disciplinas de: Artes, Educação Física, Língua Portuguesa; Língua Materna (para populações indígenas e usuários de LIBRAS e Línguas Estrangeiras).

02) Área de Ciências da Natureza e Matemática, que contemplam as disciplinas de Matemática e de Ciências (e preparam para o ensino de Química, Biologia e Física do Ensino Médio).

03) Áreas de Ciências Humanas, que contempla as disciplinas de: História, Geografia e Ensino Religioso (assim como Sociologia e Filosofia, se forem oferecidas).

5.1 PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS

A primeira área do conhecimento, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação Integral na Educação Básica de 2014, como já citado, é a área de linguagens, formada pelas disciplinas de artes, educação física e de línguas, portuguesa e estrangeira. Na tabela 4, apresentamos os resultados pontuados pelos professores desta área quando lhes foi questionado: “*Com que frequência você utiliza os seguintes tipos de obras literárias nas atividades pedagógicas que promove com seus alunos?*” (Questão 10).

Tabela 4: Frequência de Utilização da Literatura nas Atividades Pedagógicas dos Professores da Área de Linguagens.

Materiais	Frequência de Utilização (40 Professores)			
	Nunca	Esporadicamente	Várias vezes	Frequentemente
Romance/ Novela	34,2%	34,2%	13,2%	18,4%
Contos	26,3%	23,7%	18,4%	31,6%
Fábulas	30,8%	23,1%	20,5%	25,6%
Roteiros (de teatro ou de cinema)	17,9%	46,2%	20,5%	15,4%
Histórias em Quadrinhos	22,5%	22,5%	32,5%	22,5%
Ficção Científica	28,2%	35,9%	25,6%	10,3%
Literatura de Viagens	30,8%	33,3%	28,2%	7,7%
Literatura Religiosa	62,5%	30%	5%	2,5%
Literatura Infanto-Juvenil	15%	27,5%	25%	32,5%
Literatura de Autoajuda	50%	35%	5%	10%
Biografias	25%	27,5%	35%	12,5%
Diários	32,5%	32,5%	32,5%	2,5%
Epístolas (cartas)	46,2%	30,8%	20,5%	2,5%
Ensaio	27,5%	35%	30%	7,5%
Crônicas	30%	15%	22,5%	32,5%
Poesias	30%	17,5%	17,5%	35%
Poemas épicos	35,9%	30,8%	15,4%	17,9%

Fonte: A autora, com base nos dados gerados pelas respostas dos professores participantes da presente pesquisa, 2018.

Assim, dos 40 professores da área das linguagens que responderam a este questionário, constatamos que apenas foram pontuados como utilizados “várias vezes” e “frequentemente”, os seguintes tipos de literatura: infanto-juvenil (57,5%), crônicas (55%), histórias em quadrinhos (55%), poesias (52,5%) e contos (50%). Assim, de forma geral, a grande maioria dos tipos de literatura apenas “esporadicamente” ou “nunca” é utilizada em sala de aula por estes professores. Os menos utilizados são a literatura religiosa e a de autoajuda, assinaladas com a frequência “nunca” por, respectivamente, (62,5%) e (50%) dos respondentes.

Como descrito anteriormente, a área de linguagens contempla as disciplinas de: Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras. E, assim, acreditamos que a utilização da literatura se dá principalmente pelas disciplinas de línguas, sobretudo Língua Portuguesa, pois este é um tópico obrigatório do currículo.

Além disso, quase 50% destes professores da área de Linguagens são professores das disciplinas de Línguas (19 professores em um grupo de 40).

Para averiguarmos e confirmarmos esta nossa colocação, separamos na tabela 5, a frequência de utilização somente dos professores atuantes nas disciplinas de ensino de Línguas (Português e Inglês).

Tabela 5: Frequência de Utilização da Literatura nas Atividades Pedagógicas dos Professores das Disciplinas de Línguas (Português e Inglês).

Materiais	Frequência de Utilização (19 Professores)			
	Nunca	Esporadicamente	Várias vezes	Frequentemente
Romance/ Novela	5,6%	33,3%	27,8%	33,3%
Contos	0%	22,2%	11,1%	66,7%
Fábulas	0%	16,6%	27,8%	55,6%
Roteiros (de teatro ou de cinema)	0%	47,3%	31,6%	21,1%
Histórias em Quadrinhos	0%	10,5%	57,9%	31,6%
Ficção Científica	10,5%	26,3%	42,1%	21,1%
Literatura de Viagens	10,6%	36,8%	36,8%	15,8%
Literatura Religiosa	57,9%	26,3%	10,5%	5,3%
Literatura Infanto-Juvenil	0%	5,3%	42,1%	52,6%
Literatura de Autoajuda	42,1%	42,1%	5,3%	10,5%
Biografias	5,3%	26,3%	57,9%	10,5%
Diários	5,3%	26,3%	68,4%	0%
Epístolas (cartas)	21,1%	36,8%	36,8%	5,3%
Ensaio	15,8%	42,1%	36,8%	5,3%
Crônicas	5,2%	5,3%	26,3%	63,2%
Poesias	5,2%	10,5%	21,1%	63,2%
Poemas épicos	11,1%	27,8%	22,2%	38,9%

Fonte: A autora, com base nos dados gerados pelas respostas dos professores participantes da presente pesquisa, 2018.

Observando a tabela 5, e somando as colunas com as frequências “várias vezes” e “frequentemente”, podemos perceber que, dos 17 tipos de literatura apresentados na pergunta, somente quatro ficaram abaixo dos 50%: literatura

religiosa (15,8%), literatura de autoajuda (15,8%), epístolas (42,1%) e ensaios (42,1%). Além disso, são também apenas estes quatro os tipos que atingem um percentual de respostas “nunca” superior a 12%. Portanto, podemos perceber que, como seria de esperar, é apenas nas aulas de línguas que a literatura é consideravelmente utilizada e que a maior diversidade de tipos de literatura é apresentada aos alunos.

Em suas respostas perante a questão: “*Descreva e comente uma experiência sua, enquanto docente, na qual tenha utilizado a literatura em alguma atividade pedagógica*” (Questão 11), possibilitou-nos compreender sobre como os professores da área de Linguagens utilizam a literatura, mesmo quando o fazem esporadicamente.

Deste modo, o quadro apresentado no apêndice H, apresenta as atividades relatadas pelos professores desta área na questão nº 11. Destacamos, neste quadro, aquelas que consideramos mais representativas quando do uso da literatura, ou seja, atividades que não se limitaram ao uso tradicional que a escola geralmente faz, utilizando-a apenas como instrumento para aprender a estrutura do texto, a gramática e o vocabulário.

Apesar das diversas atividades descritas pelos professores, poucas foram as atividades que se destacaram. Como por exemplo, a atividade desempenhada pela professora (nº 07) de Educação Física que afirmou utilizar a obra “A bola não entra por acaso” como leitura e discussão sobre o futebol. A obra relaciona aspectos do dia a dia com uma partida de futebol, o que possibilita a reflexão e ampliação do senso crítico sobre a própria vida. Outra professora (nº 75), de Educação Física, descreveu que utiliza a literatura, principalmente fábulas, em seu fazer pedagógico em diversos momentos para trabalhar com seus alunos aspectos relacionados à alimentação, destacando a importância de uma alimentação saudável em prol da saúde.

Os professores de artes, por sua vez, demonstraram utilizar a literatura mais como um suporte para atividades de pinturas, na construção de óperas e realizando, principalmente, releituras de obras para a dramatização dessas em momentos de socialização dentro do ambiente escolar, como por exemplo, teatro apresentado no café literário e/ou em momento cívico, que são propostas de algumas escolas que envolvem intertextualidade e trânsito entre várias linguagens, envolvendo o conjunto dos professores dessas escolas.

Os professores de português, em grande maioria, descreveram realizarem também, e, principalmente, atividades mais tradicionais quanto ao uso da literatura, por exemplo, a utilização da literatura para mediar a aprendizagem da gramática, as tradicionais fichas de leituras, e as apresentações orais das obras para os colegas no intuito de trabalhar a linguagem oral e a postura, como descreve a professora (nº 11) de português ao mencionar que na oportunidade em que eles estão à frente da turma apresentando seus livros, eles são filmados para posterior auto-avaliação desses aspectos (oralidade, linguagem formal e informal e postura).

Entretanto, alguns professores das disciplinas de línguas (português e língua estrangeira) descreveram atividades menos usuais, como por exemplo, a releitura de obras literárias para a produção de curta metragem (professora nº 89), ou a utilização de romances, como a obra intitulada “Lucíola”, na explicação de experiências de vida e costumes de outras épocas (professora nº 73), e ainda, realização de viagens de estudos para oportunizar aos alunos conhecer e dialogar com autores dos quais estudaram a obra, por exemplo, a realização da viagem para conhecer o autor Edson Gabriel Garcia (professora nº 86).

De acordo com a professora (nº 30), “A literatura faz parte do dia a dia do docente, geralmente as práticas de literatura nos remetem resultados maravilhosos e significativos, ou seja, a literatura é sim um meio atrativo e instigante aos alunos”.

5.2 PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Dando continuidade a nossa análise, na tabela 6, podemos observar a frequência de utilização da literatura nas atividades pedagógicas pelos professores da área de ciências da natureza e matemática.

Tabela 6: Frequência de Utilização da Literatura nas Atividades Pedagógicas dos Professores da Área de Ciências da Natureza e Matemática.

Materiais	Frequência de Utilização (24 Professores)			
	Nunca	Esporadicamente	Várias vezes	Frequentemente
Romance/ Novela	65,2%	30,4%	4,4%	0%
Contos	56,5%	39,1%	4,4%	0%
Fábulas	54,2%	29,2%	16,6%	0%
Roteiros (de teatro ou de cinema)	54,2%	20,8%	25%	0%
Histórias em Quadrinhos	41,7%	29,2%	29,1%	0%
Ficção Científica	33,3%	20,8%	37,5%	8,4%
Literatura de Viagens	39,1%	43,5%	17,4%	0%
Literatura Religiosa	58,3%	33,3%	0%	8,4%
Literatura Infanto-Juvenil	66,7%	29,2%	4,1%	0%
Literatura de Autoajuda	58,3%	33,3%	0%	8,4%
Biografias	37,5%	33,3%	29,2%	0%
Diários	66,7%	16,7%	16,6%	0%
Epístolas (cartas)	70,8%	29,2%	0%	0%
Ensaio	69,6%	26,1%	4,3%	0%
Crônicas	62,5%	33,3%	4,2%	0%
Poesias	54,2%	41,7%	4,1%	0%
Poemas épicos	69,6%	26,1%	4,3%	0%

Fonte: A autora, com base nos dados gerados pelas respostas dos professores participantes da presente pesquisa, 2018.

Podemos perceber que, dos 24 professores desta área, há uma elevada porcentagem de professores que afirmaram nunca terem utilizado quaisquer tipos de literatura em sala de aula.

Se somada a porcentagem de professores que afirmaram “nunca” utilizarem a literatura em sala de aula com a porcentagem de professores que afirmaram utilizar “esporadicamente”, chegamos a um percentual muito alto para todos os tipos de literatura (min. = 54,1; máx. = 100%; média aproximada = 86,7%) de professores que nunca ou pouco fazem uso da literatura, sendo, portanto, a área que menos faz uso da literatura no seu fazer pedagógico. Assim, 13 dos 17 estilos de literatura

pontuados nesta questão, na somatória da frequência “nunca” e “várias vezes” ficaram acima dos 80%.

A minoria dos que usam várias vezes ou frequentemente algum tipo de literatura utiliza, sobretudo, as literaturas de: ficção científica (45,9%), biografias (29,2%), histórias em quadrinhos (29,1%) e roteiros (25%).

Buscando compreender sobre o uso, mesmo que esporádico da literatura no fazer pedagógico dos professores da área de Ciências da Natureza e Matemática, expusemos no quadro do apêndice I as respostas dos professores desta área à questão 11. Destacamos, no quadro do Apêndice I, as atividades com o uso da literatura que consideramos serem as que mais se destacaram, por não se limitarem ao uso tradicional da literatura em sala de aula.

Assim, dos poucos professores da área de ciências da natureza e matemática que responderam a esta pergunta, alguns deles mencionaram nunca terem utilizado a literatura em sala de aula, a não ser pela obrigatoriedade imposta pelos projetos escolares de leitura. A professora (nº 02) de matemática descreveu ainda que, “Na parte da matemática é difícil usarmos livros literários”.

Alguns professores de ciências descreveram que utilizam a pesquisa e leitura de alguns tipos de textos mais específicos da área no intuito de promover maior aprendizagem, como por exemplo, a leitura para auxiliar na interpretação de conceitos científicos (professora nº 93), o que sugere que não se trata de literatura propriamente dita, e sim de textos científicos.

Contudo, outros professores da área (ciências e matemática) relataram atividades em que utilizaram a literatura para mediar diversos conteúdos, pois de acordo uma professora (nº 52) de ciências, é possível utilizar vários textos, músicas e poemas para mediar conteúdos como, biodiversidade, meio ambiente, poluição, lixo, diversidade sexual, entre outros. Neste sentido, um professor (nº 84) de ciências afirmou que é comum ele utilizar em suas aulas histórias em quadrinhos como uma introdução para diversos assuntos e afirmou também, utilizar para variados conteúdos, biografias variadas, como, por exemplo, a biografia de Darwin e de Hitler. Também afirmou que utiliza a ficção no momento em que trabalha conteúdos relacionados à genética. Outro professor (nº 71), de ciências, descreveu que também utilizou histórias em quadrinhos e ainda o livro “Chapeuzinho Vermelho” para trabalhar assuntos como: a relação harmônica e desarmônica dos seres vivos, a cadeia alimentar, o ciclo da matéria, entre outros assuntos.

Do mesmo modo que os dois professores anteriormente citados, um professor (nº 38) que ministra ambas as disciplinas desta área (ciências e matemática) afirmou utilizar mais as histórias em quadrinhos para mediação de conhecimentos em suas aulas, como por exemplo, ele cita o conteúdo de água.

Na disciplina de matemática, três professores (nº 72, nº 82 e nº 94) afirmaram utilizar em seu fazer pedagógico biografias de importantes matemáticos, dos quais dois professores afirmaram utilizá-las como introdução ao conteúdo, e um professor (82) afirmou utilizar as biografias no resgate histórico das descobertas destes matemáticos e das adequações de experiências realizadas por estes e que hoje não são mais utilizadas em nosso dia a dia. Como exemplo, esse professor citou o estudo sobre Isaac Newton. Por sua vez, outro professor (nº 85) afirmou que gosta de utilizar muitos jornais e revistas atuais em sala de aula para trazer dados matemáticos mais atualizados, além de também utilizar obras relacionadas a profissionais da área de exatas, mas que não sejam necessariamente biografias.

Apesar de serem poucas atividades consideradas atividades diferenciadas quanto ao uso da literatura, elas nos demonstram, também, que diversos conteúdos podem ser mediados, ou introduzidos, por meio da utilização da literatura, como defendemos e procuramos reafirmar neste nosso estudo. É interessante notar que, embora a ficção científica tenha sido a mais frequentemente apontada (tabela 6), nenhum dos professores participantes descreveu qualquer atividade em que tenha utilizado este tipo de literatura.

5.3 PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Por último, a tabela 7, nos mostra a frequência de utilização da literatura nas atividades pedagógicas dos professores da área de ciências humanas.

Tabela 7: Frequência de Utilização da Literatura nas Atividades Pedagógicas dos Professores da Área de Ciências Humanas.

Materiais	Frequência de Utilização			
	Nunca	Esporadicamente	Várias vezes	Frequentemente
Romance/ Novela	37,5%	50%	12,5%	0%
Contos	37,5%	43,8%	12,5%	6,2%
Fábulas	40%	46,7%	13,3%	0%
Roteiros (de teatro ou de cinema)	33,3%	33,3%	33,4%	0%
Histórias em Quadrinhos	18,8%	56,3%	25%	0%
Ficção Científica	37,5%	37,5%	25%	0%
Literatura de Viagens	18,7%	31,3%	37,5%	12,5%
Literatura Religiosa	25%	56,3%	18,7%	0%
Literatura Infanto-Juvenil	43,8%	43,8%	6,2%	6,2%
Literatura de Autoajuda	50%	37,5%	12,5%	0%
Biografias	12,5%	62,5%	25%	0%
Diários	31,3%	50%	18,7%	0%
Epístolas (cartas)	50%	50%	0%	0%
Ensaio	56,3%	31,3%	6,2%	6,2%
Crônicas	37,5%	25%	25%	12,5%
Poesias	31,3%	37,5%	25%	6,2%
Poemas épicos	40%	33,3%	20%	6,7%

Fonte: A autora, com base nos dados gerados pelas respostas dos professores participantes da presente pesquisa, 2018.

Sobre a utilização da literatura no fazer pedagógico dos professores da área da Ciências Humanas, a qual inclui as disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso, podemos perceber que, dos 16 professores desta área, pouquíssimos são os que fazem uso mais frequente da literatura em seu fazer pedagógico em sala de aula. Assim, de todos os tipos de literatura sobre as quais eles foram questionados, as literaturas que se destacaram em seu uso foram apenas as literaturas de viagens (50% assinalaram “várias vezes” ou “frequentemente”), crônicas (37,5%) e roteiros de teatro ou cinema (33,4%).

Do mesmo modo que realizado anteriormente, a fim de compreender como estes professores utilizam essas literaturas, apresentamos no quadro do apêndice J, as respostas dos professores desta área para a questão de número 11.

Assim, dos 16 professores desta área, dois professores (professor nº 54 e nº 62) descreveram que a literatura é usada em suas aulas apenas para a realização e participação de projetos desenvolvidos por toda comunidade escolar, como por exemplo, a amostra literária e o café literário. Essas atividades consistem em um momento de socialização de obras literárias, onde cada turma é responsável pela socialização de uma delas, e, para cada turma, existe um professor responsável por acompanhar e ceder aulas destinadas ao desenvolvimento da atividade a ser apresentada neste evento. Essa atividade não sugere que estes professores façam uso da literatura especificamente no fazer pedagógico da sua disciplina e nem a relacionem com os conteúdos ministrados por eles, uma vez que é obrigatório, nestas escolas, que os professores oportunizem em suas aulas, momentos para que os alunos desenvolvam a apresentação da socialização da sua obra.

Do mesmo modo, se referindo a atividades desenvolvidas por todos na escola, dois professores (nº 61 e nº 92) descreveram utilizar a literatura no momento da leitura semanal, o que é obrigatório na rede (em uma aula na semana, todas as escolas da GERED para suas atividades para oportunizar momentos de leitura a toda a comunidade escolar. Contudo, mesmo sendo este um projeto obrigatório para as escolas desta GERED, cada escola possui autonomia para extinguir o projeto caso acredite que este momento de leitura deixou de ser proveitoso).

Sobre atividades diferenciadas que envolvem o uso da literatura, três professores (nº 01, nº 05 e nº 08) de história descreveram que costumam utilizar mais as histórias em quadrinhos em suas aulas, como por exemplo, para a interpretação de contextos históricos e sociais.

Outros três professores afirmaram também usar livros de literatura em seu fazer pedagógico em sala de aula, dos quais: um (professor nº 23) afirmou que usou o livro intitulado “Cidades Invisíveis” para a explicação do sentido atribuído à ciência histórica; outra professora (nº 45) relatou ter utilizado o diário de Anne Frank para mediar conteúdos relacionados ao nazismo e ao período das grandes guerras; e, por último, uma professora (nº 41) descreveu que trabalha em suas aulas com diversos livros da coleção “Aventuras na História”, livros que abordam a história de diversas

personalidades como, Anita Garibaldi, Che Guevara, Zumbi dos Palmares, entre outros.

Dos professores de Geografia, apenas três descreveram atividades nas quais utilizam a literatura em suas aulas como mediadora de conhecimentos e não apenas de forma tradicional, ou obrigatória, por meio dos projetos escolares. Destes, um professor (nº 43) descreveu que tem “o hábito de aproveitar boas crônicas” em sala de aula, realizando a leitura e interpretação destas para os alunos, outra professora (nº 09) descreveu que utiliza fragmentos de algumas obras de Milton Santos, por este ser considerado o expoente da literatura geográfica; e, um professor (nº 37) ainda descreve que analisou junto a seus alunos trechos dos livros de Zygmunt Bauman, bem como a realização da leitura, interpretação e apresentação do livro “Sapiens, uma breve história da humanidade” de Yuval Noah Harari.

Por sua vez, os professores de Ensino Religioso descrevem que utilizam a literatura em sala de aula no intuito de mediar aprendizados mais voltados aos valores, à ética, à moral e aos bons costumes, destacando a importância destes para a vida do ser humano.

Podemos perceber que, mesmo, às vezes, sendo de forma esporádica, “a literatura faz parte do dia a dia do docente. Geralmente, as práticas de literatura nos remetem a resultados maravilhosos e significativos, ou seja, a literatura é sim um meio atrativo e instigante aos alunos”, como afirmou o professor nº 30.

5.4 COMPARATIVO DA FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DA LITERATURA PELOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para sintetizar, faremos uma comparação entre as três áreas de conhecimento: Área de Linguagens; Área de Ciências da Natureza e Matemática; Área de Ciências Humanas; e as disciplinas de línguas (Português e Inglês) em separado. Para isso, elaboramos a tabela 8, que facilita a visualização dessa relação.

Tabela 8: Comparativo de Frequência de Utilização da literatura nas Áreas do Conhecimento.

Materiais	Frequência de Utilização (Porcentagem)							
	Disciplinas de Línguas (Português e Inglês)		Área de Linguagens (exceto Português e Inglês)		Área de Ciências Humanas		Área de Ciências da Natureza e Matemática	
	Nunca	V. vezes	Nunca	V. vezes	Nunca	V. vezes	Nunca	V. vezes
	+ Esp.	+ Freq.	+ Esp.	+ Freq.	+ Esp.	+ Freq.	+ Esp.	+ Freq.
Romance/ Novela	38,9	61,1	94,4	5,6	87,5	12,5	95,6	4,4
Contos	22,2	77,8	77,8	22,2	81,3	18,7	95,6	4,4
Fábulas	16,6	83,4	84,2	15,8	86,7	13,3	83,4	16,6
Roteiros (de teatro ou de cinema)	47,3	52,7	77,8	22,2	66,6	33,4	75	25
Histórias em Quadrinhos	10,5	89,5	73,7	26,3	75,1	24,9	70,9	29,1
Ficção Científica	36,8	63,2	88,9	11,1	75	25	54,1	45,9
Literatura de Viagens	47,4	52,6	77,8	22,2	50	50	82,6	17,4
Literatura Religiosa	84,2	15,8	100	0	81,3	18,7	91,6	8,4
Literatura Infanto-Juvenil	5,3	94,7	73,7	26,3	87,6	12,4	95,9	4,1
Literatura de Autoajuda	84,2	15,8	84,2	15,8	87,5	12,5	91,6	8,4
Biografias	31,6	68,4	68,4	31,6	75	25	70,8	29,2
Diários	31,6	68,4	94,7	5,3	81,3	18,7	83,4	16,6
Epístolas (cartas)	57,9	42,1	94,4	5,6	100	0	100	0
Ensaios	57,9	42,1	63,2	36,8	87,6	12,4	95,7	4,3
Crônicas	10,5	89,5	73,7	26,3	62,5	37,5	95,8	4,2
Poesias	15,7	84,3	73,7	26,3	68,8	31,2	95,9	4,1
Poemas épicos	38,9	61,1	89,5	10,5	73,3	26,7	95,7	4,3
MÉDIA =	37,5	62,5	81,77	18,23	78,06	21,94	86,68	13,32

Legenda: Esp. = Esporadicamente; V. vezes = Várias Vezes; Freq. = Frequentemente.

Fonte: A autora, com base nos dados gerados pelas respostas dos professores participantes da presente pesquisa, 2018.

Observando a tabela 8, em uma análise vertical da tabela, percebemos que a área de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática utiliza mais frequentemente a literatura de ficção científica (45,9%). A área de conhecimento Ciências Humanas se destacou no uso em sala de aula da literatura de viagens (50%), crônicas (37,5%), roteiros (33,4%) e poesias (31,2%). Na área de conhecimento Linguagens, analisamos em separado as disciplinas de Artes e

Educação Física, de um lado, e as de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, de outro. Averiguamos que as disciplinas de Artes e Educação Física mais utilizam em sala de aula os ensaios (36,8%) e as biografias (31,6%), e, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Português e Inglês), se destacam pelo uso frequente de uma maior variedade de tipos de textos e literaturas, corroborando com o observado nas tabelas anteriores (4, 5, 6, e 7), de que são estes os professores que mais usam em suas aulas a literatura, ainda que, por vezes, de maneira considerada mais tradicional.

Já em uma análise horizontal da tabela 8, observamos que, em todas as áreas, os professores rejeitam, significativamente, o uso das literaturas religiosas e literatura de autoajuda em seus fazeres pedagógicos. Contudo, esta análise horizontal nos permite constatar que, apesar destes tipos de literatura aparentemente sofrerem significativa rejeição, os professores da Área de Ciências Humanas ainda se destacam quanto ao uso da literatura religiosa, chegando a 18,7% a porcentagem dos que utilizam esta literatura mais frequentemente em suas aulas.

Esse resultado já era esperado, uma vez que esta área do conhecimento contempla a disciplina de Ensino Religioso. Já a literatura de autoajuda, que também apresentou uma significativa rejeição de seu uso em sala de aula, é mais frequentemente utilizada, mesmo que pouco (cerca de 15% apenas), pelos professores da Área de Linguagens, tanto por parte dos professores das disciplinas de Artes e de educação Física, como por parte dos professores das disciplinas de Línguas (Português e Inglês).

Portanto, as questões (10 e 11 Apêndice C) nos permitiram perceber que a literatura está presente nas aulas das diversas áreas de conhecimento, entretanto, em algumas áreas ela possui maior destaque que em outras, o que nos instiga ainda mais sobre o porquê disto ocorrer.

Seguindo nosso esquema (disponível na figura 4), abordaremos a seguir as experiências pregressas, atuais cotidianas e atuais escolares, dos professores em relação à literatura e seu uso em sala de aula, procurando identificar possíveis ancoragens que nos permitam compreender melhor a conexão entre as representações identificadas acima e as práticas que acabamos de relatar.

5.5 EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES COM A LITERATURA

Neste momento da nossa análise, buscamos algumas informações sobre as experiências (pregressas, atuais cotidianas e atuais escolares) dos professores participantes, que nos permitam inferir possíveis ancoragens de suas Representações Sociais sobre literatura.

5.5.1 Experiências pregressas dos Professores com a Literatura

Iniciamos uma análise relativa à experiência pregressa destes professores com o questionamento: “Quando **criança**, qual a frequência de seu contato com a literatura?” (Questão 03, Apêndice C). Nesta questão, os professores deveriam assinalar um X na coluna que representa a frequência de seu contato com a literatura de acordo com o ambiente identificado na primeira coluna. Assim, os dados obtidos foram os seguintes:

Tabela 9: Frequência de Contato com a Literatura quando Criança.

Local	Frequência de Contato com a Literatura quando Criança (81 Professores)		
	Nunca ou esporadicamente	Algumas vezes	Frequentemente
Em sua Casa	16,3%	52,5%	31,3%
Casa Amigos/Parentes	64,1%	30,8%	5,1%
Na escola	0%	23,5%	76,5%
Na Biblioteca	10,1%	36,7%	53,2%
Em Outros lugares	53,3%	38,3%	8,3%

Fonte: A autora, com base nos dados gerados pelas respostas dos professores participantes da presente pesquisa, 2018.

Sobre a frequência do contato com a literatura quando criança, observando a tabela 9, podemos perceber que a escola foi o local onde mais ocorreu o contato destes professores com a literatura, quando criança. É significativo apontar que nenhum dos professores respondentes assinalou a opção “Nunca ou Esporadicamente” ao responderem sobre a frequência do contato com a literatura na escola.

Neste sentido, cabe ressaltar a importância da escola neste processo de contato da criança com a literatura, pois como já mencionamos anteriormente, de acordo com Ostetto (2000, p. 67 e 68),

A importância dos livros e das histórias é uma unanimidade. Todos concordam que o livro é fonte de conhecimento e, por esse motivo, a educação deve tratar de propiciar o contato das crianças com esse instrumento.

Pois, conforme frisamos já nos capítulos anteriores e novamente salientamos a afirmação de Souza e Feba (2011, p. 75 e 76) ao escrever que,

Desde tenra idade, a iniciação literária possibilita à criança a fruição e o prazer. Que favorece o enriquecimento de seu repertório imaginário. No campo educativo essa experiência permite a criança alargar seus horizontes e seu conhecimento de mundo, transcendendo seu campo demarcado como repertório cultural.

Visto que a escola tem um importante papel mediante o contato da criança com a literatura, e os dados obtidos nesta pesquisa confirmam tal hipótese, salientamos que a escola é um local privilegiado para tal contato, visto que fora deste ambiente, muitas crianças possuem pouco, ou nenhum contato com a literatura (SOUZA e FEBA, 2011), o que também pode ser observado por meio dos dados da tabela 9.

Ainda sobre a frequência do contato destes professores com a literatura quando crianças, o segundo local mais pontuado foi à biblioteca. Entretanto, aqui salientamos que por erro nosso de formulação, esta pergunta ficou confusa, tendo professores que pontuaram a biblioteca como a Biblioteca Pública Municipal, enquanto outros se referiram à biblioteca escolar.

Mesmo havendo ficado esse ponto de ambiguidade, o que não nos permitiu uma análise mais precisa sobre este espaço em específico, salientamos neste trabalho que o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que “tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 05 out. 2017) foi desenvolvido somente em 1997, por meio da Portaria 652 de 16/09/1997. Portanto, a obrigatoriedade das bibliotecas nas escolas se deu apenas, cerca de 20 anos atrás.

Assim, considerando que a maior parcela dos professores respondentes está na faixa dos 41 anos ou mais, e outra parcela significativa possui de 36 a 40 anos, podemos aferir também que nem todas as escolas, naquela época, quando estes

professores eram crianças, possuíam biblioteca própria, muitas vezes somente havia uma biblioteca na cidade, ou seja, a biblioteca municipal.

Outro ponto a ser destacado, ainda sobre esta questão, é o contato destes professores com a literatura no ambiente “Casa de amigos ou parentes”, que chega a uma porcentagem válida de 64,1% dos que assinalaram a opção “Nunca ou Esporadicamente”. Esse dado revela que, na sociedade em que esses professores estão inseridos, a literatura não é percebida como uma atividade de lazer que possa ser usufruída coletivamente.

Neste sentido, podemos constatar que o pouco contato destes professores com a literatura fora do ambiente escolar, da biblioteca e até mesmo de seu lar, se dá de forma quase nula. Assim, para a maioria dos professores, as experiências com a literatura na escola, na biblioteca e até mesmo em casa podem ter características mais relacionadas a obrigações escolares do que à fruição das obras de arte que constituem a literatura.

No que se refere à frequência de contato com a literatura quando criança e quando adolescente (questão 03 e 04), havia um campo no qual os professores puderam explicitar em que outros ambientes o contato com a literatura se dava, caso tivessem marcado a opção “outros”, e assim o quisessem fazer (ver Apêndice C, questões 03 e 04).

Nesse espaço, alguns professores mencionaram alguns ambientes nos quais eles recordavam que tinham um contato frequente com a literatura. Cinco professores afirmaram ter algumas vezes contato com a literatura durante viagens, e um professor afirmou ter contato frequentemente com a literatura neste momento.

Cabe ressaltar que o termo viagens foi usado pelos professores incluindo viagens junto ao pai caminhoneiro, até o deslocamento do ônibus escolar de casa para a escola e vice-versa. Nessas situações, a literatura proporcionava uma experiência de lazer constituindo-se em um passatempo individual.

Sobre o contato com a literatura quando crianças, os ambientes coletivos de lazer como praças e espaços de associações foram mencionados por cinco professores na opção “outros”. Entretanto, apenas um desses professores marcou a opção na qual afirmava ter contato frequente com a literatura em praças. Assim, o pequeno número de professores que indicou estes ambientes confirma que a leitura não se constitui em uma atividade de lazer comumente usufruída pelas pessoas em lugares públicos.

Outros locais nos quais os professores indicaram ter contato com a literatura enquanto criança que também apareceram na pesquisa, entretanto de forma mais individual, foram: catequese, igreja e grupo de jovens, o que sugere uma literatura específica e uma leitura orientada a finalidades pré-determinadas e não à fruição da obra de arte.

Cinema e televisão também foram citados por duas pessoas, lembrando que a adaptação audiovisual das obras literárias também se constitui em uma forma de contato com a literatura.

Dando prosseguimento a nossa análise, partimos para a questão de número 04 do “Questionário sobre o Uso da Literatura”, a qual é exatamente igual à questão anterior (nº 03), mas se refere à frequência de contato com a literatura no período da adolescência.

Deste modo, observamos, na tabela 10, os dados obtidos a partir da pergunta de número 04 – “Quando **adolescente**, qual a frequência de seu contato com a literatura?”:

Tabela 10: Frequência de Contato com a Literatura quando Adolescente.

Local	Frequência de Contato com a Literatura quando Adolescente (81 Professores)		
	Nunca ou esporadicamente	Algumas vezes	Frequentemente
Em sua Casa	8,9%	53,2%	38%
Casa Amigos/Parentes	52,6%	42,1%	5,3%
Na escola	0%	26,9%	73,1%
Na Biblioteca	6,4%	38,5%	55,1%
Em Outros lugares	55,8%	34,9%	9,3%

Fonte: A autora, com base nos dados gerados pelas respostas dos professores participantes da presente pesquisa, 2018.

Comparando as tabelas 9 e 10, percebemos que para esses professores, há poucas diferenças no contato com a literatura entre os períodos da infância e da adolescência.

Com base nos dados obtidos nesta questão, podemos constatar que, quando adolescentes, os professores respondentes possuíam um contato frequente com a literatura no ambiente escolar, chegando a uma porcentagem válida de 73,1% na opção “frequentemente” e 26,9% na opção “algumas vezes”. Tal qual na questão anterior, nenhum professor assinalou a coluna “Nunca ou Esporadicamente” ao

serem questionados sobre o contato com a literatura na escola, na sua adolescência.

Assim, voltamos a frisar a importância da literatura no ambiente escolar, pois é neste ambiente que os professores respondentes afirmaram ter mais contato com a literatura, tanto quando crianças, quanto quando adolescentes.

Novamente a biblioteca toma o segundo lugar de destaque no contato destes professores enquanto adolescentes, chegando a uma porcentagem de 55,1% de professores que afirmaram ter contato frequente com a literatura neste ambiente e 38,5% afirmaram possuir contato algumas vezes com a literatura neste ambiente em sua adolescência. Apenas uma baixa parcela de 6,4% dos professores afirmaram nunca ter, ou ter de forma esporádica, contato com a literatura na biblioteca.

Gostaríamos de salientar novamente que aqui o ambiente “biblioteca” fica entendido como sendo, tanto o ambiente da biblioteca escolar, quanto o ambiente da biblioteca municipal.

Destacamos ainda que na opção “outros lugares”, alguns professores citaram no campo disponível para tal função, como outros locais de contato com a literatura na adolescência sendo: Viagens (02 professores – algumas vezes); Igreja (02 professores – algumas vezes); Catequese (01 professor – algumas vezes); Grupo de Jovens (02 professores – algumas vezes); praças (01 professor – esporadicamente); sociedade (01 professor – algumas vezes); associações (01 professor – algumas vezes) e televisão (02 professores – algumas vezes).

É interessante destacar que, da infância para a adolescência, as respostas dos professores denotam que se mantém a concentração de experiências com a literatura no espaço escolar, ou nos espaços domésticos, mas há um ligeiro aumento no uso das bibliotecas e das casas de amigos e parentes, o que provavelmente reflete uma maior autonomia dos adolescentes para circularem nesses espaços e para realizarem atividades em suas casas e nas dos colegas, sendo, ou não, atividades propostas pelas escolas.

Assim, de acordo com a afirmação destes professores de que, de forma geral, tinham mais contato com a literatura no ambiente escolar enquanto crianças e adolescentes, a questão seis (Questionário Apêndice C) indagava aos professores sobre os principais sentimentos despertados pela literatura quando esta estava envolvida nas atividades escolares em sua adolescência: “*Liste os principais sentimentos que lhe despertava a literatura nas atividades escolares, em sua*

adolescência". Alguns professores responderam por meio de tópicos, enquanto outros desenvolveram suas respostas por meio de frases. Para podermos avaliar melhor estes sentimentos, realizamos a leitura das frases e delas destacamos apenas termos chaves que representam os sentimentos destes professores em relação a literatura. Contudo, gostaríamos de pontuar que nos parece que existe uma ambiguidade nos resultados desta questão, o que afeta a interpretação. Com efeito, não é possível ter clareza se os sentimentos, principalmente os considerados "sentimentos não prazerosos" (tabela 12) são oriundos da própria atividade escolar na qual foi utilizada a literatura, e/ou, se estes sentimentos se referem à experiência deste professor, enquanto leitor, na fruição do texto.

Apresentamos, na tabela 11, as evocações dos sentimentos prazerosos suscitados pelas experiências com a literatura na escola no período da adolescência destes professores. Destacamos que alguns termos foram fundidos de acordo com sua raiz, entretanto, tivemos delicado cuidado para não alterar e/ou prejudicar o significado das respostas dos professores.

Tabela 11: Evocações dos sentimentos prazerosos suscitados pelas experiências com a literatura na escola no período da adolescência.

SENTIMENTOS	SUJEITOS / ÁREA			TOTAL
	Área de Linguagens	Área de Ciências da Natureza + Matemática	Área de Ciências Humanas	
Alegria	12, 13, 16, 21, 50, 73, 81, 95	36, 52, 82, 84, 94, 97	09, 23, 41, 61, 92	19
Felicidade	13, 16, 31, 33, 44, 88	71	41, 92	9
Encantamento	12, 88, 89		06	4
Entusiasmo	81	72		2
Amor	31, 58, 75	22, 47	45, 62	7
Paixão	83, 89, 91	22, 87	37	6
Prazer	39, 51, 55, 73, 81, 86, 89, 96	42, 72, 87, 98	43, 45, 92	15
Emoção	11, 39, 51, 75	87, 94		6
Satisfação	20, 53, 70			3
Tranquilidade	11, 13, 35	29		4
Paz	11	29		2
Qualidade de Vida		52		1
Interesse	33, 39, 78, 8	42, 85, 94	62	8
Curiosidade	20, 28, 30, 44, 50, 51, 73, 86, 88, 95	29, 36, 42, 46, 52, 72, 85	01, 9, 10, 61, 62	22
Expectativa	3, 44	46	41	4
Esperança	13			1
Surpresa	89	71		2
Conquista		71		1
Aventura	28	47	01, 23	4
Liberdade		52, 97		2
Solidariedade		36		1
Imaginação	03, 07, 14, 16, 28, 35, 55, 75, 81	18	01, 41, 43	13
Fantasia	21, 28, 58, 91			4
Viagem	02, 11, 31, 40	22, 87		6
Mágico	15, 31		06, 09	4
Inspiração	91	82		2
Sonhos	12, 91	18, 52, 82	01, 06	7
Nostalgia	13			1
Aprendizado	02, 35, 55, 70	52, 82, 93, 97	23, 37	10
Concentração		18		1
Criatividade	70, 96		43	3
Reflexão	16	29		2
Descobertas	12, 14, 15, 20, 76, 89		43	7
Autoconhecimento		37		1
Conhecimento	02, 20, 21, 53, 55, 70, 73, 75, 96	46, 52, 71, 85	37, 45	15

Fonte: A autora, 2018.

Observando a tabela 11, podemos compreender que grande parte dos professores participantes expressaram sentimentos de satisfação em relação à

literatura na adolescência quando esta era envolvida em atividades escolares. A tabela 11 nos permitiu ainda observar que os sentimentos mais pontuados pelos professores e que se destacaram foram: curiosidade (citada por 22 professores), alegria (19), conhecimento (15), prazer (15), imaginação (13) e aprendizado (citado por 10 professores). Esses sentimentos possivelmente demonstram que a literatura pode proporcionar novas descobertas ao aluno, enriquecendo assim seu conhecimento, de forma alegre e prazerosa.

Entretanto, apesar de serem vários os sentimentos prazerosos pontuados pelos professores em relação à literatura envolvida nas atividades escolares em suas adolescências, alguns sentimentos não prazerosos também apareceram em nossa pesquisa, os quais apresentamos na tabela 12, salientando que estes podem ser sentimentos tanto oriundos da atividade escolar, quanto da fruição do leitor no texto.

Tabela 12: Evocações dos sentimentos não prazerosos suscitados pelas experiências com a literatura na escola no período da adolescência.

SENTIMENTOS	SUJEITOS / ÁREA			TOTAL
	Área de Linguagens	Área de Ciências da Natureza + Matemática	Área de Ciências Humanas	
Ódio	60			1
Tristeza	13, 50	80, 84		4
Angustia	35	84		2
Medo	13, 34, 35		61	4
Desespero	11			1
Raiva	34, 53	68		3
Rebeldia			23	1
Decepção	44, 53			2
Dúvida	83		61	2
Cansativa	60		54	2
Insegurança			61	1
Desentendimento	78		08	2
Desinteresse	60, 79	24	05, 54	5
Obrigaçã	99		08	2
Obrigaçã Escolar	39	38, 98		3

Fonte: A autora, 2018.

Observando a tabela 12, o que nos chama atenção no primeiro momento é a quantidade de professores da área de linguagens que descreveram ter sentimentos não prazerosos em relação à literatura envolvida nas atividades escolares em sua adolescência. Isso nos faz refletir, uma vez que foram estes professores também

que descreveram desenvolver atualmente enquanto docentes, atividades consideradas “mais” tradicionais quanto ao uso da literatura em sala de aula, como vimos anteriormente.

No entanto, os sentimentos destacados na tabela 12 e, considerados como “sentimentos não prazerosos” podem ter sido despertados pelo próprio texto literário, que ao aproximar-se da vida, desperta todo tipo de sentimentos. Nesse sentido, os sentimentos não prazerosos podem se constituir em experiências muito ricas de aprendizado e desenvolvimento humano, por ajudarem o leitor a elaborar esses sentimentos.

Observando ainda a tabela 12, nos chamou a atenção o termo ódio, que, mesmo tendo sido citado por apenas uma professora, é um sentimento muito forte. A surpresa se dá devido ao fato de ter sido citado por uma professora da disciplina de Línguas (Professora nº 60), que pontuou em sua resposta, “odeio literatura”, além de citar “chato e cansativo”, os sentimentos despertados pela literatura nas atividades escolares em sua adolescência. É interessante observar que esta professora teve, em suas experiências pregressas, uma maior frequência de contato com a literatura no ambiente escolar, tanto quando criança, como quando adolescente, e, relatou sobre a sua relação com a literatura enquanto adolescente, na qual: “Não gostava de ler, talvez pela falta de estímulos, tudo era tão distante. Os professores diziam para ler, mas ficava só nisso”. A mesma professora, quando questionava sobre a recordação de alguma atividade desenvolvida enquanto adolescente por seus professores, (Questão nº 7, que será analisada mais adiante) respondeu: “Não me recordo de nada, apenas das cobranças por ler literatura (Machado de Assis, José de Alencar) e que eu não gostava”. Estas respostas nos possibilitam compreender que, possivelmente, as experiências pregressas desta professora a induzem aos sentimentos negativos demonstrados em relação às experiências com a literatura na escola, na adolescência.

Outros sentimentos destacados na tabela 12, também podem estar mais relacionados às atividades com a literatura propostas pela escola e com as obras exigidas por esta. Neste contexto, os sentimentos não prazerosos que mais se destacaram foram o desinteresse (citado por cinco professores), obrigação escolar (citado por três professores) e a obrigação (citado por dois, mas que poderia ser juntado com o termo obrigação escolar). Ou seja, algumas experiências com a

literatura na escola provocam o desinteresse dos estudantes por serem vistos como uma obrigação escolar, portanto, provavelmente, divorciadas da vida cotidiana.

Comparando as tabelas 11 e 12, podemos perceber que foram descritos muito mais sentimentos prazerosos em comparação aos poucos sentimentos não prazerosos destacados por alguns professores.

Como tinha sido anteriormente pontuado pelos professores que o local em que eles mais possuíam contato com a literatura enquanto crianças e adolescentes era a escola, podemos concluir que esse contato com a literatura no contexto escolar se mostrou consideravelmente positivo. Embora a questão tenha ficado ambígua, não tendo sido possível distinguir se os sentimentos, tanto prazerosos quanto não prazerosos se referiam à experiência como leitor na fruição do texto e/ou à experiência como aluno na realização da atividade, é tranquilizador verificar que, para a grande maioria dos professores, sua experiência com a literatura na adolescência, no contexto escolar, foi percebida positivamente.

Seguindo nosso questionário e nossa análise, abordamos a questão sete: *“Imagine-se adolescente, frequentando os Anos Finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Você recorda de alguma atividade, que tenha sido promovida por algum professor seu, na qual a literatura tenha sido utilizada para promover a aprendizagem de outros temas ou conteúdos, que não a própria literatura? Descreva brevemente a atividade”*.

De 81 professores respondentes do Questionário sobre o Uso da Literatura (Apêndice C), 31 não responderam a esta pergunta e outros 17 afirmaram não ter nenhuma lembrança referente à realização de alguma atividade diferenciada que envolvesse a literatura, que não fosse o seu próprio ensino. Apenas 34 professores afirmaram possuir a lembrança da realização de atividades envolvendo a literatura. Entretanto, destes, 28 descreveram atividades que provavelmente possuíam como finalidade o ensino da própria literatura e não a mediação de outros conteúdos e aprendizados. Como exemplos destas atividades, 17 professores afirmaram recordar da realização da socialização das leituras; cinco professores destacaram atividades que visavam mera leitura obrigatória; as tradicionais fichas de leitura e as dramatizações das obras foram atividades lembradas e descritas, ambas, por quatro professores, e dois professores descreveram atividades que envolviam o uso da literatura como mediação de aprendizagem de conteúdos gramaticais, conforme pode ser observado no quadro 1:

Quadro 1: Respostas da questão número 07 do “Questionário sobre o Uso da Literatura”.

RESPOSTAS	SUJEITOS	TOTAL
Afirmou que não se lembrava de alguma atividade diferenciada utilizando a literatura	11, 16, 22, 24, 39, 55, 68, 71, 72, 78, 82, 87, 88, 92, 95, 97, 98	17
Somente mera leitura obrigatória	09, 38, 40, 60, 85	5
Uso da Gramática	31, 75	2
Ficha de Leitura	35, 42, 46, 86	4
Dramatização	28, 33, 34, 50	4
Conto / Socialização	06, 35, 36, 41, 42, 45, 46, 51, 54, 58, 76, 80, 81, 83, 85, 93, 99	17
Não Responderam à Pergunta	01, 02, 03, 04, 05, 07, 08, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 29, 30, 32, 37, 44, 47, 52, 53, 57, 61, 62, 70, 73, 91, 94, 96	31

Fonte: A autora, 2018.

Percebemos por meio do quadro 1, que as atividades envolvendo o uso da literatura ocorridas na época de adolescência dos professores participantes, na grande maioria, eram atividades consideradas mais tradicionais, desenvolvidas visando somente à leitura e, sendo a ficha de leitura, a dramatização, bem como o conto e a socialização, provavelmente utilizadas, em partes, para comprovar a leitura que deveria ser realizada pelos alunos.

Estas atividades tradicionais, se comparadas com as descritas anteriormente pelos professores das disciplinas de Línguas como sendo atividades que estes realizam atualmente enquanto docentes, nos faz perceber que pode haver certa reprodução de atividades, ou seja, atualmente os professores das disciplinas de línguas passam a reproduzir atividades as quais eles, enquanto alunos, já desenvolviam/realizavam. Sob este aspecto de mera reprodução, Zanella (2007, p. 148) nos faz refletir ao pontuar que:

[...] eis um aspecto que merece consideração: ensinar do modo que se aprendeu, sem a necessária reflexão sobre como a prática pedagógica era exercida e a possibilidade de sua transformação; ensinar o outro a reproduzir o que está posto, sem a crítica que permite superar a posição de

submissão e garante a autonomia em relação à história, à tradição, enfim, ao que se vive; é suficiente para deflagrar no aprendiz a curiosidade crescente necessária à criação, à transcendência do que está posto?

Assim, podemos refletir sobre, “[...] [a] suposição de que a criança não se interessa pelo livro é apenas o reflexo do próprio desinteresse do adulto por tal objeto” (Cunha, 1991, p. 50).

Portanto, percebemos a necessidade de desenvolver atividades diferenciadas e mais atrativas, uma vez que, como citado anteriormente, o mundo permanece em constante transformação, e, neste sentido, nós, enquanto educadores, não devemos jamais permanecer no mesmo sistema que nos era imposto enquanto éramos educandos. Atualmente, busca-se (ao menos nos discursos) desenvolver/realizar uma educação criativa, instigando a formação humana e crítica do educando.

Apesar disso, podemos perceber por meio da lembrança dos participantes da pesquisa, que, alguns de seus professores na época da adolescência, já realizavam atividades diferenciadas quanto ao uso da literatura em sala de aula.

De acordo com a lembrança de apenas cinco professores, as atividades que envolviam o uso da literatura como mediadora de aprendizagens diversificadas, que não fossem a própria literatura, foram as seguintes:

Foi a leitura de O Guarani e Iracema para estudar sobre os indígenas.
(Professor nº 23)

A leitura de clássicos da literatura brasileira com o intuito de compreender a sociedade em um determinado período histórico. (Professor nº 43)

Sim. Tivemos que fazer um livrinho de literatura sobre romance. (Professor nº 79)

Em ciências a história de Jeca Tatú. (Professor nº 84)

O Menino do Dedo Verde em um projeto de preservação ambiental.
(Professor nº 89)

Podemos perceber que, apesar de um número muito pequeno de professores que possuem a lembrança de uma atividade diferenciada utilizando a literatura como mediadora de aprendizado, a busca por atividades inovadoras, arriscando-se com o

diferente, não é algo novo nem impossível de ser realizado. As poucas atividades que aparecem demonstram que podemos, sim, trabalhar diversificados temas e conteúdos usando a literatura para mediar novos aprendizados, proporcionando, assim, uma aprendizagem mais lúdica, mais prazerosa e mais significativa, como defende Abramovich (1989, p. 17):

É ATRAVÉS DUMA HISTÓRIA QUE SE PODEM DESCOBRIR OUTROS LUGARES, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...] (Grifo do autor).

Assim, reafirmamos nossa premissa de que a literatura é fonte de conhecimento e prazer e, sendo a escola local propício para tal feito, é importante refletirmos sobre nossas práticas enquanto educadores e mediadores do conhecimento, no intuito de alcançar uma educação de qualidade e que seja significativa ao nosso educando.

Em síntese, sobre as experiências progressas dos professores participantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, podemos identificar que mesmo a literatura por vezes não estando muito presente nas vivências destes professores, a não ser pelo seu contato no meio escolar, de forma geral, os professores nutrem sentimentos positivos para com ela, e percebem que esta proporciona dentre tantos atributos, prazer, aprendizagem e conhecimento.

Portanto, analisar as experiências progressas dos professores com a literatura nos oferece informações para inferirmos algumas ancoragens das representações sociais deles sobre esse objeto, como veremos mais adiante. Porém é de suma importância também compreendermos a relação cotidiana atual destes professores com a literatura, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

5.5.2 Experiências Cotidianas dos Professores com a Literatura

Visando compreender mais sobre as vivências e experiências atuais dos professores dos Anos Finais do E.F. e a relação destas com suas práticas pedagógicas, buscamos por meio deste bloco de perguntas averiguar a relação do

prazer e a frequência de leitura destes professores com os diversos tipos de textos e literaturas para com suas práticas pedagógicas.

Assim, as questões (08 e 09, Apêndice C) nos darão indícios para constatar se há de fato uma relação dos sentimentos pessoais que nutrem estes professores com o nosso tema de pesquisa: o uso, ou não, da literatura no fazer pedagógico dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

As questões deste bloco são relacionadas aos níveis de prazer obtidos por meio da leitura de textos literários e de diversos tipos de textos (questão 8) e a frequência com que ela ocorre atualmente (questão 9). As respostas para as questões 8 e 9, podem ser observadas nas tabelas 13 e 14, respectivamente.

Tabela 13: Prazer pela Leitura Atualmente.

Item	Prazer pela leitura			
	Nenhum	Pouco	Razoável	Muito
Textos jornalísticos	1,3%	14,3%	57,1%	27,3%
Textos técnicos ou Científicos	3,9%	27,3%	32,5%	36,4%
Histórias em Quadrinhos	10,4%	36,4%	32,5%	20,8%
Literatura Infantil ou infanto-juvenil	7,9%	34,2%	27,6%	30,3%
Literatura religiosa	18,2%	51,9%	24,7%	5,2%
Literatura de autoajuda	15,3%	41,7%	26,4%	16,7%
Poesia	13,2%	34,2%	28,9%	23,7%
Biografias	15,8%	38,2%	26,3%	19,7%
Contos/novelas/romances	13,3%	24%	26,7%	36%
Crônicas	9,1%	18,2%	33,8%	39%
Livros instrucionais sobre atividades manuais (culinária, artesanato, etc.).	7,8%	35,1%	40,3%	16,9%
Outros:	23,8%	14,3%	28,6%	33,3%

Fonte: A autora, com base nos dados gerados pelas respostas dos professores participantes da presente pesquisa, 2018.

Procuramos avaliar qual o tipo de texto cuja leitura dá mais prazer aos professores respondentes. Somando as frequências “razoável” e “muito”, da tabela 13, verificou-se que os professores preferem textos que não são considerados textos literários, como os jornalísticos (84,4% de indicações positivas) e os técnico-

científicos (68,9%). Dentre os textos literários, os preferidos são as Crônicas (72,8%), seguidas de Contos/Novelas/Romances (62,7%).

Sobre as modalidades de literatura que proporcionam pouco ou nenhum prazer de leitura, a maior porcentagem válida destacada pelos respondentes foi a literatura religiosa (70,1% de rejeição), as literaturas de Autoajuda (57%) e Biografias (54%).

Diante desses resultados, nos questionamos se os professores que manifestaram maior prazer na leitura, independentemente do gênero literário, também seriam aqueles que mais utilizam a literatura em sala de aula. Para respondermos a essa questão, calculamos a correlação entre a pontuação média de frequência de utilização da literatura em sala de aula e a pontuação média de prazer. O resultado da correlação não paramétrica de Spearman ($\rho = 0,74$; $p < 0,0001$) confirma que, realmente, há uma correlação positiva muito significativa entre as duas variáveis (frequência de utilização e prazer de ler).

Tabela 14: Frequência de Leitura Atualmente.

Item	Nunca	Frequência de leitura		
		Esporadicamente	Várias vezes	Frequentemente
Textos jornalísticos	1,3%	24,4%	37,2%	37,2%
Textos técnicos ou Científicos	3,9%	31,2%	33,8%	31,2%
Histórias em Quadrinhos	19,5%	54,5%	18,2%	7,8%
Literatura Infantil ou infanto-juvenil	22,1%	42,9%	16,9%	18,2%
Literatura religiosa	21,1%	64,5%	9,2%	5,3%
Literatura de autoajuda	20,8%	49,4%	23,4%	6,5%
Poesia	18,2%	44,2%	22,1%	15,6%
Biografias	16,9%	54,5%	18,2%	10,4%
Contos/novelas/romances	16,9%	35,1%	26%	22,1%
Crônicas	17,1%	32,9%	25%	25%
Livros instrucionais sobre atividades manuais (culinária, artesanato, etc)	10,4%	50,6%	27,3%	11,7%
Outros:	29,4%	23,5%	17,6%	29,4%

Fonte: A autora, com base nos dados gerados pelas respostas dos professores participantes da presente pesquisa, 2018.

Procuramos avaliar qual o tipo de texto os professores costumam ler mais, somando as frequências “várias vezes” e “frequentemente”, do mesmo modo como o fizemos na tabela 13.

Observando a tabela 14, que trata sobre a frequência de leitura, verificamos que os professores costumam ler com maior frequência os textos que também lhes dão prazer (jornalístico 74,4% e técnico-científico 65%). Dentre as leituras literárias, destacaram-se, do mesmo modo que a tabela 13, as Crônicas (50%), seguidas de Contos/Novelas/Romances (48,1%).

Os demais tipos de texto demonstraram ser pouco lidos, sobretudo a literatura religiosa (85,5% de respostas “nunca” ou “esporadicamente”), histórias em quadrinhos (74%), biografias (71,4%) e literatura de autoajuda (70,1%).

Diante dos dados das duas tabelas anteriores (13 e 14), é legítimo supor que, quanto maior é o prazer obtido com a leitura, maior é a frequência dela. Para averiguarmos tal suposição, realizamos, do mesmo modo que foi feito anteriormente, calculamos a correlação entre a pontuação média de frequência de leitura e a pontuação média de prazer. O resultado da correlação não paramétrica de Spearman ($\rho = 0,80$; $p < 0,0001$) confirma que, realmente, há uma correlação positiva muito significativa entre as duas variáveis (frequência de leitura e prazer de ler).

Da mesma forma, podemos supor que os professores que mais leem são também aqueles que mais utilizam a literatura em sala de aula. A análise de correlação não paramétrica de Spearman entre essas variáveis mostrou que, realmente, elas têm uma correlação positiva significativa ($\rho = 0,78$; $p < 0,0001$).

Assim, os professores que mais utilizam a literatura em sua sala de aula são aqueles que mais leem em seu cotidiano e mais obtém prazer com a leitura.

5.5.3 Experiências Escolares dos Professores com a Literatura

Finalizando este bloco de perguntas, a última questão (nº 12) do “Questionário sobre o Uso da Literatura” (Apêndice C), questionava sobre: “*A escola onde você trabalha possui algum programa e/ou projeto de incentivo ao uso da literatura?*”. Esta questão nos permitiu compreender sobre a experiência escolar atual dos professores com a literatura, averiguando se os professores estão

inteirados dos programas e projetos desenvolvidos, ou não, pelas escolas onde estes professores atuam.

Respondendo a esta pergunta (nº 12 Apêndice C), dos 80 professores respondentes, 11 afirmaram que a escola não possui nenhum programa ou projeto de incentivo quanto ao uso da literatura e, 69 professores afirmaram que sim, que a escola possui programa e/ou projeto de incentivo ao uso da literatura.

Ao responderem que sim, a pergunta questionava ainda sobre quais seriam estes projetos/programas e solicitava que, neste momento, os professores descrevessem brevemente sobre eles.

No quadro 2, apresentamos os projetos/programas que a escola desenvolve envolvendo a literatura, como também, na coluna “Total”, apresentamos quantas vezes estes projetos/programas foram citados, ou seja, quantos professores os mencionaram em suas respostas.

Quadro 2: Projetos/Programas Informados pelos Professores que a Escola Desenvolve Envolvendo a Literatura.

PROGRAMAS PROJETOS	TOTAL
Aula de Leitura Semanal	46
Explicação da Leitura após Aula de Leitura Semanal	04
Amostra Literária	05
Sarau Poético	02
Café Literário	05
Ficha Literária	02
Conto Literário	01
Jornal Falado	01
Caderno de Resumos	01
Projeto de Oratória	01
Hora do Conto	02
Hora do Conto – Língua Portuguesa	02
Contação do Livro (1º, 2º e 3º Bimestre faz a leitura e no 4º apresenta)	01
Teatro / Encenação	01
Apresentação das leituras das obras para as outras turmas	01
Troca de Livros na Biblioteca	03
Melhoras na Biblioteca para Canto da Leitura	01
Participação em Feiras	01
Participação na Jornadinha da Letra em Passo Fundo – R.S.	01
Disciplina de Literatura (Trabalhada na única escola de tempo integral)	06
Não soube responder	05
Não Respondeu	09

Fonte: A autora, 2018.

Observando o quadro 2, no qual constam os projetos e/ou programas informados pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, podemos perceber que o projeto mais lembrado, e, portanto, que mais se destaca, são as aulas de leituras semanais, um projeto introduzido pela GERED de Itapiranga e desenvolvido em todas as 14 escolas pertencentes a esta GERED. Este projeto, intitulado por muitas escolas como, “A Escola Para para Ler”, consiste em uma parada obrigatória das atividades escolares, para que toda a comunidade escolar (serventes, merendeiras, direção, professores e alunos) dedique o horário de uma aula (45 minutos) para a realização da leitura de uma obra literária. O momento destinado à aula de leitura semanal segue um rodízio, por exemplo: na primeira semana do início do projeto, a aula de leitura será realizada na segunda-feira na primeira aula do turno; na segunda semana do projeto, a aula de leitura será realizada novamente na segunda-feira, mas, na segunda aula do turno; e assim, sucessivamente até que todas as aulas e todos os dias tenham tido este momento de leitura, recomeçando o rodízio. De acordo com a Secretária da Educação da Gerência Regional de Educação de Itapiranga, este projeto é um resgate de algo que já foi desenvolvido há muitos anos, ainda no tempo da colonização de Itapiranga. O projeto era desenvolvido, inicialmente, pelas Irmãs (freiras) as quais eram responsáveis pela educação formal neste município. Salienciamos que não há nenhuma lei e/ou normativa que instaure de forma legal este projeto, e que ele pode ser extinto pela escola que assim o desejar fazer por acreditar que este momento de leitura deixou de ser proveitoso.

As escolas possuem, ainda, autonomia para criar, desenvolver e estabelecer outros projetos, como pode ser observados no quadro 2. Como exemplo, podemos citar a “Amostra Literária”, o “Sarau Poético” e, o “Café Literário”, que são projetos que, quanto ao seu aspecto estrutural, são bem parecidos, mas por serem desenvolvidos em escolas diferentes, recebem nomenclaturas distintas.

Outro exemplo é a “Disciplina de Literatura”, que, conforme descrito no quadro 2, é uma “Disciplina” (e não um projeto e/ou programa) exclusivamente da única, dentre as 14 escolas, que possui o Ensino Fundamental em Tempo Integral, e por este motivo, esta escola possui disciplinas distintas das demais escolas e das áreas de núcleo comum.

5.6 ATUAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

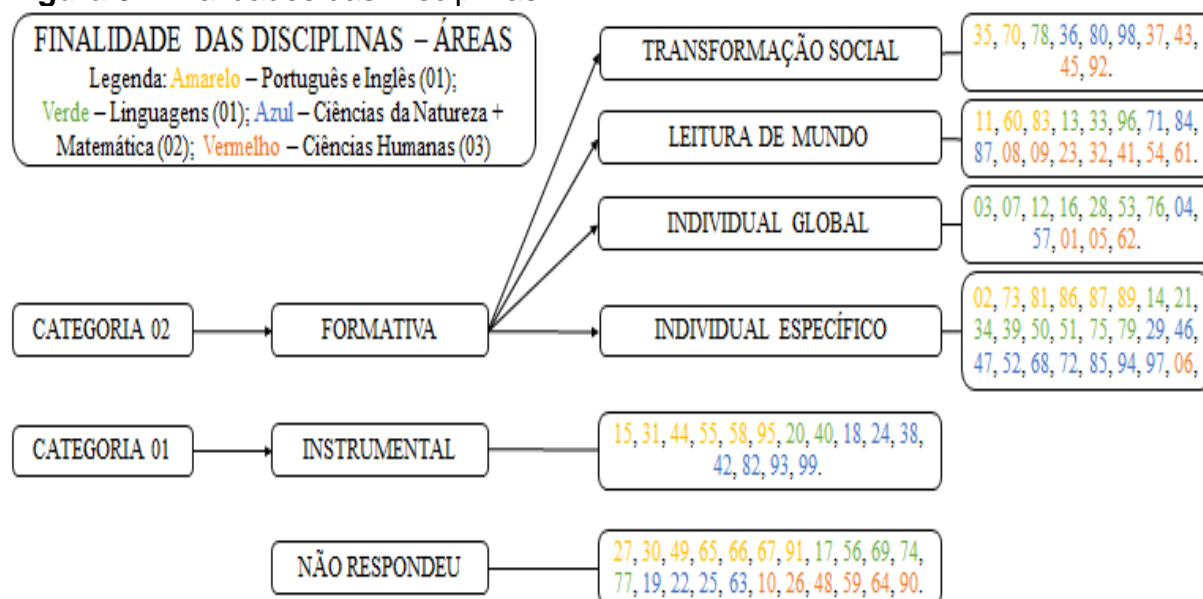
Em continuidade com as análises do “Questionário sobre o Uso da Literatura” (Apêndice C), realizamos nesse momento a análise da questão nº 2, a qual nos permitiu compreender como estes professores veem a finalidade da disciplina na qual atuam e nos permitiu averiguar como as Representações sobre a disciplina se relacionam com o uso da literatura em sala de aula.

Assim, questionamos: “*Qual a principal finalidade da sua disciplina?*”.

Para a análise desta questão, realizamos inicialmente a leitura de cada resposta, destacando o significado mais forte, implícito e explícito em cada resposta. Assim, com esse apontamento inicial, realizamos uma codificação destes significados, unificando termos sinônimos ou com a mesma raiz.

Realizada a codificação, passamos à categorização destes dados. Verificamos que as categorias elencadas poderiam ser ordenadas em função da sua contribuição para a formação dos alunos. Assim, o primeiro nível é constituído pelas respostas que sugerem uma finalidade meramente **instrumental**, ou seja, a finalidade da disciplina é centrada na aquisição de conhecimentos técnicos específicos para o desempenho de alguma atividade ou para a geração de algum produto. Já a segunda categoria, inclui as finalidades com um caráter mais **formativo**, no sentido de que os professores veem a finalidade de sua disciplina como fundamental para a formação do indivíduo.

Esse caráter formativo tem quatro níveis: **individual específico**, que se refere à formação em apenas determinado(s) aspecto(s) do desenvolvimento do indivíduo; **individual global**, que se refere a uma formação que possibilita o desenvolvimento total/integral do aluno; **leitura de mundo**, que permite, por meio do conhecimento, conhecer e compreender o mundo no qual o sujeito está inserido; e **transformação social**, que se refere a uma formação, que permite que o aluno seja ator de sua própria história, intervindo na sociedade, sendo, portanto, um transformador social.

Figura 5: Finalidades das Disciplinas

Fonte: A autora, 2018.

Também foram analisados os professores que se recusaram a responder ou não souberam responder sobre a finalidade de sua disciplina. Destacamos que, na figura 5, os números coloridos representam os participantes, respeitando assim, o sigilo de suas identidades; as cores correspondem às áreas de conhecimento em que eles atuam, conforme pode ser observado na legenda.

As categorias apresentadas na figura 5 nos possibilitaram perceber que os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de forma geral, veem como finalidade de suas disciplinas a instrumentalização e a formação, com uma inclinação muito maior para a finalidade formativa. Cabe ressaltar que 22 professores (22%) não responderam ou não souberam descrever sobre a finalidade de sua disciplina e, que alguns professores, apontaram mais de uma finalidade em suas respostas.

Dos 15 professores que apontaram uma finalidade instrumental para a sua disciplina, sete são da área de ciências da natureza e matemática (46,67% que deram respostas enquadradas nesta categoria); e oito são da área de Linguagens (53,33%), sendo que seis destes são professores das disciplinas de línguas (Português e Inglês). Nenhum professor da área de Ciências Humanas apontou uma finalidade instrumental para sua disciplina.

A primeira subcategoria da categoria “formativa” é intitulada “Individual Específica” e inclui as respostas de 24 professores, aproximadamente 32% do total

de professores que responderam a esta pergunta. Esta subcategoria se refere a uma formação que beneficia o indivíduo em alguns aspectos específicos de seu desenvolvimento, como, por exemplo, podemos observar nas respostas dos professores (nº 06) de ensino religioso e (nº 14) de natação/educação física, que responderam que as finalidades das suas disciplinas são de “Suma importância no discernimento do caráter ético e moral do aluno” (professor nº 06) e, “Ajuda a aumentar a auto-confiança, melhora as capacidades físicas” (professor nº 14). Esta categoria também foi uma das mais pontuadas pelos professores da área de Linguagens (14 respostas, o que corresponde a 58,33% dos professores que deram respostas classificadas nesta categoria). Destes, seis professores lecionavam as disciplinas de Português e/ou Inglês.

A segunda subcategoria, “Individual Global” é formada pelas respostas que apontam como finalidade da disciplina a formação integral ou global do aluno. Esta categoria, do mesmo modo que as anteriores, também apresenta um elevado número de professores da área de linguagens (em torno de 58,34% dos professores). Contudo, nenhum dos professores que acreditam que a finalidade de sua disciplina seja “Individual Global” ministra as disciplinas de Línguas (Português e Inglês). Os outros 41,66% de professores que se enquadram nesta categoria são professores da área de ciências humanas e da área de ciências da natureza, sendo 25% e 16,66% respectivamente.

A terceira subcategoria, “leitura de mundo” é formada pelas respostas que apontam a finalidade do ensino da disciplina como uma possibilidade do aluno conhecer e compreender o mundo que o cerca, ou seja, o específico adquirido na disciplina vai contribuir para compor um conhecimento mais amplo que permita ao aluno conhecer e se situar no mundo em que vive. Esta subcategoria foi apontada por 16 professores como sendo a principal finalidade de sua disciplina, dos quais, sete professores (43,75%) são da área de ciências humanas, seis professores (37,5%) são da área de linguagens (sendo 18,75% professores de línguas) e, três professores (18,75%) são da área de ciências da natureza e matemática.

A quarta subcategoria, “transformação social”, além de ter como finalidade o conhecimento de mundo, possibilita conhecimentos e aprendizados para que o aluno seja não um mero espectador, mas sim um indivíduo crítico e reflexivo, que interaja e transforme o mundo e, principalmente, o meio em que vive. Citando

Leontiev (1978, p. 57)¹⁷ as autoras Kanashiro, Franco e Silva (2014, p. 6), concluem que:

Como afirmou Leontiev (1978, p. 57), “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”; ou seja, nós somos produto do meio em que vivemos, mas também somos agentes de transformação.

Assim, as respostas indicam um conhecimento que vai beneficiar não apenas o sujeito que dele se apropria, mas, sobretudo, a sociedade em que esse sujeito vai atuar, numa perspectiva transformadora. Esta subcategoria foi destacada por apenas 10 professores, quatro professores da área de Ciências Humanas (40%), três professores da área de Ciências da Natureza e Matemática (30%) e, também três professores são da área de Linguagens (30%), sendo dois destes (20%) professores das disciplinas de Línguas.

Observando ainda a figura 5, podemos perceber que há certa progressão no modo como os professores veem a finalidade de sua disciplina, iniciando por uma visão meramente instrumental e chegando ao seu ápice, quando os professores veem a finalidade de sua disciplina como algo de fundamental importância, uma vez que abre caminhos para que os alunos adquiram aprendizados e conhecimentos que lhes possibilitem se constituir em sujeitos críticos, capazes de agir sobre a realidade social, e ao mesmo tempo transformá-la para o bem comum.

A maior frequência de respostas na subcategoria formativa individual específica (24 sujeitos) sugere que ainda existe uma certa dificuldade para os professores superarem uma visão de conhecimento restrito a sua disciplina em prol de uma concepção mais interdisciplinar, em que os conhecimentos específicos são parte integrante mas não superior aos outros conhecimentos. Entretanto, o número de sujeitos cujas respostas sugerem uma superação dessa visão é ainda maior (38 sujeitos), o que sugere que as concepções de mais de um terço dos professores respondentes não seriam barreiras para o estabelecimento de diálogos interdisciplinares visando uma formação integral dos alunos. É possível que as maiores dificuldades para iniciar esse diálogo fossem observadas entre os 22% de

¹⁷ LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

professores que não responderam e os 15% que deram respostas classificadas na categoria “Instrumental”.

CAPÍTULO 6

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE LITERATURA E SUA RELAÇÃO COM O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como acabamos de ver na análise do questionário, apesar de não terem sido muitos os professores que descreveram realizar atividades envolvendo o uso da literatura em sala de aula que não fosse de maneira tradicional, como pretexto para o ensino da gramática, ficha de leituras, entre outros, podemos afirmar que os professores, em sua grande maioria, demonstram compreender e acreditar que a literatura traz consigo algum aprendizado/ensinamento. Uma grande parte dos professores considera que sua disciplina contribui para a formação humana do aluno para além do aprendizado meramente instrumental. Essa concepção mais ampla de formação humana pode contribuir para que esses professores tenham mais facilidade para incluir a literatura em suas aulas. Com efeito, percebemos, ainda, que alguns destes professores já desenvolveram atividades em que utilizaram a literatura com o intuito de mediar conhecimentos de suas áreas de atuação e que aqueles que mais utilizam a literatura são também os que mais leem e maior prazer obtém da leitura, o que sugere que estes professores poderiam incentivar seus alunos a utilizá-la também para além das atividades obrigatórias tradicionais das aulas de português.

Investigamos agora qual a relação entre as RS desses professores sobre a literatura e as suas práticas de utilização. Para isso, iniciamos com o levantamento dos conteúdos e estruturas dessas representações.

Como o nome indica, a TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) consiste em provocar a emissão de palavras ou expressões, sem muito controle consciente/racional, a partir da apresentação de um mote ou termo indutor. Essa técnica possibilita identificar quais os conteúdos mais salientes e mais compartilhados pelo grupo pesquisado em relação ao objeto representado pelo termo indutor. As respostas devem ser escritas rapidamente, pois é importante que

sejam expressos os conteúdos recuperados da memória, com o mínimo controle consciente possível.

Nesta pesquisa, a Técnica de Associação Livre consistiu em quatro etapas: 1) evocação dos termos por parte do sujeito; 2) reflexão sobre o grau de importância dos termos; 3) valoração destes termos (positivo ou negativo); e, por último 4) a composição de uma frase empregando dois dos termos evocados.

Cada momento deste instrumento nos possibilita aprofundarmos nossas compreensões em torno da representação social destes professores perante a literatura, o que é imprescindível para a concretização de nossa pesquisa.

Exemplificando sobre a importância de cada passo desta técnica, pontuamos o segundo momento deste instrumento, o qual permite reflexão consciente dos professores sobre os termos evocados, fato que nos possibilita inferir os aspectos normativos implicados na representação do objeto bem como identificar os elementos que são menos negociáveis, ou seja, possibilita compreender sobre os termos indutores que têm maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central.

Por sua vez, o terceiro passo nos permite ter uma aproximação da avaliação dos elementos que compõem o campo semântico do objeto.

Já o quarto e último passo do instrumento de Técnica de Associação Livre nos permite compreender melhor os significados atribuídos a cada termo e a interpretar as conexões que serão apresentadas na análise de similitude, podendo fornecer também algumas pistas sobre os processos de ancoragem.

Os dados obtidos por meio da Técnica de Associação Livre foram analisados com o auxílio do uso de um programa chamado IRAMuTeQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, que oferece a possibilidade de empreender análises prototípicas, análises de similitude, análises lexicográficas e análises lexicais hierárquicas, o que é coerente com os tratamentos metodológicos utilizados na Teoria das Representações Sociais.

Essas análises possibilitadas pelo programa IRAMuTeQ, nos permitem compreender as relações e ligações entre os termos evocados, e assim, compreender também quais são os elementos mais significativos para estes professores e como eles se articulam, constituindo redes de significados.

Destacamos que nossas análises neste momento se deram em torno do primeiro termo indutor da pesquisa, o qual era “literatura”. O segundo termo indutor (Literatura e o Ensino de _____), apresentado e explicado no item

3.4.1 desta dissertação), do instrumento da Técnica de Associação Livre de Palavras será analisado em estudos futuros.

Antes de iniciarmos as análises no programa IRAMuTeQ, foi necessário, primeiramente, realizarmos o tratamento dos dados gerados por meio do instrumento Técnica de Associação Livre de Palavras. Para o tratamento dos dados contamos com o auxílio do programa *Excel* – Programa usado no desenvolvimento de planilhas eletrônicas, por meio do qual desenvolvemos uma planilha intitulada de Dicionário, na qual listamos inicialmente todos os termos evocados pelos participantes. Posteriormente, alguns destes termos evocados foram substituídos por seus sinônimos, ou por termos com a mesma raiz semântica com maior frequência de evocação. Isso permitiu reduzir um pouco o vocabulário, de forma a aglomerar palavras com o mesmo significado que tinham baixa frequência, evitando assim, que elas fossem descartadas.

Esse passo inicial do tratamento dos dados resultou num total de 379 evocações, com 105 distintas formas, das quais 55 foram evocadas apenas uma vez (hapax), totalizando mais da metade, 57,75%, das distintas formas evocadas.

Assim, o quadro 3 mostra os resultados da análise estatística do corpus evocado diante do termo “Literatura”.

Quadro 3: Estatísticas para o termo indutor Literatura

Estatísticas para o termo indutor “Literatura”				
Nº total de evocações	379		Usadas para análise prototípica:	
Nº de formas diferentes	105		Frequência Mínima: (Corpus total / Nº de formas)	3,61
Nº de hapax	55		Frequência média	9,23
Nº de formas sem hápax	50		Média das ordens médias por evocação	2,34
Índice de variabilidade	0,52		Média das ordens médias por importância	2,37
Índice de diversidade	0,28			

Fonte: A autora, adaptada de Seitenfus (2017, p. 71) com base nos dados resultantes do instrumento Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, 2018.

Sobre as estatísticas apresentadas no quadro 3, esclarecemos:

- Nº total de evocações se refere à quantidade total de palavras evocadas;

- N^o de formas diferentes se refere à quantidade de palavras diferentes evocadas;
- N^o de hapax se refere à quantidade de palavras que foram evocadas apenas uma vez;
- N^o de formas sem hápax se refere à quantidade de palavras distintas evocadas mais de uma vez;
- Índice de variabilidade se refere à divisão do número de hapax pelo número de formas diferentes. Segundo Seitenfus (2017), quanto mais próximo de um for o resultado, mais heterogêneo é o grupo pesquisado;
- Índice de diversidade se refere à divisão do número de formas diferentes pelo número total de evocações. O índice de diversidade 0,28 corresponde que a cada quatro palavras evocadas, em média uma palavra foi evocada apenas uma vez, entretanto não se pode ter certeza absoluta sobre este resultado, uma vez que alguns termos distintos foram unidos de acordo com seus sinônimos no início de nossa análise;
- Frequência Mínima se refere à divisão do número total de evocações pelo número de formas diferentes. Este índice é responsável por nos fornecer um indicativo de onde deve ocorrer o corte do *corpus* da pesquisa. Assim, de acordo com as estatísticas do quadro 3, percebemos que a frequência mínima do *corpus* de 3,61, correspondente à divisão do total de ocorrências pelo número de formas, ou seja, a divisão entre o número de palavras pelo número de termos distintas evocadas, nos possibilita, portanto, determinar o *corpus* que será utilizado em nossas análises por meio do ponto de corte destas;
- Frequência Média se refere, segundo Seitenfus (2017, p. 67 e 68), a “[...] divisão do número de ocorrências (palavras evocadas) pelo número de formas (palavras distintas evocadas) no *corpus* aproveitado para análise, ou seja, o *corpus* utilizado depois do corte com base na frequência mínima”. Esta estatística contribuirá na análise prototípica para a separação horizontal do quadrado de quatro casas;
- Média das ordens médias por evocações se refere à soma de todas as ordens médias e de todas as formas do *corpus* utilizado e dividido pelo número de formas diferentes utilizadas (SEITENFUS, 2017);

- Média das ordens médias por importância se dá pelo mesmo processo da Média das ordens médias por evocações, e ambas são responsáveis pela divisão vertical do quadrado de quatro casas, da análise prototípica.

De acordo com as estatísticas do quadro 3, salientamos, portanto, que considerando a frequência mínima de 3,61 optamos por utilizar todos os termos evocados até no mínimo 3 vezes, abaixo disso todas as demais formas distintas de evocações foram descartadas neste momento da pesquisa. Deste modo, trabalharemos com um *corpus* que corresponde a aproximadamente 80% do *corpus* total.

Assim, definido nosso *corpus* da pesquisa, os dados foram organizados em duas planilhas, a primeira de acordo com a ordem de evocação dos termos, e a segunda planilha de acordo com a ordem de importância de evocação destes termos. Estas duas planilhas foram submetidas à análise prototípica, realizada no programa IRAMuTeQ. Além da análise prototípica, estas duas planilhas foram também submetidas à análise de similitude.

Quanto às análises prototípicas e de similitude, Seitenfus (2017, p. 70 e 71), afirma que:

[...] enquanto a análise prototípica permite conhecer a organização do campo semântico em relação ao objeto da RS, a análise de similitude permite conhecer como os elementos do campo semântico se organizam entre si, uns em relação aos outros. Ela também permite confirmar os resultados da análise prototípica, porque os elementos que constituem o núcleo central serão os que têm maior conectividade [...].

Deste modo, salientamos ser de suma importância para nosso estudo que se realizem os dois tipos de análises, pois de acordo com Seitenfus (2017) uma dá sustentação à outra, o que nos proporciona também mais clareza quanto às conexões destes elementos.

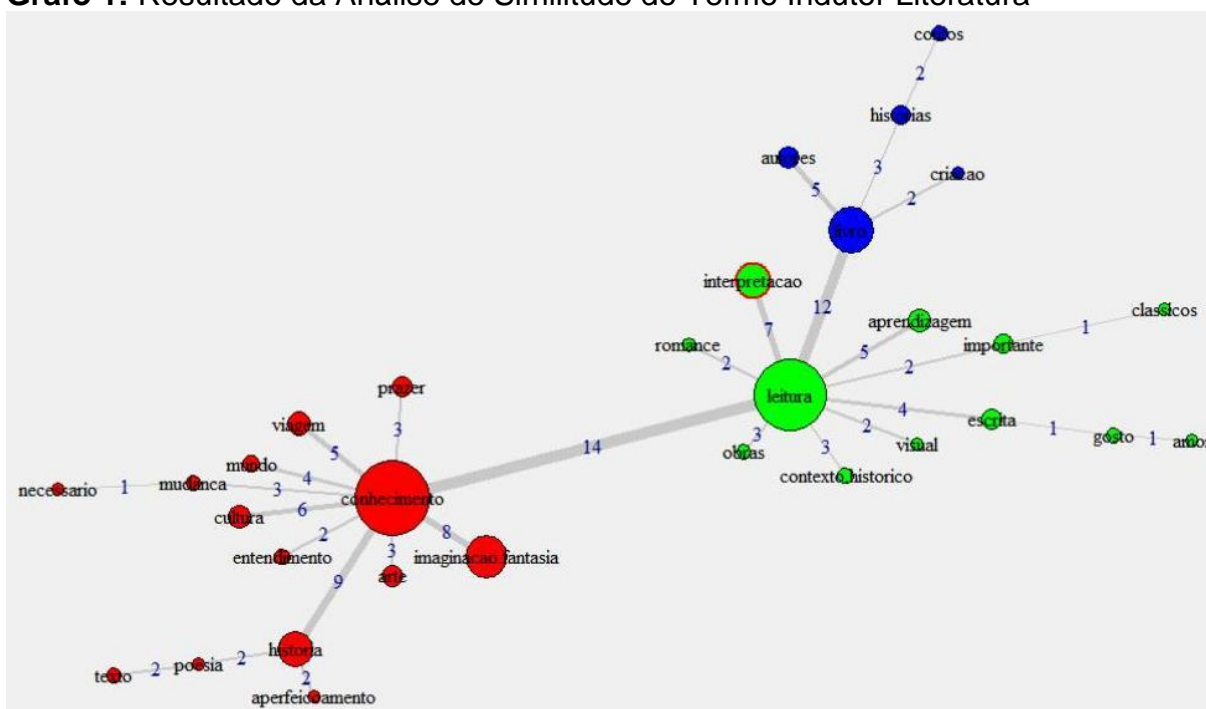
6.1 ANÁLISE DE SIMILITUDE DO TERMO INDUTOR LITERATURA

A planilha de dados da ordem de evocação foi submetida à análise de similitude no programa IRAMuTeQ, a qual, segundo Seitenfus, (2017, p. 70),

[...] produz um grafo baseado nas coocorrências entre as palavras, o que permite visualizar a relação semântica entre os elementos da representação (cognemas), que se organizam em comunidades, com base nas quais é possível inferir os significados a eles atribuídos. Assim, essa análise pode contribuir para inferir processos de ancoragem.

Essa análise de similitude nos permite, portanto, ver a relação entre os termos evocados pelos participantes com base na quantidade de evocações feitas por eles, conforme demonstrado no grafo 1:

Grafo 1: Resultado da Análise de Similitude do Termo Indutor Literatura



Fonte: Gerado com o auxílio do programa IRAMuTeQ, com base nos dados oriundos das respostas dos professores participantes, 2018.

Como resultado desta análise, verifica-se que as evocações Conhecimento e Leitura são as que apresentam maior conectividade, com 57 e 54 conexões, respectivamente. Cada uma dessas evocações articula uma variedade de cognemas, constituindo uma comunidade de significação.

A palavra **conhecimento** se conecta com os cognemas “história”, “imaginação-fantasia”, “cultura”, “viagem”, “mundo”, “arte”, “prazer” e “mudança”. Trata-se, portanto, de uma dimensão da literatura que a apresenta como parte da formação humana, tanto no plano cognitivo como no plano estético.

A palavra **leitura** organiza outra comunidade de significado, onde se destacam as conexões com os cognemas “interpretação”, “aprendizagem”, “escrita”

e “contexto histórico”, constituindo uma comunidade onde predominam os significados relacionados aos processos cognitivos, ou seja, às operações intelectuais desenvolvidas na própria leitura enquanto uma atividade psicossocial que permite que os sujeitos se apropriem da literatura e a compartilhem. Esses termos também remetem as atividades escolares voltadas para a promoção desses processos. Leitura tem também uma forte conexão com o cognema “livros” (12 co-ocorrências), que são, ainda na atualidade, os suportes materiais da linguagem literária, permitindo o compartilhamento da “criação” de diferentes “autores” na forma de “histórias” e “contos”.

Destaca-se a conexão entre essas duas comunidades de palavras, ou de significados, por meio das 14 co-ocorrências entre conhecimento e leitura, mostrando que esta atividade psicossocial (neste caso, a leitura de obras literárias), que se dá predominantemente no contexto escolar, como visto acima, na análise do questionário, é fundamental para a formação humana em todos os aspectos do desenvolvimento.

6.2 ANÁLISE PROTOTÍPICA DO TERMO INDUTOR LITERATURA

Para a análise prototípica, como anteriormente mencionada, foram submetidas duas planilhas, uma da ordem de evocação e a outra da ordem de importância destes termos.

O resultado de cada uma dessas análises prototípicas é sistematizado em um quadro de quatro casas, conforme exemplificado a seguir na figura 6:

Figura 6: Exemplo do quadro de quatro casas da análise prototípica.

Rangs 0,00

	Zona do Núcleo Central	Primeira Periferia
Frequência 0,00		
	Elementos de Contraste	Segunda Periferia

Fonte: A autora, como exemplo da análise prototípica gerada pelo programa IRAMuTeQ, 2018.

As palavras do quadrante superior esquerdo do quadro de quatro casas acima representado na figura 6, são possivelmente as palavras do núcleo central, as quais irão se confirmar, ou não, no segundo momento da análise, quando será realizada a análise prototípica dos termos evocados de acordo com a ordem de importância a eles atribuída.

O quadrante superior direito contém os termos que complementam o núcleo central e o protegem, possibilitando que, sem descaracterizar o núcleo central da RS, diferentes significados sejam ativados dependendo do contexto. Este quadrante é também conhecido como a primeira periferia. Alguns dos termos que, na análise da ordem de evocação se encontram no quadrante da primeira periferia, têm maior probabilidade de virem a fazer parte do quadrante do núcleo central quando os dados forem analisados de acordo com a sua ordem de importância, e vice-versa.

Segundo Seitenfus (2017, p. 69),

[...] a terceira casa (quadrante inferior esquerdo) apresenta a **zona de contraste**, que é aquela que contém palavras menos evocadas, porém às quais foi atribuída grande importância e poderiam indicar a existência de sujeitos que podem pertencer a grupos minoritários com outra representação.

E no último quadrante, o quadrante inferior direito, se localizam os termos da segunda periferia, sendo estes os termos menos evocados e com menor grau de

importância, provavelmente oriundos de experiências mais pessoais dos sujeitos em relação ao objeto pesquisado.

A avaliação do grau de importância é um momento que permite ao participante da pesquisa refletir sobre os termos evocados. O segundo momento de análise nos possibilita uma maior aproximação do núcleo central da representação social, porque essa avaliação reflete os aspectos normativos da RS.

Portanto, a segunda fase da análise prototípica, com base na planilha da ordem de importância, é imprescindível para a identificação do núcleo central da representação social destes professores.

Deste modo, apresentamos a frente, na figura 7, um comparativo dos quadros de quatro casas, resultantes da análise prototípica dos termos de acordo com a ordem de evocação (Quadro 01 da figura 7) e de acordo com o grau de importância (Quadro 02 da figura 7).

Salientamos que as cores das palavras na figura 7 identificam as comunidades em que essas palavras foram incluídas na análise de similitude apresentada anteriormente.

Figura 7: Resultado da Análise Prototípica do Termo Indutor Literatura.

Quadro 01				Quadro 02									
Literatura – Análise Prototípica – Ordem de Evocação – corte 3				Literatura – Análise Prototípica – Ordem de Importância – corte 3									
Rangs 2,34				Rangs 2,37									
Frequência 9,23	Zona do Núcleo Central		Primeira Periferia		Frequência 9,16	Zona do Núcleo Central		Primeira Periferia					
		F	ME			F	ME		F	ME			
	Conhecimento	40	2.3	Imaginação-Fantasia		22	2.4	Conhecimento	40	1.8	Imaginação-Fantasia	20	2.6
	Leitura	37	1.9	Interpretação		16	2.4	Leitura	37	1.9	História	16	2.7
	Livro	22	1.7					Livro	22	2.2			
História	16	2				Interpretação	16	2.1					
Elementos de Contraste		Segunda Periferia		Elementos de Contraste		Segunda Periferia							
Viagem	9	1.9	Aprendizagem	9	2.7	Importante	7	1.7	Aprendizagem	9	2.7		
Importante	7	2.3	Cultura	9	3.3	Histórias	7	2	Cultura	9	2.4		
Histórias	7	1.9	Prazer	8	3	Entendimento	5	1.8	Viagem	9	2.7		
Romance	4	2	Arte	8	2.4	Obras	4	2	Prazer	8	3		
Poesia	3	1.3	Autores	8	2.5	Poesia	3	2	Arte	8	3.4		
Clássicos	3	2	Escrita	7	2.4	Amor	3	2.7	Autores	8	2.4		
			Entendimento	5	2.6	Necessário	3	2.3	Escrita	7	2.7		
			Contos	5	2.6	Clássicos	3	2.3	Contos	5	3.6		
			Mundo	5	3.2	Criação	3	2	Mundo	5	3		
			Contexto-histórico	5	2.8				Contexto-histórico	5	3		
			Mudança	4	3.2				Mudança	4	3		
			Texto	4	2.5				Texto	4	3.5		
			Gosto	4	2.5				Gosto	4	3		
			Obras	4	2.5				Romance	4	3.5		
			Amor	3	2.7				Visual	3	3		
			Necessário	3	3				Aperfeiçoamento	3	3.3		
			Visual	3	2.7								
			Aperfeiçoamento	3	3.7								
			Criação	3	3.3								

Fonte: A autora, adaptada de Seitenfus (2017, p. 78) com base nos dados resultantes da Análise Prototípica realizada pelo programa IRAMuTeQ, 2018.

Podemos observar na figura 7, que houve um movimento dos termos entre o primeiro e o segundo quadrante, e também entre o terceiro e o quarto quadrante.

Conforme explicado anteriormente, esse movimento é resultado dos processos cognitivos conscientes e expressa a dimensão normativa da RS.

O quadro 4, logo abaixo apresentado, demonstra melhor este movimento dos termos, que ocorre quando analisamos estes termos primeiramente por ordem de evocação (inconsciente) e posteriormente por ordem de importância (consciente).

Quadro 4: Movimento dos termos na análise prototípica entre a ordem de evocação e a ordem de importância do termo indutor Literatura

Zona do Núcleo Central		Primeira Periferia
Conhecimento		Imaginação-Fantasia
Leitura		
Livro		
		Interpretação
História		

Fonte: A autora, adaptada de Seitenfus (2017, p. 79) com base nos dados resultantes da Análise Prototípica realizada pelo programa IRAMuTeQ, 2018.

Observando o quadro 4, pudemos perceber que houve pouquíssima movimentação dos termos entre a Zona de Núcleo Central e a Primeira Periferia. Com efeito, três dos quatro termos que foram evocados mais rapidamente pelos professores, de acordo com a análise prototípica da ordem de evocação, se mantiveram na Zona do Núcleo Central também na análise prototípica da ordem de importância. Os termos que se mantiveram foram: “conhecimento, leitura e livro”, pois além de terem sido evocadas mais rapidamente pelos professores participantes, são os que estes classificaram como possuindo maior importância para eles.

Observamos que os termos possivelmente pertencentes ao núcleo central da representação social destes professores são: conhecimento – evocado 40 vezes, leitura – evocada 37 vezes e livros – evocado 22 vezes. Além de mais frequentes e mais salientes (foram evocados nos primeiros lugares), esses termos também são considerados os mais importantes para a caracterização da RS de literatura.

Destacamos que esses termos também foram os de maior conectividade na análise de similitude, nucleando cada um em uma comunidade semântica, o que

sugere que eles são os mais fortes candidatos a compor o núcleo central da Representação.

Como vimos na análise de similitude, o termo “Conhecimento” se refere ao conhecimento de forma geral e o termo “Leitura” se refere aos processos cognitivos e à atividade que provavelmente possibilita o acesso à literatura. Compreendemos ainda que os termos conhecimento e leitura estão interligados, conforme também nos mostrou a análise de similitude. O termo “Livro”, que também se manteve Zona do Núcleo Central, pode ser compreendido como um suporte para a leitura, pois como foi mostrado na análise de similitude, há 12 coocorrências entre esses dois termos, apesar de que, a cada dia, percebemos que a leitura pode ser realizada em variados suportes e não somente pelo livro, como já ocorreu algum tempo atrás.

Os termos que se movimentaram entre a zona de núcleo central e a primeira periferia foram “Interpretação” e “História”. Embora tenham a mesma frequência, o deslocamento de “Interpretação” para o Núcleo Central mostra que ele é considerado indispensável na representação de Literatura complementando o significado de leitura.

De acordo com Zilberman (1988, p. 24 e 25), a interpretação e a compreensão do texto no momento da leitura são de extrema importância, uma vez que, “[...] não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre a significação e a situação atual e histórica do leitor”. A autora (op. cit, p. 25) salienta ainda que, por meio desta leitura interpretativa pode-se alcançar o “[...] ‘conhecimento do mundo e do ser’ [...]”. E vai mais além – propicia os elementos para a emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do saber”. Ros (2007, p. 93) também afirma que a arte, e em decorrência a literatura, que por sua vez também é uma forma/expressão de arte, é conhecida como um “[...] instrumento do conhecimento da realidade social e não pode estar dissociada da ciência enquanto fonte de saberes e mediação de novos pensares”.

Por sua vez, o termo “História”, que se encontrava inicialmente na Zona do Núcleo Central na análise da ordem de evocação, passou a ser um termo integrante da Primeira Periferia na análise da ordem de importância. Assim, o termo “História” passa a ser componente da Primeira Periferia, juntamente com o termo “Imaginação-Fantasia”, que se manteve na mesma colocação em ambas as análises. Ambos os termos complementam o significado de “Conhecimento”. O termo “História” evidencia a natureza histórica do conhecimento construído por meio da literatura, que permite

o estabelecimento de relações entre o tempo do leitor e o tempo do texto. Já o termo imaginação, como nos mostra Pino (2006), é associado ao termo fantasia, pois o texto literário é considerado como uma “obra da imaginação”. É por meio da imaginação, bem como por meio de todas as outras funções psicológicas superiores, que o homem revela a sua capacidade criadora, necessária para sua existência.

Neste sentido, Pino (2006, p. 73) destaca ainda que,

Entende-se por *produção Imaginária* o resultado de qualquer tipo de atividade humana que, nos termos de Vigotski (1990)¹⁸, crie algo novo, externo ao homem – como objetos técnicos e obras de arte – ou interno a ele – como organizações de idéias e sentimentos. A produção imaginária é resultado da *atividade criadora*, a qual, a diferença da *atividade reprodutora* – aquela que consiste apenas em reviver ou rememorar experiências passadas sem acrescentar nada novo a elas – consiste em criar novas imagens ou ações ou combinar de forma nova aquelas já vividas. Como sustenta esse autor [Vigotski, 1990], a criação é necessária para a existência.

Portanto, o termo “imaginação-fantasia” é um termo de grande importância, pois ele é, segundo Pino (2006, p. 74), “[...] motor do desenvolvimento humano dos homens, no plano coletivo e no plano pessoal, e da produção das condições sociais e culturais de sua existência”, ou seja, de acordo com Vygotsky (1984 e 1990), é uma das funções psicológicas superiores necessárias para a existência do homem.

Assim, é significativo que o conhecimento enquanto elemento constituinte do Núcleo Central da RS de Literatura seja tão fortemente impregnado pela imaginação/fantasia sem perder seu sentido histórico.

Seguindo, buscamos apresentar na tabela 15, a média de evocação dos termos evocados na Zona de Núcleo Central e na Primeira Periferia, de acordo com as áreas de conhecimento (Área 1 – Área de Linguagens; Área 2 – Área de Ciências da Natureza e Matemática e, Área 3 – Área de Ciências da Natureza) de atuação dos professores participantes:

18 VIGOTSKI, Lev S. *Imaginación y creación em la edad infantil*. 2. ed. Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1990.

Tabela 15: Frequência de evocação dos termos da Zona de Núcleo Central e da Primeira Periferia de acordo com as áreas de ensino.

Termos Evocados	Área 01	Área 02	Área 03	Total de Evocações
	Qt. Prof. 40	Qt. Prof. 24	Qt. Prof. 16	
Conhecimento	24 (60%)	8 (33%)	8 (50%)	40
Leitura	21 (53%)	10 (42%)	6 (38%)	37
Livro	11 (28%)	8 (33%)	3 (19%)	22
Interpretação	6 (15%)	6 (25%)	4 (25%)	16
Imaginação-Fantasia	10 (25%)	4 (17%)	6 (38%)	20
História	7 (18%)	7 (30%)	2 (13%)	16

Legenda: Qt. = Quantidade; Prof. = Professores.

Fonte: A autora, com base nos resultados da TALP, 2018.

Observando a tabela 15, podemos perceber que, entre os professores das áreas de Linguagens e de Ciências Humanas, as evocações mais frequentes foram “Conhecimento” e “Leitura”, seguidas de “Imaginação-Fantasia”, reafirmando o que foi discutido anteriormente. É interessante verificar que os professores de Linguagens evocaram com menos frequência o termo “Interpretação”, o que, de certa forma, causa certa estranheza, considerando que a maioria desse grupo é composta por professores de Línguas, que têm a compreensão de texto como um dos conteúdos prioritários de suas aulas. Por outro lado, o elemento “História” foi um dos menos evocados pelos professores de Ciências Humanas, o que também surpreende porque grande parte desses professores é formada em História e leciona essa disciplina, o que nos levaria a supor que para eles a Literatura oportunizaria uma imersão em diferentes períodos históricos com mais facilidade do que oportunizaria às pessoas que não têm tanto conhecimento sobre esses tempos.

Já o grupo de Ciências da Natureza e Matemática se diferenciou dos outros dois por evocar com mais frequência à palavra “Leitura” do que a palavra “Conhecimento”. Além disso, para esse grupo o termo “Imaginação-Fantasia” foi o menos evocado. Assim, os resultados sugerem que para este grupo a literatura está mais fortemente associada à atividade de ler e os conhecimentos que ela propicia tem um caráter menos associado à fantasia.

Em relação aos elementos de contraste, localizados no terceiro quadrante, observa-se que, nesta pesquisa, eles não incluem significados conflitantes com os da Zona do Núcleo Central e da Primeira Periferia. Pelo contrário, ampliam esses significados e, juntamente com os elementos da segunda periferia, os conectam com a experiência pessoal. Assim, os elementos da comunidade semântica “Leitura” trazem indícios da sua conexão com a experiência escolar por meio de palavras como: “Obras”, “Clássicos”, “Aprendizagem” e “Escrita”. Os elementos pertencentes à comunidade “Conhecimento” apontam para uma dimensão mais subjetiva (Entendimento, Poesia, Viagem, Prazer, Mudança, Aperfeiçoamento e Arte). Além disso, incluem os elementos “Cultura” e “Mundo”, o que sugere que o conhecimento, considerado um elemento inegociável da representação de literatura (haja vista sua localização na Zona do Núcleo Central) é um termo polissêmico indissociável da formação humana, transformadora em suas dimensões subjetiva e sociocultural.

Em síntese, a análise da TALP (tanto análise prototípica como de similitude) revela uma representação de Literatura indissociável da concepção de Conhecimento e da atividade de Leitura objetivada em um suporte específico, o livro. Parece-nos fundamental aprofundar um pouco mais em futuros estudos a própria concepção de conhecimento, que para os participantes desta pesquisa, parece enfatizar o seu caráter formativo num sentido mais amplo, não restrito a mera informação de conteúdo específico (disciplinar), como defendem alguns autores, como Megale (1974), Ros (2007), Abramovich (1989), Cademartori (1987 e 1990), Candido (1995) e, Zilberman (1988, 2005 e 2006).

CAPÍTULO 7

ALGUNS ACHADOS E NOVAS QUESTÕES

“O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica. Aberta, curiosa, indagadora e não apassivada [...]” (Paulo Freire, 2011, p. 96)

Esta pesquisa partiu do seguinte problema: “Qual a relação entre o modo como os professores do 6º ao 9º ano, de uma Gerência Regional de Educação do Oeste de Santa Catarina integram, ou não, a literatura em seus fazeres pedagógicos e suas experiências e Representações Sociais sobre literatura?”.

Para responder a essa questão, procuramos conhecer melhor as práticas dos professores que envolvem a literatura. Para isso, formulamos a seguinte questão de pesquisa: “Quais variedades de literatura têm lugar na escola e que lugares lhes são atribuídas pelos professores nos seus fazeres pedagógicos?”.

A resposta foi obtida por meio das questões 10 e 11 do “Questionário sobre o uso da Literatura” (Apêndice C), e descrito no Capítulo 3. Observamos que, de um modo geral, a literatura é pouco usada pelos professores, já que apenas cerca de 20% sinalizaram que utilizam a literatura várias vezes ou frequentemente no seu fazer pedagógico. A exceção são os professores das disciplinas de línguas, pois 62,5% deles declararam que usam várias vezes ou frequentemente a literatura. Ao aprofundarmos qual o uso feito da literatura, verificamos que os professores de línguas utilizam quase todos os tipos de literatura com muita frequência, privilegiando literatura infanto-juvenil, histórias em quadrinhos, crônicas, poesias e fábulas. Contudo, em muitos casos, a utilizam de uma forma mais “tradicional”, ou seja, como pretexto para o estudo de conteúdos como a gramática e a interpretação de textos. Apenas cerca de 20% dos professores da área de Ciências Humanas utilizam várias vezes e frequentemente a literatura para provocar as discussões dos conteúdos específicos da disciplina, privilegiando literaturas de viagens, crônicas, roteiros e poesias. Alguns desses professores descreveram atividades inovadoras utilizando alguns desses tipos de textos. Cerca de 18% dos professores de

Educação Física e Artes também utilizam a literatura com alguma frequência, tendo destaque os ensaios e as biografias. Quanto aos professores da área de ciências da Natureza e Matemática, apenas 13% declararam que fazem algum uso da literatura destacando a ficção científica, biografias e histórias em quadrinhos.

Vemos assim, que o uso da literatura na sala de aula está fortemente relacionado com a formação e a experiência profissional (área de atuação) desses professores. Essa relação pode ser orientada pela visão que esses professores têm da finalidade da sua própria disciplina. Os professores das disciplinas de Línguas tendem a perceber sua disciplina com uma finalidade instrumental ou voltada a formação individual específica. Os professores das disciplinas de Educação Física e Artes apontam para uma finalidade formativa voltada ao desenvolvimento individual, tanto específico quanto global. Os professores de Ciências Humanas veem a sua disciplina como promotora de uma formação que amplia a capacidade de leitura de mundo. Finalmente os professores de Ciências da Natureza e Matemática consideram que sua disciplina promove uma formação individual específica ou instrumental (Figura 5).

Ao refletirmos sobre o uso da literatura pelos professores das diferentes áreas, observamos que os professores de línguas que mais a utilizam podem fazê-lo de forma limitada, deixando de aproveitar seu potencial para ampliar a capacidade dos alunos para compreenderem o mundo e nele intervirem em prol de uma transformação social voltada ao bem comum. Por outro lado, considerando que os professores da área de Ciências Humanas compreendem as suas disciplinas como formadoras de sujeitos capazes de compreender e atuar no mundo, podemos supor que eles poderiam potencializar esse caráter formativo de suas aulas se utilizassem a literatura com mais frequência. Neste sentido, Oliveira (2006, p. 69) complementa, “Um profissional se define pelo campo de prática que habita e constitui. Ao mesmo tempo, ele produz e é produzido por esse campo”.

Ainda assim, mais de um terço dos professores participantes da pesquisa manifestaram ter superado uma visão de conhecimento restrito a sua disciplina em prol de uma concepção mais interdisciplinar, em que os conhecimentos específicos são parte integrante, mas não superior aos outros conhecimentos, o que sugere que pelo menos esses professores estão abertos ao estabelecimento de diálogos interdisciplinares visando a formação integral dos alunos, o que poderia ser realizado com a utilização da literatura.

Além da formação e da experiência profissional, partimos do pressuposto de que as experiências pregressas com a literatura também influenciariam o modo como os professores a utilizam em sala de aula. Os resultados mostraram que a grande maioria dos professores percebe positivamente a experiência que teve com a literatura na infância e na adolescência. Considerando que eles declararam que essa experiência se dava, sobretudo, no contexto escolar, e que as atividades eram mais tradicionais, ou seja, voltadas para o ensino da gramática e da interpretação do texto, apesar de ser tradicional, a maioria parece ter considerado essas experiências como positivas e prazerosas.

Este estudo também nos permitiu observar que há uma forte correlação entre o prazer obtido com a leitura de textos literários e a frequência de sua utilização, tanto no dia a dia como na sala de aula.

Consideramos que as experiências pregressas e atuais com a literatura, assim como a formação dos professores seriam elementos importantes para compreender a formação de suas Representações Sociais sobre a Literatura e de que forma essas representações orientam o saber pedagógico desses professores.

Assim, foram formuladas mais três questões de pesquisa:

“Qual o conteúdo e como se organizam as Representações Sociais dos professores sobre literatura e sobre a literatura na escola?”;

“Como se dão os processos envolvidos na consolidação e na transformação dos significados atribuídos a esses conteúdos (objetivação e ancoragem)?”.

“Que elementos das RS sobre literatura têm maior saliência no fazer pedagógico dos professores?”.

A seguir procuramos sintetizar as respostas dessas questões.

A análise do conteúdo e da estrutura das Representações Sociais dos participantes sobre Literatura permitiu observar a centralidade dos elementos “Conhecimento”, “Leitura” e “Livro”. A análise mais profunda mostrou uma concepção de “Conhecimento” que não se restringe a um conjunto de informações, mas se amplia para uma formação global do ser humano, tanto no plano subjetivo como no plano social. Portanto, essa concepção é coerente com a visão daqueles professores que apontaram finalidades formativas para sua disciplina, ou seja, essa é uma relação que certamente orienta o fazer pedagógico desses professores. A saliência em importância do elemento “Leitura” na Representação Social de Literatura dos professores participantes da pesquisa está provavelmente ancorada

nas suas experiências escolares com a literatura, já que eles consideraram que foi nesse contexto da escola que eles tiveram mais contato com a literatura. Muitos elementos do campo semântico nucleado pelo elemento “Leitura” remetem a atividades escolares.

Outro elemento importante para caracterizar a representação de Literatura é o elemento “Livro”, que, além de ser o suporte mais comum do texto literário, objetiva a própria representação de Literatura, pois o livro, ao ser lido, permite ampliar o conhecimento. Nesse sentido, ele materializa a própria relação entre os outros dois elementos, “Leitura” e “Conhecimento”.

Diante de tudo o que foi exposto, podemos afirmar que ter realizado este estudo à luz da Teoria das Representações Sociais nos possibilitou algumas compreensões sobre o nosso objeto, que provavelmente não seriam possíveis se tivéssemos realizado este estudo com outra base teórico-metodológica.

Ao realizarmos este estudo, pudemos compreender melhor a importância da literatura como promotora de formação humana, não apenas por proporcionar a ampliação do conhecimento sobre o mundo em que vivemos, mas, sobretudo, por seu potencial em desenvolver a imaginação e a fantasia, que são funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a literatura é ao mesmo tempo, um produto e produtora da humanização do ser humano.

Tendo em vista essa importância da literatura, e sendo a escola um local propício (e, por vezes, o único local) para o desenvolvimento de experiências literárias, é importante que esse aspecto seja reconhecido por toda a comunidade escolar.

Neste sentido, percebemos com este estudo, que várias legislações já foram desenvolvidas pelos governos democráticos, a partir dos anos 1990, no intuito de introduzir a literatura no ambiente escolar, possibilitando assim, o acesso a esta por toda comunidade. Entretanto, algumas legislações ainda se mostraram vagas quanto ao espaço que a literatura deveria ter dentro da escola, o que pode ocasionar certa dificuldade de inserção e seu uso limitado, como pode ser averiguado em nossas análises. Ainda assim, mesmo que a legislação fosse bem clara, isso não evitaria as dificuldades que os professores podem ter para estabelecer pontes entre suas áreas de conhecimento e esta forma de arte, a literatura. O que observamos neste estudo, é que a representação sobre literatura, por parte dos professores, a caracteriza como uma forma de conhecimento amplo, que envolve dimensões

subjetivas, afetivas e sociais e, ao mesmo tempo, como uma atividade que requer a mediação, se não entre vários leitores, ao menos entre o leitor e o autor do texto, já que o processo de interpretação deste requer um diálogo entre o leitor e o autor, mediado pelo livro. Conforme afirma Vala (2006, p. 482), “[...] de forma controlada ou automática, e consciente ou não consciente, um grande número de nossos comportamentos corresponde às nossas representações”. Assim, essa representação provavelmente não dificultaria o desenvolvimento de propostas de formação interdisciplinar envolvendo a literatura, que transformassem o fazer pedagógico dos professores participantes.

Ainda assim, apesar da pouca expressividade do uso da literatura no ambiente escolar para além de ser um suporte para o ensino de conteúdos nas disciplinas de Línguas, foi possível perceber que a área de conhecimento que mais demonstrou utilizar a literatura em prol da formação humana e como mediadora de outros conhecimentos foi a área de Ciências Humanas. Esse resultado sugere que a formação dos alunos poderia ser consideravelmente ampliada se fosse oportunizado o trabalho conjunto dos professores de diferentes áreas de conhecimento. Para isso, a Literatura seria um bom instrumento de mediação dos diálogos interdisciplinares.

Conforme afirmou Oliveira (2006, p. 80 e 81), “A formação não se recebe: ela se faz em um processo ativo que requer a aproximação de, o envolvimento com, a mediação de outros [...] [ela] é contínua e permanente”.

Observamos durante o momento da geração dos dados, que esta pesquisa, por si só, já semeou em alguns professores a “sementinha” da reflexão. Por exemplo, uma professora de artes, que nunca havia pensado em usar literatura em suas aulas, afirmou que, com a pesquisa, ficou pensando sobre esta possibilidade e como poderia desenvolver atividades utilizando a literatura.

Desse modo, a partir dos resultados desta pesquisa, podemos sugerir que o envolvimento de professores e alunos em atividades prazerosas que utilizem a literatura pode potencializar a formação humana de todos, pois, como disse Paulo Freire (1997, p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Os resultados sugerem que as representações de boa parte dos professores sobre o conhecimento, a literatura e a finalidade de sua própria disciplina não seriam barreiras para o desenvolvimento dessas atividades.

Como todo trabalho de pesquisa, este estudo nos permitiu responder a algumas questões, mas desencadeou outras tantas que apontamos como possíveis pontos de partida para futuros estudos.

Como o estudo da literatura na escola é uma unidade do componente curricular de Língua Portuguesa só requerido no Ensino Médio, seria interessante realizar este estudo tendo como participantes os professores deste nível de ensino.

Além disso, considerando que o uso da literatura na escola envolve professores e alunos, seria possível sugerir outro estudo tendo como participantes os alunos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

Para além dessas possibilidades, nos sentimos especialmente instigados a propor uma pesquisa-intervenção a partir da qual fossem criadas e avaliadas oficinas pedagógicas que envolvessem os professores e os alunos de todos os níveis de ensino na realização de atividades que utilizassem a literatura como mediadora de reflexões e ampliação do conhecimento de forma interdisciplinar.

Finalmente, ao terminar este trabalho, me reporto a Mário Sergio Cortella (2015, p. 75), que afirma “Um livro bom é um livro insatisfatório. Na hora em que você termina de ler, fica olhando para aquelas páginas, querendo que continuassem”, desejo, portanto, que nossas reflexões sejam sempre insatisfatórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo (Capital): Scipione, 1989.

ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Pratiques sociales et representations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, Jean-Claude. **Práticas sociais y representaciones**. Tradução: José Dacosta Chevel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Covoacan, 2001.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Fundação**. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academia/fundacao>>. Acesso em: 05 out. 2017.

AGÊNCIAS de Desenvolvimento Regional de Santa Catarina têm Novo Regimento Interno. **Governo de Santa Catarina: Notícias da Região**. Florianópolis, SC. 08 set. 2016. Disponível em: <<http://www.sc.gov.br/index.php/regionais/palmitos/agencias-de-desenvolvimento-regional-de-santa-catarina-tem-novo-regimento-interno>>. Acesso em: 17 set. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista múltiplas leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <[file:///D:/Usuario/Downloads/1169-1961-1-PB%20\(2\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/1169-1961-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 10 set. 2017.

BAY, Dora Maria Dutra. Resgatando a arte, incluindo a arte... In: ZANELLA, Andréa Vieira. *et al* (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p. 29 – 36.

BÍBLIA SAGRADA. **Segunda Epístola a Timóteo**. Tradução dos originais pelo Centro Bíblico Católico. 82. ed. Revista por Frei João José Pedreira de castro. São Paulo (Capital): Editora AVE MARIA, 1992.

BIRKNER; Walter Marcos Knaesel; RUDNICK, Luciane Tischler; BOELL, Adilson. SECRETARIAS DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL DE SANTA CATARINA – AVALIAÇÃO PARCIAL: PERÍODO 2007/2008. **Revista Húmus**, [S.l]. 2, p. 53-72, ago. 2011. Disponível em: <[file:///D:/Usuario/Downloads/1631-5666-1-PB%20\(3\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/1631-5666-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 05 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 maio 1992. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0519.htm>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º set. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 05 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm>. Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 05 out. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001 – Homologado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

BRAZ, Ricardo Fernandes. **Plano de aula: Museu Escolar: Uma Fonte de Aprendizagem e Resguardo da História – Todos os Professores – EEB São Lourenço – Cidade: Iporã do oeste / SC. Sala WEB, SED, SC.** Disponível em: < <http://salaweb.sed.sc.gov.br/planos-de-aula/museu-escolar-uma-fonte-de-aprendizagem-e-resguardo-da-historia-todos-os-professores-eeb-sao-lourenco-cidade-ipora-do-oeste-barra-sc> >. Acesso em: 28 set. 2017.

BUSATTO, Cléo. **O fio da história: por uma educação pela paz.** Curitiba: Artes & Textos, 2011.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil.** 3. ed. São Paulo (Capital): Editora Brasiliense S.A., 1987.

CADEMARTORI, Ligia. **Períodos literários.** 4. ed. São Paulo (Capital): Editora Ática S.A., 1990.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos.** Tradução: Nilson Moulin. São Paulo (Capital): Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. O Direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** 3. ed. Revisada e ampliada. São Paulo (Capital): Duas Cidades, 1995.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações.** Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 20 set. 2017.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade.** 10. ed. São Paulo (Capital): Ática, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo (Capital): Moderna, 2000.

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

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores.** São Paulo (Capital): Cortez, 2002.

CORTELLA, Mário Sergio. **Qual é a tua obra?: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética.** Petrópolis: Vozes, 2015.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria & prática.** São Paulo (Capital): Ática, 1991.

DICIONÁRIO AURÉLIO ON-LINE. Significado de Literatura. Abr. 2018. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/literatura>>. Acesso em: 09 out. 2018.

DOHME, Vania D'Angelo. **Técnicas de contar histórias**: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em Inglês por Gerard Duveen. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 7 – 28.

ESCOLA da GERED Itapiranga obtém premiação em Feira Estadual. **Governo de Santa Catarina: Notícias da Região**. Florianópolis, SC. 21 out. 2016. Disponível em: <<http://www.sc.gov.br/index.php/regionais/itapiranga/escola-da-gered-itapiranga-obtem-premiacao-em-feira-estadual>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ESCOLA de Cristo Rei Conquista Bons Resultados nas Avaliações Externas. **Jornal Força do Oeste**, Itapiranga – S.C., 28 mar. 2017. Educação. Disponível em: <<http://portalfo.com.br/noticias/6813/escola-de-cristo-rei-conquista-bons-resultados-nas-avaliacoes-externas>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO VICENTE. **Histórico da Escola**. Itapiranga, 2010. Disponível em: <<http://saovicenteeeb.blogspot.com.br/p/historico-da-escola.html>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL LUDGERO WIGGERS. **Sobre Mim**. Itapiranga, 2009. Disponível em: <<https://www.blogger.com/profile/11018175483538399460>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO NOVO. **Histórico da Escola**. Itapiranga, 2012. Disponível em: <<http://epiportonovo.blogspot.com.br/p/historico-da-escola.html>>. Acesso em: 15 set. 2017.

ESCOLA Pe. Balduino Rambo Comemora 60 Anos de Fundação. **Jornal Força do Oeste**, Itapiranga – S.C., 15 nov. 2014. Educação. Disponível em: <<http://www.portalfo.com.br/noticias/2250/escola-pe-balduino-rambo-comemora-60-anos-de-fundacao>>. Acesso em: 15 set. 2017.

FACEBOOK. **Museu Escolar EEB São Lourenço**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/museueebsaolourenco/>>. Acesso em: 28 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo (Capital): Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 9. ed. São Paulo (Capital): Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo (Capital): Paz e Terra, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro (Capital): Record, 2005.

IBICT – INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLIGIAS. **Acesso e Visibilidade às Teses e Dissertações Brasileiras**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 20 set. 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 11 set. 2017.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 11 set. 2017.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro (Capital): EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Representations sociales: um domain en expansion. In: JODELET, Denise (ed.). **Representations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31 – 36.

KANASHIRO, Josilene de Paiva; FRANCO Sandra Aparecida Pires; SILVA, Katia Andrade Inez. **O ensino da leitura literária na perspectiva histórico-cultural**. X ANPED Sul. Florianópolis, out. 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo (Capital): Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo (Capital): Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 10. ed. São Paulo (Capital): Brasiliense. 1989.

LORENZONI, Ionice. **Lei que exige criação de bibliotecas atinge maior parte das escolas**. Ministério da Educação. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15499-lei-que-exige-criacao-de-bibliotecas-atinge-maior-parte-das-escolas>>. Acesso em: 05 out. 2017.

LURIA, A.R. **Curso de psicologia geral**. 4 vols. Rio de Janeiro (Capital): Civilização Brasileira, 1979.

MEGALE, Heitor. **Elementos de teoria literária**: ensino de 2º grau. São Paulo (Capital): Editora Nacional, 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Aprovada em 07/04/2010 sob o parecer CNE/CEB nº 07/2010. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica de 2013**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Aprovada em 07/07/2010 sob o parecer CNE/CEB nº 11/2010. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica de 2013**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica de 2013**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional Biblioteca da Escola: portaria 652/1997**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 05 out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola**: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. **Les représentations sociales: fondements historiques et développements récents**. Disponível em: <<http://lectures.revues.org/17340>>. Acesso em 10 out. 2017.

MOSCOVICI, Serge. (1976). **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF (Original publicado em 1961).

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 45 – 66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em Inglês por Gerard Duveen. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNICÍPIO DE IPORÃ DO OESTE – SANTA CATARINA. **Apresentação**. 02 maio 2017. Disponível em: <<http://www.ipora.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/9655>>. Acesso em: 14 set. 2017.

MUNICÍPIO DE ITAPIRANGA – SANTA CATARINA. **Economia**. 15 maio 2014. Disponível em: <<http://www.itapiranga.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/32179>>. Acesso em: 14 set. 2017.

MUNICÍPIO DE ITAPIRANGA – SANTA CATARINA. **Histórico**. 22 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.itapiranga.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/29748>>. Acesso em: 14 set. 2017.

MUNICIPIO DE SANTA HELENA – SANTA CATARINA. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.santahelena.sc.gov.br/municipio/index/codMapaltem/9360>>. Acesso em 11 set. 2017

MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO OESTE – SANTA CATARINA. **Apresentação**. 28 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.saojoao.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/9656>>. Acesso em: 11 set. 2017.

MUNICIPIO DE TUNAPOLIS – SANTA CATARINA. **Economia**. 10 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.tunapolis.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/41851>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MUNICIPIO DE TUNAPOLIS – SANTA CATARINA. **Histórico**. 14 mar. 2017. Disponível em: <<http://www.tunapolis.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/41777>>. Acesso em: 15 set. 2017.

NUNES, Luciana Carneiro. **A função social da mente**. Publicado em 06 de agosto de 2010. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-funcao-social-da-literatura/44274>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

OSTETTO, Luciana E. (org.). **Encontros e encantamentos da educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PINO, Angel. Imaginário e Produção Imaginária: Reflexões em Educação. In: ROSS, Silvia Zanatta da; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andréa Vieira. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 49 – 76.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROS, Silvia Zanatta. Tão inseparável que se instituiu como parte e clama por uma nova síntese: as relações entre ciências e arte. In: ZANELLA, Andréa Vieira. *Et al* (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p. 85 – 100.

SANTA CATARINA (Estado). Decreto nº 1.537, de 14 de março de 2018. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 14 mar. 2018. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-1537-2018-santa-catarina-extingue-cargos-e-funcoes-publicas-na-estrutura-organizacional-da-administracao-publica-estadual-e-das-agencias-de-desenvolvimento-regional-e-estabelece-outras-providencias>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SANTA CATARINA (Estado). Decreto nº 856, de 6 de setembro de 2016. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 06 set. 2016. Disponível em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2016/000856-005-0-2016-004.htm>>. Acesso em: 11 set. 2017.

SANTA CATARINA (Estado). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis. Disponível em: <[file:///D:/Usuario/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013%20\(3\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013%20(3).pdf)>. Acesso em 20 out. 2017.

SANTA CATARINA (Estado). Plano Estadual da Educação. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452/1743-plano-estadual-de-educacao-versao-16-06-2015-2-4547/file>>. Acesso em 20 out. 2017.

SANTA CATARINA (Estado). Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/curso-de-extensao/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/359-2014-proposta-curricular-de-santa-catarina-formacao-integral-na-educacao-basica/file>>. Acesso em 20 out. 2017.

SANTA CATARINA (Estado). Normativa nº 01/2017: Orientações para o Ano Letivo de 2017. Secretaria do Estado da Educação. Diretoria de Gestão de Pessoas. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/regionalchapeco/instruo-normativa01-2017orientaesparaanoletivo2017>>. Acesso em 01 maio 2017.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico>>. Acesso em: 28 set. 2017.

SEITENFUS, Karen Angélica. **Futuro e docência**: representações de professores em formação em um contexto de presentismo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó, 2017. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1667>>. Acesso em 25 abr. 2018.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (organizadoras). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Benedicta (Coord.). **Psicologia social**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. São Paulo (Capital): Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginación y creación em la edad infantil**. 2. ed. Habana: Editora Pueblo y Educación, 1990.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sobre olhares, fios e rendas: reflexões sobre o processo de constituição de educadores (as). In: ZANELLA, Andréa Vieira. *Et al* (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p. 143 – 154.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura na escola**. 8. ed. São Paulo (Capital): Global, 1987.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo (Capital): FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo (Capital): Contexto, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro (Capital): Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Da literatura para a vida. In: SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 11 – 14.

ZILBERMAN, Regina. Prefácio. In: MÜGGE, E.; SARAIVA, J. A. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 6.

APÊNDICE A

DESCRIÇÃO DAS CIDADES PERTENCENTES À 31ª AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL DE ITAPIRANGA – SANTA CATARINA

A 31ª ADR de Itapiranga – S.C., hoje pertencente a 1º ADR de São Miguel do Oeste, estava localizada ao sul do extremo oeste de Santa Catarina e contemplava os cinco municípios desta região, sendo: Itapiranga, São João do Oeste, Iporã do Oeste, Santa Helena e Tunápolis, sobre os quais descrevemos a seguir:

ITAPIRANGA

O município de Itapiranga, hoje reconhecida por ser considerado o Berço Nacional da Oktoberfest, originou-se, como muitas outras cidades desta região, com a vinda de imigrantes europeus refugiados da 2ª Guerra Mundial.

No ano de 1926, depois de percorrer mais de 15 quilômetros em embarcações rústicas, navegando pelos rios da Várzea e Uruguai, os desbravadores chegaram às terras que foram chamadas de Porto Novo, pertencentes ao município de Chapecó. Em 1929, com a visita do presidente da província, Adolfo Konder, a colônia mudou seu nome para Itapiranga. Em Tupi-guarani, Itapiranga quer dizer "pedra-vermelha", conseqüência do solo basáltico predominante na região. (MUNICÍPIO DE ITAPIRANGA, 2014).

Entretanto, foi somente em 25 de fevereiro de 1932, através do Decreto nº 213, que esta terra se tornou distrito do município de Chapecó. Entretanto, sua emancipação político-administrativa só foi possível anos mais tarde, com a Lei nº 133 em 30 de dezembro de 1953, sendo instaurada oficialmente sua emancipação política em 14 de fevereiro de 1954 (MUNICÍPIO DE ITAPIRANGA, 2014).

Atualmente, a cidade conta com uma população aproximada de 16.683 pessoas, conforme dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sendo esta, a maior cidade da 31ª ADR de Itapiranga – S.C., e onde está localizada sua sede.

Itapiranga possui um vasto território. Conforme dados do IBGE de 2005, sua extensão territorial é de 286 km². Grande parte deste território é perímetro rural, contando com 26 comunidades interioranas.

Sobre a economia do município

A base da economia é a agropecuária, com destaque à avicultura, bovinocultura de leite, suinocultura, cultivo de milho, fumo e dos mais variados produtos agrícolas. A base da geração de empregos está na indústria de transformação, que compreende a agroindústria, abatedouros e derivados, indústrias de móveis, estofados e marcenarias. A maior agroindústria instalada no município possui aproximadamente três mil funcionários e atua no ramo de exportação de aves. Itapiranga conta com mais de 830 estabelecimentos comerciais, incluindo indústria, comércio e profissionais autônomos. (MUNICÍPIO DE ITAPIRANGA, 2014)

A cidade está localizada na Latitude de 27°16'9" e na Longitude de 53°71'2" a Oeste de Greenwich, sendo sua localização no Extremo Oeste do estado de Santa Catarina. Seus vizinhos catarinenses são os municípios de Tunápolis, São João do Oeste e Mondaí.

A cidade de Itapiranga também faz fronteira com o estado do Rio Grande do Sul, tendo como divisa as águas do majestoso Rio Uruguai; e com a República Argentina tendo as águas do Rio Peperi Guaçú como marco de separação territorial.

Vista Aérea da Cidade de Itapiranga - Santa Catarina



Fonte: Facebook / Município de Itapiranga. Disponível em: <https://www.facebook.com/prefeitura.itapiranga/photos/a.841786582598877.1073741827.841786482598887/841786572598878/?type=3&theater>

Sobre a educação desta cidade, conforme o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2015 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB medido nos 9º anos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino foi de 6,1, deixando a cidade de Itapiranga em 2ª colocação na classificação ordenada das cidades catarinenses.

Em Itapiranga estão situadas 6 de um total de 14 escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina da 31ª ADR de Itapiranga, ou seja, é neste município que está localizada a maior parte das escolas que compõem esta ADR, sendo elas:

- 1) Escola de Educação Básica São Vicente;
- 2) Escola de Educação Básica Humberto Machado;
- 3) Escola de Educação Básica Santo Antônio;
- 4) Escola de Educação Básica São José;
- 5) Escola de Ensino Fundamental Ludgero Wiggers;
- 6) Escola de Ensino Fundamental Porto Novo.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO VICENTE

A Escola de Educação Básica São Vicente está localizada no centro do município de Itapiranga e foi a primeira escola do município. Conforme disponível no Blog da Escola criado em 2010, em seu histórico consta que foi fundada pelas Irmãs da Divina Providência, vindas de Florianópolis em 14 de janeiro de 1936.

Ainda conforme histórico da escola, o ano escolar teve início em 17 de janeiro de 1938, e desde então, muita coisa aconteceu, como por exemplo, o fogo que consumiu as dependências da escola na noite de 21 de junho de 1951, e a reconstrução da escola, agora mais ampla, que contou com a participação intensa da comunidade para a mão de obra, e com recurso financeiro vindos da Alemanha, da Congregação das Irmãs da Divina Providência e de festas e rifas organizadas pela comunidade. Essa obra foi concluída e inaugurada oficialmente em dezembro de 1957.

Em 1987, o estado adquiriu o prédio da escola das Irmãs, e somente “No ano de 1992, através de portaria estadual, mudou-se o nome da escola para Escola de Educação Básica São Vicente” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO VICENTE, 2010), como é conhecido até os dias de hoje.

Desde 2003, em acordo firmado com a administração municipal, a escola atende somente alunos dos Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De acordo com dados oferecidos pela Gerência da educação da GERED da 31ª ADR de Itapiranga – S.C., atualmente a escola atende a um total de 497 alunos, vindos tanto do perímetro urbano da cidade como de comunidades interioranas.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HUMBERTO MACHADO

A Escola de Educação Básica Humberto Machado está localizada na linha Ipe-Popi, interior de Itapiranga, e atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio, contemplando um total de 137 alunos¹⁹.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SANTO ANTÔNIO

Na comunidade interiorana de Santo Antônio localiza-se a Escola de Educação Básica Santo Antônio, a qual leva o nome da comunidade e atende em suas dependências alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, somando uma totalidade de 161 alunos²⁰.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO JOSÉ

A Escola de Educação Básica São José atende um total de 111 alunos²¹ entre os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e está localizada na comunidade interiorana Sede Capela, município de Itapiranga – S.C..

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL LUDGERO WIGGERS

A pequena “Escola de Ensino Fundamental Ludgero Wiggers foi criada em 17 de fevereiro de 1978. Está situada em Linha Conceição, município de Itapiranga, extremo-oeste de Santa Catarina” (ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL LUDGERO WIGGERS, 2009).

19 Dados fornecidos pela Gerencia da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

20 Dados fornecidos pela Gerencia da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

21 Dados fornecidos pela Gerencia da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

A escola atende somente o Ensino Fundamental, tanto na modalidade Anos Iniciais quanto Anos Finais, totalizando 48 alunos²² atendidos, dentre ambas as etapas.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO NOVO

A Escola de Ensino Fundamental Porto Novo está também localizada no centro do município de Itapiranga – S.C..

Fundada em 22/03/84, inicialmente para atender aos filhos de funcionários e operários da Empresa SAFRITA - hoje SEARA/CARGIL, residentes nas imediações, como também para facilitar a assistência aos alunos e à própria Escola. Esta empresa se dispôs a contribuir com pequenas doações, para gradativamente, melhorar as condições didáticas para o ensino nas áreas de ciências e artes, com ferramentas diversas, máquinas de escrever, duplicador a álcool, alguns móveis, alimentos para merenda escolar e outros donativos para suprir as primeiras necessidades para o bom desempenho do ensino desta escola. Colocou à disposição da Escola a quadra de esportes para a prática de Educação Física, enquanto a Escola não possuísse a sua própria. (ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO NOVO, 2012)

A escola leva consigo o nome dado a terra pelos primeiros colonizadores que aqui chegaram:

O nome é uma homenagem aos colonizadores, aos pioneiros. É um meio de deixar para a prosperidade a linda história da colonização da região. Também, porque a Escola tem sua localização em frente ao Porto da Barca, principal via de comunicação com a margem oposta do Rio Uruguai e o Estado do Rio Grande do Sul. (ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO NOVO, 2012)

Deste a implantação, em 2005, do Projeto Escola Pública Integral, a escola atende alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, na modalidade Integral. Atualmente a escola atende um total de 231 alunos²³.

SÃO JOÃO DO OESTE

De acordo com o site da Prefeitura Municipal de São João do Oeste (2017), o município teve o início de sua colonização no ano de 1932, com a compra de terras

22 Dados fornecidos pela Gerencia da Educação da 30° ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

23 Dados fornecidos pela Gerencia da Educação da 30° ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

por parte de uma entidade do estado do Rio Grande do Sul chamada Volksverein, que após a aquisição loteou o perímetro urbano, incentivando a ocupação desta área atraindo principalmente agricultores do Rio Grande do Sul.

Toda a colonização destas terras se deu com o incentivo dos padres católicos e seguindo algumas normas da empresa colonizadora Volksverein, como a que garantia que todos os habitantes desta cidade fossem católicos e de origem alemã.

A cidade possui um território de 162 km², sendo 50% deste, classificados como terras acidentadas. Do mesmo modo que a grande parcela de cidades desta região, a maior parte de seu território é perímetro rural. “O município é composto, além da sede, pelas seguintes comunidades: Cristo Rei, Beato Roque, Macuco, Vale Pio, Ervalzinho, Jaboticaba, Alto Macuco, Medianeira, Palmeiras, Fortaleza e Itacuruçu” (MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO OESTE, 2017).

Conforme o IBGE, atualmente a cidade conta com uma população estimada de 6.309 pessoas, sendo que a maioria delas ainda é católica. “A Igreja Matriz é considerada a maior da América Latina construída totalmente em madeira e é um cartão postal da cidade, sendo visitado por inúmeros turistas todos os anos” (MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO OESTE, 2017).

Igreja Católica do Município de São João do Oeste - Santa Catarina



Fonte: Site do Jornal Diário Catarinense. Disponível em < <http://dc.clicrbs.com.br/sc/estilo-de-vida/viver-sc/noticia/2015/09/viver-sc-confira-as-curiosidades-de-tres-cidades-do-oeste-catarinense-4839985.html>>. Acessado em 14 de set. de 2017.

Sobre a educação da rede estadual do município de São João do Oeste, conforme site do INEP, em 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB medido nos 9º anos do Ensino Fundamental do município de São João do Oeste foi de 6,2, colocando o município em 1º lugar na classificação ordenada das cidades catarinenses.

A cidade conta com três escolas da rede estadual de ensino, sendo elas:

- 1) Escola de Educação Básica Madre Benvenuta;
- 2) Escola de Educação Básica Cristo Rei;
- 3) Escola de Ensino Fundamental Padre João Rick.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA MADRE BENVENUTA

A Escola de Educação Básica Madre Benvenuta localiza-se no centro da cidade de São João do Oeste – S.C. e atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, vindos do centro da cidade, bem como de suas comunidades interioranas, somando um total de 280 alunos atendidos²⁴.

²⁴ Dados fornecido pela Gerência da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CRISTO REI

A Escola de Educação Básica Cristo Rei está localizada na comunidade interiorana de Cristo Rei, da qual leva o nome. A escola atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e sua estrutura física é dividida com o Centro Educacional Cristo Rei, sendo esta uma escola que atende crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A escola da rede estadual de ensino vem sendo destaque na 31ª ADR de Itapiranga – S.C., conforme destaca reportagem do Jornal Força do Oeste publicada em 28 de março de 2017, intitulada “Escola de Cristo Rei conquista bons resultados nas avaliações externas”:

Nos últimos anos, a Escola de Educação Básica Cristo Rei vem se destacando pelos resultados nas avaliações externas. No ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2015 conseguiu a média 528,04, sendo a melhor média das escolas públicas da ADR Itapiranga. O resultado de 2016, que só será divulgado no 2º semestre, é muito aguardado por toda a escola e pelos alunos que prestaram as provas.

No IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira), a nota de 5,1 (2013) passou para 5,9 (2015), sendo que a meta projetada para a escola e para o estado era de 5,3 e no país era 5,0. O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil), aplicada a cada dois anos, e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Atualmente a Escola de Educação Básica Cristo Rei atende, nas suas duas modalidades de ensino um total de 106 alunos²⁵.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE JOÃO RICK

A Escola de Ensino Fundamental Padre João Rick é a menor escola da 31ª ADR de Itapiranga – S.C. e está localizada na comunidade interiorana de Linha Ervalzinho, município de São João do Oeste.

A escola atende somente alunos do Ensino Fundamental, somando 47 alunos atendidos. Entretanto, apesar de pequena, vem obtendo bons resultados, como destaca matéria do site do Governo do Estado de Santa Catarina, publicado em 21 de outubro de 2016, “Escola da GERED de Itapiranga obtém premiação em feira estadual”.

25 Dados fornecido pela Gerência da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

De acordo com a gerente regional de Educação, Marina Bianchi, durante a Feira [...], a Escola Padre João Rick de Ervalzinho, São João do Oeste, obteve a primeira colocação no Ensino Fundamental por meio do projeto Espantázaros: Repelente Eletrônico.

Portanto, segundo Vilson Von Borstel, coordenador da feira regional do conhecimento “Ficou comprovado que nem sempre as maiores escolas obtêm as melhores classificações”. (GOVERNO DO ESTADO DE S.C., 2016)

IPORÃ DO OESTE

A colonização de Iporã do Oeste iniciou em 1928, conforme dados do site oficial da Prefeitura Municipal (2017), e em grande maioria, eram descendentes de alemães e italianos.

Inicialmente, o município recebeu, por seus colonizadores, o nome de Pinhal, devido a grande abundância de pinheiros, árvores nativas desta região, sendo a abundância da madeira de lei, responsável pela motivação em colonizar estas terras.

Em 13 de novembro de 1953, Pinhal ficou sendo distrito de Mondai, recebendo a denominação de “Iporã”, que na tradução do dialeto guarani significa “água boa”. Somente em 1988 foi aprovada a emancipação político-administrativa do município, instalado oficialmente em 1º de junho de 1989. (MUNICÍPIO DE IPORÃ DO OESTE, 2017)

Desde modo, uma cidade relativamente nova, contando apenas com 28 anos de emancipação político-administrativa, ainda está em pleno desenvolvimento. Conforme o IBGE, atualmente a cidade possui aproximadamente 8.930 habitantes.

Com um território de 199,302 km², possui uma economia fortemente agrícola, destacando principalmente a avicultura, a suinocultura e a bovinocultura de leite.

Vista Aérea do Município de Iporã do Oeste - Santa Catarina



Fonte: Site Oficial da Prefeitura Municipal de Iporã do Oeste – S.C.. Disponível em <<http://www.ipora.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/9655>>. Acessado em 14 de set. de 2017.

A cidade conta com duas escolas da rede estadual de ensino, uma localizada no perímetro urbano, mas que recebe em seu corpo discente alunos de várias comunidades interioranas e outra escola localizada no interior, de menor porte e que recebe apenas alunos da comunidade e das proximidades de onde está instalada.

Conforme o INEP, em 2015 o IDEB medido nos 9º anos do município de Iporã do Oeste, na rede estadual de ensino foi de 5,9, ficando junto com o município vizinho de Tunápolis na 4ª colocação na classificação ordenada das cidades catarinenses.

As escolas instaladas no município de Iporã do Oeste, pertencentes à rede estadual de Ensino são:

- 1) Escola de Educação Básica Padre Vendelino Seidel;
- 2) Escola de Educação Básica São Lourenço.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE VENDELINO SEIDEL

A Escola de Educação Básica Padre Vendelino Seidel se localiza no centro do município de Iporã do Oeste – S.C. e atende a alunos do perímetro urbano e de grande parte das comunidades interioranas.

Atualmente a escola atende um total de 641 alunos²⁶, dentre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo a maior escola em quantidade de alunos, dentre as escolas pertencentes a GERED da 31ª ADR de Itapiranga – S.C..

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO LOURENÇO

Na comunidade interiorana de São Lourenço, município de Iporã do Oeste, está localizada a segunda escola da rede estadual de ensino, a qual tem o privilégio de levar em seu nome, o nome da sua comunidade.

A escola atende alunos da sua comunidade bem como de comunidades vizinhas, atendendo a alunos desde os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, totalizando 182 alunos²⁷ atendidos.

Esta escola merece destaque pela iniciativa e pelo andamento da concretização do museu escolar, resgatando peças históricas da comunidade de São Lourenço e da sua região.

Conforme destaca matéria do site Sala Web (2017), o objetivo desta prática considerada inovadora é “Promover o Museu Escolar como ferramenta de aprendizagem, de resguardo da memória e de valorização da cultura e história local”.

As atividades realizadas pela Escola de Educação Básica São Lourenço envolvendo o museu podem ser acompanhadas por sua página no Facebook “Museu Escolar EEB São Lourenço”, como por exemplo, o projeto “Uma noite no Museu”, onde alunos do 5º ano viveram por 25h como era no passado. (FACEBOOK, 2017).

SANTA HELENA

O município de Santa Helena é o município mais jovem pertencente a 31ª ADR de Itapiranga – S.C., conforme dados do site oficial da Prefeitura Municipal, sua emancipação só ocorreu no ano de 1992.

26 Dados fornecido pela Gerência da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

27 Dados fornecido pela Gerência da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

O município de Santa Helena, como os demais municípios desta região, também foi colonizado por descendentes de italianos e alemães, vindos em grande parte do estado do Rio Grande do Sul. “Os colonizadores chegaram em 1943. Em setembro de 1962, foi fundado o distrito de Santa Helena, pertencente a Descanso” (MUNICÍPIO DE SANTA HELENA, 2017)

Atualmente, conforme o IBGE, a população média deste município é de 2.266 habitantes, e com uma extensão territorial de 81,229 km², o que predomina é a área rural, tendo uma economia fortemente agrícola destacando-se principalmente a produção de milho,

[...] mas também se planta fumo, trigo, feijão, soja, laranja, arroz, mandioca, cana-de-açúcar, batatinha e alho. Desenvolve-se ainda a suinocultura, bovinocultura, avicultura e apicultura. [...] O leite produzido em Santa Helena abastece, principalmente a indústria de laticínios Santa Helena Ltda. (MUNICÍPIO DE SANTA HELENA, 2017).

O pequeno município de Santa Helena conta com apenas uma escola da rede estadual do Estado de Santa Catarina, sendo esta:

1) Escola de Educação Básica Santa Helena.

A pequena escola do município de Santa Helena pertencente à rede estadual teve avaliado em 2015, nos 9º anos, conforme o INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 5,5, deixando a escola em 8º lugar na classificação ordenada das cidades catarinenses.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SANTA HELENA

A Escola de Educação Básica Santa Helena localiza-se na área central do município de Santa Helena e é responsável por atender alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do centro da cidade e de suas comunidades.

Atualmente, a escola atende a uma totalidade de 188 alunos²⁸, dentre os dois níveis de ensino contemplados por esta escola.

28 Dados fornecido pela Gerência da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

TUNÁPOLIS

Tunápolis, inicialmente, era comunidade interiorana pertencente ao município de Itapiranga e chamava-se Tunas, passando a ser considerado Distrito pela Lei nº 02 de 11 de fevereiro de 1961, conforme pontua site oficial da Prefeitura Municipal.

Em maio de 1987 após manter **contato** com diversas lideranças do distrito, resolvemos fazer uma reunião com a liderança, para discutirmos a possibilidade de emancipar ou não Tunas de Itapiranga em sua área geográfica pertencente ao mesmo distrito. (MUNICÍPIO DE TUNÁPOLIS, 2017).

Diante diversas lutas para a emancipação de Tunas, em 26 de abril de 1989, criou-se oficialmente o município de Tunas através da lei estadual nº7.583.

Porém, como já existia no estado do Rio Grande do Sul um município com este nome, os representantes desta nova cidade tiveram de pensar a troca do nome.

[...] após o plebiscito realizado para **troca** do nome venceu o nome de Tunápolis, comunicamos novamente a assembléia legislativa do estado o resultado, e houve então pela assembléia estadual um projeto de lei o de nº 94/89 que alterava a lei nº 7.583 de 26 de abril de 1989 em seu artigo 1º - O município de Tunas criado pela lei nº 7.583 de 26 de abril de 1989, passa a denominar-se de Tunápolis, publicado no diário da assembléia estadual sob nº 3.261. (MUNICÍPIO DE TUNÁPOLIS, 2017).

Ao primeiro dia do ano de 1990, assume o primeiro prefeito do novo município, o senhor Bertilo Wiggers.

Atualmente, conforme dados do IBGE, o município conta com uma população aproximada de 4.597 habitantes, em um território total de 133,291 km², sendo grande parcela deste território, perímetro rural, bem como acontece com os demais municípios desta região.

Sobre a economia do município:

O município possui 804 propriedades rurais que praticam uma agricultura diversificada, onde se destaca a plantação de milho com 4.800 hectares plantados, fumo com 400 hectares, e soja com 300 hectares plantados, feijão com 50 hectares plantados e na pecuária, gado de leite e de corte somam 19.548 animais onde são produzidos 77.000 litros diários de leite e 260.000 kg de carne por ano. Tem-se no município a capacidade de alojamento de 1.257.500 de aves e 74.319 suínos, os quais, agricultura e pecuária, são responsáveis por 78% da economia do município. (MUNICÍPIO DE TUNÁPOLIS, 2017).

Tunápolis é uma pequena cidade que faz fronteira com o país da República da Argentina possuindo belas terras, conforme nos apresenta a imagem a seguir.

Vista Aérea do Município de Tunápolis - Santa Catarina



Fonte: Site Oficial da Prefeitura Municipal de Tunápolis – S.C. Disponível em <<http://www.tunapolis.sc.gov.br/municipio/index/codMapaltem/9392>>. Acessado em 14 de set. de 2017.

Sobre a educação, na rede estadual do município de Tunápolis, conforme site do INEP, em 2015 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB mediu nos 9º anos do Ensino Fundamental 5,9, colocando o município em 4º lugar na classificação ordenada das cidades catarinenses, juntamente com Iporã do Oeste – S.C., seu município vizinho.

O município conta com duas escolas da rede estadual de ensino, sendo que uma está localizada no perímetro urbano e outra no perímetro rural. São elas:

- 1) Escola de Educação Básica Padre Balduino Rambo;
- 2) Escola de Ensino Fundamental Linha Pitangueira.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE BALDUINO RAMBO

A Escola de Educação Básica Padre Balduino Rambo é mais velha do que a própria cidade onde está instalada, conforme reportagem intitulada “Escola Pe. Balduíno Rambo comemora 60 anos de fundação”, publicada em 15 de novembro

de 2014 no site do Jornal Força do Oeste, ficando registrada no jornal da região a comemoração dos 60 anos desta escola.

No dia 15/02/54, apenas três anos após a chegada dos imigrantes colonizadores, a professora Helga Follmann assinava o termo de abertura do livro de matrícula da Escola Municipal da Sede Tunas. As atividades escolares iniciaram na semana seguinte, dia 22, com 33 alunos matriculados, distribuídos em três turmas. [...].

No entanto, as tramitações para a criação da escola, começaram, dois anos antes, mais precisamente no dia 20/08/52, [...].

Após, a escola passou a ser nomeada Escola de Ensino Básico Padre Balduino Rambo que esse ano comemora 60 anos. (FORÇA DO OESTE, 2014)

A Escola de Educação Padre Balduino Rambo atende atualmente 300 alunos²⁹, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A escola está localizada no centro do município de Tunápolis, entretanto, atende não somente alunos residentes do perímetro urbano, mas também alunos de várias comunidades interioranas localizadas em seu perímetro rural.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL LINHA PITANGUEIRA

A comunidade interiorana de Linha Pirangueira é o local da segunda escola de rede estadual de ensino, a qual leva o nome de sua comunidade, ficando assim conhecida: Escola de Ensino Fundamental Linha Pitangueira.

A escola é responsável por atender somente alunos do Ensino Fundamental entre os Anos Iniciais e Anos Finais. Atualmente atende um total de 97 alunos³⁰.

A Gerência Regional de Educação pertencente a 31ª ADR de Itapiranga – S.C. atende atualmente um total de 3208³¹ alunos, entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental bem como do Ensino Médio.

Para atender tal demanda de alunos, entre todos os níveis de ensino atendidos pela GERED de Itapiranga, há neste ano de 2017, um total de 131 professores, entre efetivos e em estágios probatórios, e mais 248 professores

29 Dados fornecido pela Gerência da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

30 Dados fornecido pela Gerência da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

31 Dados fornecido pela Gerência da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

contratados em caráter temporário, ou seja, o corpo docente é composto por 379 profissionais³².

Em sua maioria, as escolas da GERED de Itapiranga são escolas interioranas e de porte pequeno, mas que vêm, em sua grande maioria, alcançando resultados acima da média esperada, destacando também, várias iniciativas e projetos a âmbito educacional desta região.

32 Dados fornecido pela Gerência da Educação da 30ª ADR de Itapiranga – S.C. em 2017.

APÊNDICE B

001

QUESTIONÁRIO – TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Escreva as quatro palavras que primeiro vierem a sua mente diante de cada termo indutor apresentado pela pesquisadora, anotando somente uma palavra em cada linha.

Termo indutor 01:	Importância	Avaliação
1-	()	
2-	()	
3-	()	
4-	()	

Em seguida, reflita sobre as palavras que você escreveu e classifique-as em ordem decrescente, conforme o grau de importância, atribuindo o valor 1 à mais importante e 4 à menos importante.

Quando terminar, avalie as palavras listadas em cada linha, colocando o sinal de + (mais) se, para você, essa palavra tiver uma conotação positiva, – (menos) se tiver conotação negativa, e 0 (zero) se for neutra.

Finalizando, construa, na última linha do quadro, uma frase relacionada ao termo proposto pelo pesquisador utilizando, pelo menos, duas das palavras que você listou.

Agora faça o mesmo no quadro a seguir. Aguarde que a pesquisadora informe qual o termo indutor para o próximo quadro.

Termo indutor 02:	Importância	Avaliação
1-	()	
2-	()	
3-	()	
4-	()	

APÊNDICE C

001

QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DA LITERATURA

Prezado(a) Professor(a)!

Este questionário tem como objetivo conhecer melhor a sua relação com a literatura. Assim sendo, não há resposta correta ou incorreta. Solicitamos que responda com a máxima sinceridade. Reiteramos que você não precisa se identificar, preservando assim sua identidade. Desde já, agradecemos sua preciosa colaboração!

BLOCO 1

- 1 Qual sua disciplina de atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental?
(pode marcar mais de uma, se for o caso).

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Pedagogia | <input type="checkbox"/> Geografia |
| <input type="checkbox"/> Letras | <input type="checkbox"/> Artes |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Educação Física |
| <input type="checkbox"/> Ciências | <input type="checkbox"/> Outro: |
| <input type="checkbox"/> História | _____ |

- 2 Como você, professor(a), vê a finalidade da sua disciplina para a formação de seu aluno? (se atuar em mais de uma disciplina, escreva sobre elas separadamente)

BLOCO 2

- 3 Quando **criança**, qual a frequência de seu contato com a literatura? (marque um X na célula correspondente – apenas uma célula por linha)

Local	Frequência de Contato com a Literatura:		
	Nunca ou esporadicamente	Algumas vezes	Frequentemente
Em sua Casa			
Na Casa de Amigos Ou Parentes			
Na escola			
Na Biblioteca			
Em Outros lugares			
Explícite quais os lugares (no caso de ter marcado a opção outros)			

- 4 Quando **adolescente**, qual a frequência de seu contato com a literatura?
(marque um X na célula correspondente – apenas uma célula por linha)

Local	Frequência de Contato com a Literatura:		
	Nunca ou esporadicamente	Algumas vezes	Frequentemente
Em sua Casa			
Na Casa de Amigos Ou Parentes			
Na escola			
Na Biblioteca			
Em Outros lugares			
Explícite quais os lugares (no caso de ter marcado a opção outros)			

- 5 Represente, por meio de um desenho, como era sua relação com a literatura na infância e na adolescência.

Comente seu desenho: _____

- 6 Liste os principais sentimentos que lhe despertava a literatura nas atividades escolares, em sua adolescência.

- 7 Imagine-se adolescente, frequentando os Anos Finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Você se recorda de alguma atividade que tenha sido promovida por algum professor seu, na qual a literatura tenha sido utilizada para promover a aprendizagem de outros temas ou conteúdos, que não a própria literatura? Descreva brevemente essa atividade.

- 8 Marque com um X a célula que melhor representa o quanto é prazerosa para você a leitura de cada item. Mas atenção! É necessário o preenchimento de apenas uma célula para cada item do quadro.

Item	Prazer pela leitura			
	Nenhum	Pouco	Razoável	Muito
Textos jornalísticos				
Textos técnicos ou Científicos				
Histórias em Quadrinhos				
Literatura Infantil ou infanto-juvenil				
Literatura religiosa				
Literatura de autoajuda				
Poesia				
Biografias				
Contos/novelas /romances				
Crônicas				
Livros instrucionais sobre atividades manuais (culinária, artesanato, etc.).				
Outros:				

9 Atualmente, com que frequência você costuma ler? Preencha cada item de acordo com esta frequência. Mas atenção! É necessário o preenchimento de apenas uma célula para cada item do quadro.

Item	Frequência de leitura			
	Nunca	Exporadica- mente	Várias vezes	Frequente- mente
Textos jornalísticos				
Textos técnicos ou Científicos				
Histórias em Quadrinhos				
Literatura Infantil ou infanto-juvenil				
Literatura religiosa				
Literatura de autoajuda				
Poesia				
Biografias				
Contos/novelas /romances				
Crônicas				
Livros instrucionais sobre atividades manuais (culinária, artesanato etc)				
Outros:				

BLOCO 3

10 Com que frequência você utiliza os seguintes tipos de obras literárias nas atividades pedagógicas que promove com seus alunos? Preencha apenas uma célula para cada item do quadro

Materiais	Frequência de Utilização			
	Nunca	Esporadica- mente	Várias vezes	Frequente- mente
Romance/ Novela				
Contos				
Fábulas				
Roteiros (de teatro ou de cinema)				
Histórias em Quadrinhos				
Ficção Científica				
Literatura de Viagens				
Literatura Religiosa				
Literatura Infanto- Juvenil				
Literatura de Autoajuda				
Biografias				
Diários				

Epístolas (cartas)				
Ensaaios				
Crônicas				
Poesias				
Poemas épicos				

11 Descreva e comente uma experiência sua, enquanto docente, na qual tenha utilizado a literatura em alguma atividade pedagógica.

12 A escola onde você trabalha possui algum programa e/ou projeto de incentivo ao uso da literatura?

() Não

() Sim. Qual? Comente rapidamente sobre ele. _____

APÊNDICE D**001****QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

Prezados(as) Professores(as)!

Este questionário sociodemográfico tem como objetivo conhecer melhor o perfil dos participantes desta pesquisa, por meio do levantamento de dados sociodemográficos, sobre a formação acadêmica e exercício profissional. Eles vão servir para estudarmos possíveis relações entre esses dados e as respostas aos outros instrumentos de pesquisa. Reiteramos que você não precisa se identificar, preservando assim sua identidade.

1 Qual seu gênero?

- Masculino
- Feminino
- Outro.

2 Qual será sua idade em 31 de dezembro de 2017?

- 17 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 anos ou mais

3 Qual sua formação inicial? (pode marcar mais de uma, se for o caso).

- Pedagogia
- Letras
- Matemática
- Ciências
- História
- Geografia

- () Artes
 () Educação Física
 () Outro: _____

4 Qual o seu maior nível de formação?

- () Magistério
 () Graduação
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado

Se tiver especialização, mestrado e/ou doutorado, especifique quais os cursos.

5 Você participou nos últimos dois anos de alguma formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) relacionada à literatura?

- () Não
 () Sim

Se sim, com que frequência você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades dessa(s) formação(ões) em sua prática em sala de aula?

Nunca ou muito raramente	Algumas vezes	Frequentemente

6 Há quantos anos você está lecionando?

- () Há menos de 1 ano
 () De 1 a 5 anos
 () De 6 a 10 anos incompletos
 () 10 anos ou mais

7 Neste ano de 2017, qual o seu vínculo com a Secretaria de Educação do Estado?

- Professor contratado em caráter temporário
- Professor em estágio probatório
- Professor efetivo

8 Atualmente você atua dentro de sua área de formação?

- Sim
- Não. Por quê? _____

9 Considerando toda sua experiência profissional, há quantos anos você ministra aulas nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

- Há menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos incompletos
- 10 anos ou mais

10 Atualmente em quantas escolas você leciona?

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Mais de cinco

11 Ao todo, qual sua carga horária semanal na docência?

- Até 10 horas
- De 11 a 20 horas
- De 21 a 30 horas
- De 31 a 40 horas
- Mais de 40 horas

12 Há quanto tempo você leciona nesta escola? (Considere a escola onde está lotado(a) durante mais horas semanais).

- Há menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos incompletos
- 10 anos ou mais

APÊNDICE E

SUBSÍDIOS SOBRE O OBJETO DE PESQUISA: Revisão de Literatura

A revisão bibliográfica é parte importante da pesquisa, pois proporciona à pesquisadora buscar e analisar o que já foi publicado sobre o tema por ela selecionado para a pesquisa.

A revisão bibliográfica desta pesquisa ocorreu por meio do levantamento dos trabalhos disponíveis nos *sites* do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, responsável por desenvolver e coordenar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A fim de encontrar publicações que tenham proximidade com o tema da presente pesquisa, foram elencados, inicialmente, pela pesquisadora, alguns termos chaves para a realização desta revisão bibliográfica, sendo eles:

- Literatura,
- Literatura na Escola,
- Literatura e Educação,
- Literatura e Ensino,
- Literatura no Ensino,
- Literatura e _____ - matemática, geografia, história, etc.,
- Representações Sociais e Literatura,
- Literatura e Representações Sociais e Ensino,
- Literatura e Práticas Docentes,
- Literatura e Práticas Pedagógicas,
- Literatura e Fazeres Pedagógicos,
- Literatura e Estratégias Pedagógicas.

Como, inicialmente, foram encontradas muitas publicações a partir do termo literatura, refletimos sobre a possibilidade da utilização de filtros de pesquisa. Deste modo, optamos por realizar esta revisão de literatura com um recorte de tempo. Portanto, foram pesquisadas somente teses e dissertações defendidas e publicadas

a partir de 01 de janeiro de 2006 até o presente momento, ou seja, até o dia 20 de setembro de 2017.

Essa escolha por realizar a pesquisa com publicações a partir de 2006 se deu, pois foi aprovado no dia 8 de maio de 2001 o parecer CNE/CP nº 9/2001 cujo assunto é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Este parecer é fruto de diversos estudos e debates em prol da educação brasileira e propõe o “Projeto de Resoluções que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior em cursos de Licenciatura de Graduação Plena” (CNE/CP nº 9/2001)”

Estas Diretrizes apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores discutidos acima, seja nas suas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados com os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional. (CNE/CP nº 9/2001)

Portanto, este parecer prevê algumas mudanças na formação dos cursos de licenciaturas, mas sendo este aprovado em 2001, somente em 2002 é que se iniciou sua efetivação, ou seja, somente as turmas ingressantes em cursos de graduação em licenciaturas de 2002 em diante entraram nessa nova proposta. Assim sendo, os primeiros graduados dentro dela, serão graduados somente ao final do ano de 2005. Portanto, a escolha pelo ano de início do recorte da presente pesquisa ser o ano de 2006, é por acreditarmos que foi a partir deste ano que começaram a surgir os resultados dessas novas diretrizes curriculares na formação dos docentes da educação básica.

IBICT – INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

O primeiro *site* onde foi feita a revisão bibliográfica foi o *site* do IBICT, que conforme citado anteriormente, é um órgão brasileiro responsável por desenvolver e coordenar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

O *site* do IBICT conta com 77 Instituições registradas, possuindo, dentre elas, uma totalidade de 164.106 teses e 325.414 dissertações em seu banco de dados.

Assim sendo, seu acervo conta com um total de 489.520 obras entre teses e dissertações, e é dentro deste acervo que nossa busca ocorreu.

Iniciamos nossa pesquisa usando somente o termo “Literatura”, e 61.848 foram os resultados obtidos, entre teses e dissertações. Por ser um número muito elevado de publicações, e com base em um olhar inicial a estas publicações, pudemos perceber que havia muitas não relativas ao tema pesquisado.

Deste modo, sentimos a necessidade de refinar esta pesquisa, esmiuçando-a por meio dos termos anteriormente citados e também utilizando a data recorte escolhida para a pesquisa, 2006 a 2017.

Utilizando somente o termo “Literatura”, mas agora fazendo uso da data recorte, do total de 61.848 publicações encontradas inicialmente, reduziu para 55.877 publicações.

Continuando no estreitamento de nossa pesquisa, a fim de filtrar publicações mais relativas com o tema desta dissertação, a pesquisa seguiu usando os termos “Literatura e Ensino”, por meio dos quais foram encontrados um total de 12.394 publicações entre teses e dissertações.

A revisão bibliográfica seguiu assim, pesquisamos cada termo elencado anteriormente dentro da data recorte escolhida, onde analisamos, em primeiro momento o número de títulos e de forma mais superficial os títulos oriundos destes termos pesquisados.

Realizada essa análise inicial, ficou claro que os termos pesquisados que mais vinham ao encontro do tema da presente dissertação foram os termos “Literatura e Práticas Pedagógicas”.

Escolhidos os termos “Literatura e Práticas Pedagógicas” e a data recorte, 2006 a 2017, iniciamos a realização da pesquisa, resultando em um total de 1.897 publicações, entre teses e dissertações. Deste total, analisamos os títulos, inicialmente, e depois, com base nos resumos, escolhemos os quais tinham proximidade com o tema da presente dissertação.

Destacamos que destas 1.897 publicações, muitas eram sobre o ensino da literatura, ou sobre a formação do leitor, do letramento do leitor, do leitor crítico, o que não é de nossa área de interesse. Portanto, do total de 1.897, destacamos somente 28 dissertações e 10 teses, somando um total de apenas 38 publicações selecionadas, conforme quadro disponível no Apêndice E.

Num segundo momento, realizamos leituras mais atentas dos resumos de cada uma delas, selecionando, por meio desta leitura, 19 publicações para a realização de sua leitura na íntegra. As 19 publicações selecionadas e lidas na íntegra estão destacadas no quadro do Apêndice F por meio de coloração cinza.

Depois desta jornada de leituras, percebemos que nenhuma delas possuía proximidade com nosso objeto de estudo, que é a o uso da literatura nas práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental dos anos finais. Muitas delas tratam do uso da literatura como mediador de conhecimentos nos anos iniciais do ensino fundamental ou até mesmo no ensino médio, o que nos permitiu reafirmar nossa ideia inicial, de que nestes níveis de ensino, o uso da literatura já se faz mais presente do que nos anos finais do ensino fundamental.

Apesar da notória escassez de publicações sobre nosso objeto de estudo, selecionamos seis publicações que, apesar de tratarem, em sua maioria, do uso da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental como mediador de conhecimentos, foram as publicações que mais tiveram proximidade com nosso tema e, portanto, as que mais nos trouxeram subsídios para a continuação de nossa pesquisa. São elas:

MATEMÁTICA E LITERATURA INFANTIL: SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES DE UM DESENHO CURRICULAR INTERDISCIPLINAR.

Autor: Adriano Edo Neuenfeldt.

Essa dissertação de mestrado defendida em 24 de março de 2006 pela Universidade Federal de Santa Maria, está inserida na Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, e que na proposta de auxiliar no desenho de um novo currículo, buscaram desenvolver um trabalho interdisciplinar a partir da articulação da literatura infantil e da matemática, as quais foram implementadas em dois estabelecimentos de ensino, nas turmas de pré-escola e turmas de 1º a 4º série.

SABERES MOBILIZADOS POR UM GRUPO DE PROFESSORES DIANTE DO DESAFIO DE INTEGRAR A LITERATURA INFANTOJUVENIL E A MATEMÁTICA.

Autora: Luci Fátima Montezuma.

Essa dissertação defendida no ano de 2010, na Universidade Federal de São Carlos, procurou investigar quais saberes são mobilizados, construídos e/ou ressignificados por um grupo de professoras das séries iniciais da educação básica em curso de extensão, diante do desafio de integrar a literatura infantojuvenil e a matemática.

APROXIMAÇÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL E ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Autora: Antonia Aurelio Pinto.

Essa dissertação defendida pela Universidade Estadual Paulista no ano de 2012 está vinculada à linha de pesquisa “Práticas Educativas e Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação, e buscou realizar uma aproximação entre duas esferas do conhecimento: a Literatura Infantil e o Ensino de ciências.

LITERATURA E CIÊNCIA: MONTEIRO LOBATO E O ENSINO DE QUÍMICA.

Autor: Marcelo Pimentel da Silveira.

Essa tese de doutorado foi defendida em 2013 na Universidade de São Paulo e propõe investigar o potencial pedagógico que pode existir entre a literatura e a ciência a partir do estudo de Monteiro Lobato e o ensino de química. A pesquisa conta com três eixos principais: a literatura como possibilidade de humanizar a ciência, a aproximação que existe entre a imaginação artística e a científica e os escritores com veia científica. Essa tese teve sua análise pautada em três personagens das obras de Monteiro Lobato – Dona Benta, Emília e Visconde – e

não se referiu a um nível específico de ensino, mas sim, a formação de professores de modo mais amplo.

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA.

Autora: Renata de Almeida Torres Vilhena.

Dissertação de mestrado defendida em 2014 na Universidade Nove de Julho, e que, com base em referenciais freiriano e piagetiano, busca analisar o uso da literatura infantil na prática pedagógica junto às crianças pequenas. Conforme a autora, o termo criança pequena é utilizado para se referir a crianças de 0 a 6 anos de idade.

O referencial teórico dessa pesquisa pauta-se em pensadores que entendem o homem como ser histórico e social, ser epistêmico que transforma e é transformado por sua ação e reação no meio em que atua. Compreendendo a literatura como cultura e que, portanto, integra o processo de formação da criança, busca-se investigar como docentes da educação infantil utilizam a literatura em suas práticas pedagógicas, tendo em vista o entendimento de que no espaço escolar ela é ferramenta social privilegiada na formação do sujeito. (VILHENA, 2014, p. 7)

Apesar da aparente aproximação com o tema, essa dissertação infelizmente está disponível nos bancos de dados de forma incompleta, o que não nos permitiu um aprofundamento nos estudos dessa autora.

As publicações não fazem parte do nível de ensino proposto por nós para esta pesquisa, entretanto, como já citado, serviram como base para nossa escrita por tratar a literatura como meio de mediar conhecimentos em disciplinas diversas do currículo escolar.

Uma publicação, a qual gostaríamos de dar um destaque especial por ter uma proximidade muito grande com nossa abordagem metodológica, é a obra:

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): DE VOLTA À ESCOLA COM MONTEIRO LOBATO.

Autora: Andreia Vedoin Cielo.

Essa publicação é uma dissertação intitulada “Educação Ambiental, representações sociais e formação de professores (as): de volta à escola com Monteiro Lobato, da mestrandia Andreia Vedoin Cielo, sob orientação do professor Valdo Barcelos e defendida em 14 de setembro de 2006 na Universidade Federal de Santa Maria, “teve como principal finalidade contribuir com a formação de professores em educação ambiental, tendo como referência de estudo e pesquisa o diálogo com a obra literária de Monteiro Lobato” (Cielo, 2006, p.7).

A pesquisa desta dissertação não trata sobre o uso da literatura nos anos finais do ensino fundamental, e mesmo tendo como *corpus* de pesquisa os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, foi a publicação que selecionamos como suporte teórico para nossa pesquisa devido a sua fundamentação teórica também estar pautada na Teoria das Representações Sociais, e sendo, de fato, a única encontrada, durante toda nossa revisão de literatura, que traz essa abordagem metodológica.

Destacamos esta obra também por ter aproximação com nosso objeto de estudo, a literatura, pois como a autora, em seu resumo, destaca: “Procurro então tomar a leitura não como uma mera “ferramenta”, como um mero recurso, mas como um lugar de produção de conhecimentos e de saberes necessários à docência e à prática educativa.” (Cielo, 2006, p. 7).

Portanto, esta dissertação, apesar de trabalhar mais voltada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, trata tanto da Teoria das Representações Sociais bem como do uso da literatura como mediador de conhecimentos.

Neste sentido, Morin (2004, p. 20. In Cielo, 2006 , p. 28) afirma

A literatura nos convida a reformar-nos, a tornarmo-nos melhores; sua singularidade contém a universalidade e a universalidade nos abre a todas as singularidades e as diversidades humanas do nosso planeta Terra. Para fazer a inclusão social, necessita-se da inclusão mental, e a literatura oferece essa possibilidade quando a tomamos a sério.

A autora Cielo se utiliza das obras de Monteiro Lobato para o trabalho de mediação de temas em torno da educação ambiental para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, e destaca que a “escolha desse autor deu-se em função da sua importância para a literatura infantil brasileira” (2006, p 108).

Esta pesquisa traz em sua conclusão que

A literatura tem na força da palavra uma forma de simbolizar o mundo e o lugar das pessoas nesse mundo. É nesse cruzamento do mundo simbolizado pela palavra com a realidade diária dos homens e mulheres que a literatura assume seu poder formador e transformador da mente. Podemos, então, entender a literatura como uma representação de mundo, dependente dos valores, das vivências do autor e do leitor. Essas representações fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou que deve ser. Elas são também uma expressão de realidade individual, uma exteriorização do afeto. Assim, os estudos sobre representações nos possibilitam uma aproximação com as construções imaginários dos educadores. Por isso, torna-se importante, na formação dos professores, olhar para si, buscando reconhecer nossas próprias representações. (CIELO, 2006, p. 107)

Deste modo, podemos compreender, portanto, que a literatura com a qual tivemos contato é parte, hoje, das representações que estão intrínsecas em nós e em nossa visão de mundo.

Assim, percebemos por meio desta revisão de literatura no banco de dados do IBICT a escassez de publicações sobre o uso da literatura como mediador de conhecimentos nos anos finais do ensino fundamental, o que não é percebido nos outros níveis de ensino, reforçando nossa hipótese de que neste nível de ensino, em específico, a literatura vem sendo deixada em segundo plano.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES

Num segundo momento, a revisão de literatura ocorreu no *site* Banco de Teses e Dissertações, da CAPES, onde também pesquisamos as publicações já existentes na base de dados e que possuem relação ao tema desta dissertação.

Inicialmente, pesquisamos somente com o termo “Literatura” e encontramos um total de 95.497 publicações entre teses e dissertações. Do mesmo modo que ocorreu com a pesquisa do *site* do IBICT, sentimos a necessidade de refinar a pesquisa. Colocando a data recorte, esse total baixou para 29.740 publicações.

Entretanto, num primeiro olhar sobre os títulos encontrados através da pesquisa com o termo “Literatura”, vimos que muitas dessas publicações não tinham proximidade ao interesse da pesquisa, o que nos levou a esmiuçar nossa pesquisa.

Utilizando os termos “Literatura e Ensino”, encontramos 7.430 publicações, porém ao utilizarmos o termo “Ensino”, muitas destas publicações abordavam o Ensino da Literatura, o que não era o nosso foco de interesse no momento.

Prosseguindo com a pesquisa e mesclando os termos que foram elencados anteriormente, novamente os termos que mais trouxeram resultados significativos nessa pesquisa de revisão de literatura foram os termos “Literatura e Práticas Pedagógicas”, os mesmos termos utilizados para a pesquisa no site do IBICT.

Com os termos “Literatura e Práticas Pedagógicas” e dentro do recorte de tempo de 2006 a 2017, encontramos um resultado total de 458 publicações, das quais pudemos destacar 16 publicações, sendo uma tese e 15 dissertações demonstradas no quadro, disponível no Apêndice F.

Salientamos que nenhuma destas 16 publicações oriundas da pesquisa no *site* do Bando de Teses e Dissertações CAPES foram encontradas na pesquisa do site do IBICT, apesar de os termos pesquisados terem os mesmos.

Do total de 16 publicações, foram selecionadas 10 para a leitura na íntegra, as quais foram destacadas com coloração de fundo cinza, no quadro do Apêndice G.

Após a leitura na íntegra destas publicações selecionadas, pudemos perceber o mesmo que já havíamos percebido no banco de dados do IBICT, há uma notória escassez de publicações com aproximação ao nosso viés de estudo, o uso da literatura como mediador de conhecimentos nos anos finais do ensino fundamental.

Entretanto, do mesmo modo que na revisão de literatura anterior, selecionamos algumas obras que, mesmo estando fora do nível de ensino por nós pesquisado, trazem alguma aproximação com o nosso objeto de estudo, e assim sendo, nos possibilitaram certos subsídios para a nossa pesquisa. São elas:

ERA UMA VEZ... ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA E CONTOS DE FADAS: UMA PERSPECTIVA PARA O LETRAMENTO NA INFÂNCIA.

Autora: Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa.

Essa dissertação de mestrado defendida em 2015 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas investigou a utilização das histórias infantis no trabalho com a matemática, sendo investigado, portanto, como os contos de fadas utilizados nas salas de 1º ano do ensino fundamental podem favorecer o desenvolvimento da alfabetização de matemática.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: O CONTRIBUTO DA LITERATURA INFANTIL NA PRÁTICA DOCENTE.

Autora: Simone de Fátima da Silva Gonçalves.

Dissertação defendida em 2015 no Centro Universitário La Salle - UNILASALLE foi um estudo desenvolvido na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas educativas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE e buscou investigar as possíveis transformações nas práticas pedagógicas de professores da rede municipal de Canoas a partir de estudos do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, e também o que os professores pensam desse material e se utilizam outros livros da literatura infantil em suas práticas docentes.

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

Autora: Lorena Bezerra Vieira.

Dissertação defendida no ano de 2016 na Universidade Federal do Espírito Santo e busca discutir possibilidades de (re)conhecer o lugar da literatura nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio da realização de diálogos com docentes que atuam diretamente nesse nível de ensino, concomitantemente a uma

análise dos documentos oficiais, especificamente no que se refere às orientações direcionadas à literatura na escola.

A ARTICULAÇÃO ENTRE A LITERATURA INFANTIL E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Autora: Daiane Christ Antloga.

Dissertação defendida no ano de 2014 na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ e teve como objetivo investigar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual do município de Chapecó fazem a interação entre a literatura infantil e os conteúdos das ciências naturais.

Assim, concluindo nossa revisão de literatura no Banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES, pudemos notar novamente que não houve nenhum trabalho envolvendo a literatura e os anos finais do ensino fundamental, o que nos instigou e incentivou-nos ainda mais sobre o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Finalizando nossa pesquisa de revisão de literatura, encontramos, portanto, um total de 54 publicações que aparentemente possuem certa aproximação com o tema do presente estudo, sendo 11 teses e 43 dissertações.

Entretanto, ao serem realizadas as leituras dos resumos destas 54 publicações, foram selecionadas apenas 29 publicações entre os sites do IBICT - INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS e do site BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES para a leitura na íntegra.

Num primeiro momento de leitura, com base inicialmente nos títulos encontrados nesta revisão de literatura, percebemos que foi publicado relativamente pouco sobre o tema da presente dissertação. Muitas publicações encontradas se davam em torno do ensino da literatura, sobretudo no seu uso para a formação do leitor, como corriqueiramente costumamos ouvir, e também para a alfabetização e letramento de crianças, jovens e adultos.

Porém, nosso viés de pesquisa se dá, não somente para a formação do leitor, menos ainda para o ensino da literatura, mas sim no uso da literatura para a

formação plena do educando. E é por este viés de estudo, que selecionamos e destacamos as teses e dissertações que foram apresentadas nos quadros dos Apêndices F e G.

Todas as publicações descritas anteriormente vêm de alguma forma, ao encontro do tema desta dissertação, pois todas possuem o viés sobre o que ensinar, como ensinar, e a importância do uso das diversas literaturas para mediar os mais variados temas entre os diferentes níveis de ensino e nas diversas disciplinas.

Gostaríamos de destacar de forma especial que, com base nessa revisão de literatura, pudemos perceber que já foram realizados alguns estudos tratando do uso da literatura na disciplina de matemática e corriqueiramente na disciplina de ciências, o que nos surpreendeu, pois esperávamos que a área de linguagens produzisse maior quantidade de trabalhos nesse sentido, entretanto nenhum se referencia ao nível de ensino por nós estudado, e sim mais voltado aos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta revisão de literatura nos possibilitou subsídios para dar seguimento ao nosso estudo, bem como nos instigou ainda mais à realização deste. Para isso, realizamos uma análise dos resumos destacando os objetivos e resultados de cada estudo e seus encaminhamentos metodológicos. Quando os resumos não continham informações suficientes, recorreremos à leitura do texto completo. As obras mais relevantes foram lidas na íntegra. Os dados foram sistematizados em categorias de forma a permitir a construção de compreensões sobre como os professores utilizam a literatura e os avanços da produção acadêmica a esse respeito.

APÊNDICE F

QUADRO: REVISÃO DE LITERATURA REALIZADA NO SITE IBICT

TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	ANO DEFESA	UNIVERSIDADE	TESE OU DISSERTAÇÃO
Matemática e Literatura Infantil: Sobre os limites e possibilidades de um desenho curricular interdisciplinar	NEUENFELDT, Adriano Edo.	FREITAS, Deise Sangoi.	2006	Universidade federal de Santa Catarina	Dissertação
Educação Ambiental, Representações Sociais e Formação de Professores (as): de volta à escola com Monteiro Lobato	CIELO, Andreia Vedoin.	BARCELOS, Valdo Hermes de Lima.	2006	Universidade federal de Santa Maria	Dissertação
Entre a Estante de Casa e a Carteira da Escola: o artístico e o didático na obra de Lygia Bojunga Nunes	FIGUEIREDO, Luciana Bastos.	KRAUSE, Gustavo Bernardo Galvão.	2006	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação
Construindo práticas educativas inovadoras no ensino fundamental com enfoque em educação ambiental: estudo exploratório em uma escola estadual do município de São Paulo (2005)	SANTANA, Doris Marques de.	SANCHEZ, Petra Sanchez.	2006	Universidade de Presbiteriana na Mackenzie	Dissertação
Entre a Literatura e o Infantil: uma infância	HILLESHEIM, Betina.	GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima.	2006	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Tese
A Leitura nas Classes Populares: uma investigação na 5ª série do ensino fundamental	ANFLOR, Tatiana.	AGUIAR, Vera Teixeira de.	2006	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Tese
Brasil, um País Novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância	HANSEN, Patrícia Santos.	SEVCENKO, Nicolau.	2007	Universidade de São Paulo	Tese

brasileira na Primeira República					
O Ensino da Dramaturgia Shakespeariana no Brasil: realidade e perspectivas	DUDALSKI, Sirlei Santos.	MILTON, John.	2007	Universidade de São Paulo	Tese
A Cultura dos Cordéis: território(s) de tessitura de saberes	ARAUJO, Patricia Cristina de Aragao.	BRENNAND, Edna Gusmão de Góes.	2007	Universidade Federal da Paraíba	Tese
A Leitura na Escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental.	SILVA, Maria Vitoria da.	OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de.	2007	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
Em Algum Lugar do Passado... investigando as relações que professoras alfabetizadoras estabelecem com a leitura a partir de suas memórias	TAIPEIRO, Daniela Isabel.	SILVA, Ademar da.	2007	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
Antologias de Contos na Complementação de Livros Didáticos de Inglês: os PCNs em enfoque discursivo	LADEIA, Rita.	SERRANI, Silvana Mabel.	2007	Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem	Tese
Prática Docente e Leitura de Textos Literários no Fundamental II: uma incursão pelo programa hora da leitura	FEITOSA, Márcia Soares de Araujo.	SIQUEIRA, Idmeia Semeghini Prospero Machado.	2008	Universidade de São Paulo	Dissertação
A Leitura do Cordel nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio	SILVA, Mara Cláudia de Oliveira.	ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes.	2008	Universidade de Taubaté	Dissertação
Literatura e Informação Estética: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação	GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha.	MACHADO, Nilson Jose.	2008	Universidade de São Paulo	Tese
Histórias Infantis e Matemática: a mobilização de recursos, a apropriação de conhecimentos e a receptividade de alunos de 4ª série do ensino fundamental	SOUZA, Ana Paula Gestoso de.	OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de.	2008	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação

Narrativas de Thereza Santos Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais	OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro.	SILVA, Petronilha Beatriz Golçalves e.	2008	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
Literatura e Educação: um caso/uma casa de inclusão	SOUZA, Danielle Medeiros de.	AMARILHA, Marly.	2009	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação
A Pedagogia do Sexo em O Ateneu: o dispositivo de sexualidade no internato da fina flor da mocidade brasileira	BALIEIRO, Fernando de Figueiredo.	ESCUDEIRO, Richard Miskolci.	2009	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
O Ensino de Filosofia no Ensino Médio Mediado pela Literatura Sartriana	AIRES, Maurílio Gadelha.	FERREIRA, Adir Luiz.	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Tese
A Literatura Infantil e a Matemática: um estudo com alunos de 5 e 6 anos de idade da educação infantil	CARVALHO, Regiane Perea.	MANRIQUE, Ana Lucia.	2010	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação
Saberes Mobilizados por um Grupo de Professores diante do Desafio de Integrar a Literatura Infantojuvenil e a Matemática	MONTEZUMA, Lucia Fátima.	OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de.	2010	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação
As Formas do Medo da Literatura Infantil e Juvenil de língua Portuguesa: da exemplaridade à busca de alternativas para a superação	GUIMARÃES, Eleusa Jendiroba.	GREGORIN FILHO, Jose Nicolau.	2011	Universidade de São Paulo	Dissertação
Contribuições da ACIEPE Histórias Infantis e Matemática na Perspectiva de Egressas do Curso de Pedagogia	SOUZA, Ana Paula Gestoso de.	OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de.	2012	Universidade Federal de São Carlos	Tese
Aproximações entre Literatura Infantil e Ensino de Ciências: um estudo de práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	PINTO, Antonia Aurélio.	RABONI, Paulo César de Almeida.	2012	Universidade Estadual Paulista	Dissertação

Práticas de Leitura de Professoras na Contemporaneidade & Literatura de Autoajuda	LOPES, Carine Winck.	STEPHANOU, Maria.	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
Literatura e Ciência: Monteiro Lobato e o ensino de química	SILVEIRA, Marcelo Pimentel da.	ZANETIC, João.	2013	Universidade de São Paulo	Tese
Literatura Marginal e Periférica Práticas Educativas na Periferia de São Paulo.	SOUZA, Eliabe Gomes de.	SILVA, Maurício Pedro da.	2014	Universidade Nove de Julho	Dissertação
Literatura na Educação Infantil: práticas pedagógicas e a formação da criança pequena	VILHENA, Renata de Almeida Torres.	STANGHER-LIM, Roberta.	2014	Universidade de Nove de Julho	Dissertação
A Educação, a Literatura e o Percorso de um Espaço Extraterritorial de Possibilidades Formativas	SANTOS, Helen Regina Freire dos.	BRAYNER, Flávio Henrique Albert.	2014	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
Pedagogia de Malba Tahan na Formação de Professores e no Ensino-Aprendizagem de Matemática	SANTOS, Meily Cassemiro.	CAPRI, Maria da Rosa	2016	Universidade de São Paulo	Dissertação
Leitura e Contação de História na Educação Infantil: um estudo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	SAMPAIO, Mariana.	LIMA, Elieuz Aparecida de.	2016	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
Literatura Infantil e Juvenil na Escola: encontros e encantos	VENTURA, Fabiana Cristina.	CHALUH, Laura Noemi.	2016	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
A Importância dos Contos de Fadas para o Desenvolvimento Psicosssexual da Criança: o que pensam, o que dizem e o que fazem as professoras?	BRITTOS, Eritânia Silmara de.	GAGLIOTTO, Giseli Monteiro.	2016	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
A Contação de Histórias como Estratégia Pedagógica na Estimulação da Linguagem Oral e Escrita de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem	LOPES, Claudia Regina Matas.	HERRERA, Simone Aparecida Lopes.	2017	Universidade de São Paulo	Dissertação

A Escolarização da Literatura para Criança e a Experiência Estética	TRINDADE, Kethullin Rezende.	ARENA, Adriana Pastorello Buim.	2017	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação
A Reprodução das Desigualdades de Gênero nos Contos de Fadas/Maravilhosos como Marcas Circunscritas na Educação Infantil	LUCIFORA, Cristiane de Assis.	REINA, Fabio Tadeu.	2017	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
As Emoções e Sentimentos na Literatura Infantil: perspectiva Vigotskiana	MARÇAL, Cleonice	ANDRÉ, Tamara Cardoso.	2017	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação

Fonte: A autora, com base nos dados disponibilizados no site do IBICT. Disponível em: <<http://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/biblioteca-digital-de-teses-e-dissertacoes-bdtd-ibict>>. Acessado em 20 de set. de 2017.

APÊNDICE G

QUADRO: REVISÃO DE LITERATURA REALIZADA NO SITE DO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTADOR (A)	ANO DEFESA	UNIVERSIDADE	TESE OU DISSERTAÇÃO
Limites e Possibilidades de Projetos Literários Desenvolvidos em Duas Escolas Municipais de Juiz de Fora, MG	DORO, Fernanda Gonçalves.	Não Consta.	2007	Universidade Católica de Petrópolis	Dissertação
Poesia na Sala de Aula um Exercício Ético e Estético	NEVES, Cynthia Agra de Brito.	Não Consta.	2008	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Dissertação
Experiências Literárias: Diálogos com uma Escola da Rede Municipal de Vila Velha	MOREIRA, Rachel Curto Machado.	Não Consta.	2010	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
As Histórias Infantis: (Re) Pensando as Práticas do Professor de Educação Infantil	PEREIRA, Ana Carolina.	Não Consta.	2011	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho	Dissertação
Entre as Proposições Teóricas e a Prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa	OLIVEIRA, Virginia de Souza Avila.	Não Consta.	2011	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação
Comunicação em Diálogo com a Literatura: mediações no contexto escolar	NAGAMINI, Eliana.	Não Consta.	2012	Universidade de São Paulo	Tese
A Representação da Literatura no Ensino Médio: estudo de caso no Colégio de Aplicação CAP/COLUNI, em Viçosa – MG	BRITO, Maria de Lourdes Nogueira.	Não Consta.	2012	Universidade Federal de Viçosa	Dissertação

Era Uma Vez... Alfabetização Matemática e Contos de Fadas: uma perspectiva para o letramento na infância	COSTA, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli.	Não Consta.	2015	Pontifícia Universi- dade Católica de Campinas	Dissertação
Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: o contributo da literatura infantil na prática docente	GONÇAL- VES, Simone de Fática da Silva.	Não Consta.	2015	Centro Universitário La Salle	Dissertação
Toda Mafalda: contribuições para o ensino da filosofia	MASSO- CO, Cesar Wiliam Furqui.	GIOVA- NNI, Luciana Maria.	2016	Universi- dade de Araraquara	Dissertação
Conhecimentos de Grandezas e Medidas de Professoras dos Anos Iniciais a Partir da Literatura Infantil	SOUZA, Marinalva conceição de.	COCO, Dilza	2016		Dissertação
Para Além da Fruição: a literatura infantil como meio para a aprendizagem de estratégias da autorregulação	SOUZA, Adriana Batista de.	TORTE- LLA, Jussara Cristina Barboza.	2016	Pontifícia Universi- dade Católica de Campinas	Dissertação
Literatura Infantil e Juvenil e o Ensino da História da África e da Cultura Afro- Brasileira nas Práticas e nos Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Públicas	COSTA, Marlene do Carmo Meireles.	SILVA, Santuza Amorim da.	2016	Universi- dade do Estado de Minas Gerais	Dissertação
Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES	VIEIRA, Lorena Bezerra.	SALGUEI- RO, Maria Amelia Dalvi.	2016	Universi- dade Federal do Espírito Santo	Dissertação
A Articulação entre a Literatura Infantil e o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	CHRIST, Daiane.	DELIZOI- COV, Nadir Castilho.	2017	Universi- dade Comunitária da Região de Chapecó	Dissertação

Pedagogia da Literatura e Ensino Médio Integrado: um caminho para a formação humana integral	SOUZA, Marcela Rafaela Gomes de.	CAVALCANTE, Ilane Ferreira.	2017	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Dissertação
--	----------------------------------	-----------------------------	------	---	-------------

Fonte: A autora, com base nos dados disponibilizados no site do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acessado em 20 de set. de 2017.

APÊNDICE H

QUADRO: USO DA LITERATURA NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA 1, DE LINGUAGENS.

SUJ.	DISCIPLINA	RESPOSTA ³³
02	Português	Ler um livro e explicá-lo aos colegas, faço essa atividade por bimestre e trabalho com fichas catalográficas.
03	Educação Física	Propus aos alunos fazer uma avaliação sobre um conteúdo totalmente desconhecido, no entanto, coube a eles pesquisar para que soubessem sobre o que falava. Todos foram bem, pois pesquisaram muito referente a literatura que eu indiquei.
07	Educação Física	Leitura e discussão do livro "A bola não entra por acaso" no conteúdo de futebol.
11	Português e Inglês	Todos os alunos de todas as turmas leem livros retirados na biblioteca da escola. Cada bimestre os alunos contam um livro que leram durante o bimestre para os colegas. Nesta oportunidade eles são filmados e depois podem assistir ao seu vídeo. Trabalho oralidade, postura, linguagem formal e informal a partir do desempenho deles.
12	Educação Física	Nunca utilizei.
13	Artes	Os alunos do 2º ano do Ensino Médio fizeram a interpretação da crônica O amor acaba, de Paulo Mendes Campos, e a partir disso, cada grupo irá representar diferentes situações que aparecem no texto ou que estejam relacionados ao tema.
14	Natação / Educação Física	Utilizei durante as danças e cantigas de roda.
15	Português	No meu cotidiano uso constantemente a literatura: - o aluno faz apresentação oral do livro; - adaptação para teatro; - fazer paródias dos livros; - fazer poemas das histórias; - misturar histórias; - desenhos; - declamar poemas.
16	Artes	Pesquisar sobre um dos artistas brasileiros e depois fazer uma releitura e interpretação, no Ensino Fundamental. (artes) No E.M.I. eu e a prof. Língua portuguesa fizemos cada aluno leu um livro sobre a literatura brasileira e interpretou em tela (artes) No Ensino Médio trabalho com pesquisa, Projeto quem sou eu? Onde os alunos leem obras locais e aprendem fazer trabalhos de pesquisa científica dentro das normas da ABNT.
20	Artes	Bela e a Fera, na construção de uma ópera.
21	Artes	Não respondeu.
28	Educação Física	Ler e estudar um roteiro de teatro e a partir daí organizar uma hora cultural sobre determinado tema, visando os alunos como personagens.
30	Português e História	A literatura faz parte do dia a dia do docente, geralmente as práticas de literatura nos remetem resultados maravilhosos e significativos, ou

³³ Salientamos que as respostas apresentadas neste quadro foram transcritas respeitando de forma fiel a escrita dos professores participantes, por este motivo este quadro não passou pela revisão da língua portuguesa.

		seja, a literatura é sim um meio atrativo e instigante aos alunos.
31	Inglês	Leitura de histórias em quadrinhos em inglês; a partir desta leitura, montar o roteiro de um teatro e apresentar em ambientes específicos p/ as cenas. Foi maravilhoso. Todas as falas deles foram em inglês e todas as turmas da escola assistiram.
33	Ed. Física e Ensino Religioso	Não respondeu.
34	Educação Física	Como a escola tem o projeto de incentivo a leitura então toda semana tem aula de leitura, as vezes cai na aula de educação física então eles leem o livro de literatura e sempre peço para 2 pessoas no final da aula comentar sobre o livro e se há alguma relação com a disciplina.
35	Português	Nas aulas de língua portuguesa e literatura frequentemente é usado a literatura, pois os mais variados gêneros textuais são vistos, lidos e interpretados em sala de aula. Baseados nos estudos destes são realizadas produções textuais.
39	Educação Física	Principalmente nas aulas de leitura.
40	Artes	Histórias em quadrinhos. Folclore.
44	Português	Tem vários momentos, mas um significativo foi o momento em que eles tiveram que criar um conto, por meio de estudo prévio de tempo e espaço, e depois os alunos realizavam a encenação do conto e foi gravado e assistido pela própria turma.
50	Artes	Leitura – dramatização- perfil – trabalho prático e observação. Degustação. Café literário: obras e autores. Dramatização dos livros.
51	Educação Física	Não respondeu.
53	Educação Física	Não lembro de ter utilizado especificamente.
55	Português	Numa atividade dos gêneros, contos e fábulas, os alunos em duplas escolheram um conto e fizeram a leitura da obra escolhida, em seguida imaginaram e escreveram um conto a partir do ponto final daquele lido. Buscaram imaginar o que aconteceu depois do “felizes para sempre”. Como foi o dia a dia das personagens dentro daquele felizes para sempre. Foi muito legal.
58	Português	Leitura do livro de literatura e trabalha-lo em forma de bula. Os alunos terão que relatar: como usar, dose diária para boa leitura e compreensão, recomendações.
60	Inglês	Costumo utilizar as histórias em quadrinhos em Inglês. Retiro da internet e trabalhamos em conjunto, tentando decifrar.
70	Português, Inglês e Ens. Religioso	Sempre utilizo a literatura envolvendo leituras e produções textuais.
73	Português	Trabalhando o gênero literário – Romance, trabalhei o livro Lucíola, para explicar o cotidiano e a maneira como viviam na época e seus costumes.
75	Educação Física	Projeto da feira do conhecimento. Composição postural – leitura sobre: Composição alimentar; Doenças relacionadas à má alimentação. Fábulas relacionadas à gordura, peso ósseo, visceral... Gráficos transformados a partir de dados coletados dos alunos... Composição dos alimentos.
76	Música	Somente com contos e cantigas com relação de autores e na partitura das músicas.
78	Educação Física	Em aulas de --- onde apresentei sobre as lutas na (caligrafia não me permitiu prosseguir a leitura)
79	Artes	Literatura nas obras de artistas contando um pouco da vida deles.
81	Português	Temos o Sarau Poético na Escola. Os alunos e o professor estudam o Poema e cada qual produz sua poesia. No dia do Sarau Poético, alguns alunos se apresentam para a comunidade escolar. É um dia de alegria, espontaneidade e satisfação.

83	Inglês	Ocupo a literatura em sua maioria para trazer aos alunos textos para lerem e fazer a tradução dos mesmos.
86	Português	Frequentemente uso a literatura em atividades, por exemplo, em 2017, os alunos do 7º e 8º ano fizeram leituras dos escritos Edson Gabriel Garcia, na sequência, desenvolveram atividades de escrita, de acordo com os gêneros de cada ano a serem estudados, e atividade de oralidade. Para finalizar, viajamos a Passo Fundo com a finalidade de conhecer o escritor.
88	Inglês	Nas aulas de Língua Inglesa são trabalhados com frequência textos literários que são interpretados, relacionados à realidade do docente e desenvolvidas diversas atividades a partir deles.
89	Português	Produção de curta metragem baseados em obra literária.
91	Inglês	Várias, todas as aulas. Trabalhar intertexto com vários gêneros.
95	Inglês	No projeto de leituras da escola, na apresentação de livros de leitura onde os alunos tem a oportunidade de socializar a leitura de livros variados.
96	Artes	Teatro: adaptação.

Fonte: A autora, 2018.

APÊNDICE I

QUADRO: USO DA LITERATURA NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA 2, CIÊNCIAS DA NATUREZA + MATEMÁTICA.

SUJ.	DISCIPLINA	RESPOSTA ³⁴
04	Matemática	Não respondeu.
18	Matemática	Na parte da matemática é difícil usarmos livros literários.
22	Matemática e Ciências	Dentro das ciências.
24	Ciências e Ed. Tecnológica	Atuei na disciplina de Inglês, na qual trabalhei roteiros cinematográficos, a atividade foi muito satisfatória pelo desempenho dos alunos. Já na disciplina que atuo agora, pude utilizar em alguns itens, especialmente quando trabalha sobre edição de vídeos e cada qual teve que escolher alguns dos temas acima citados.
29	Matemática	O mais próximo ocorreu em atividades na qual era necessária a interpretação.
36	Matemática e Ensino Religioso	Não respondeu.
38	Matemática e Ciências	Em ciências criam histórias em quadrinhos sobre diversos assuntos, como água.
42	Matemática	Não respondeu.
46	Ciências e Ensino Religioso	Um texto – mensagem, sobre os valores, no qual cada aluno recebeu o texto, lemos o mesmo juntos, interpretamos-o e após cada aluno individualmente fez a sua interpretação e como poderia aplica-lo ou que importância tem em sua vida.
47	Ciências e Matemática	Não respondeu.
52	Ciências	Utilizo vários poemas, músicas, textos para trabalhar temas como: biodiversidade, meio ambiente, poluição, lixo, diversidade sexual...
57	Ciências	Não respondeu.
68	Matemática	Em nenhuma atividade
71	Ciências	Quando ao momento de trabalhar as relações harmônicas e desarmônicas entre os seres vivos e trabalhando também a cadeia alimentar, ciclo da matéria e energia já fiz uso do livro Chapeuzinho Vermelho e algumas histórias em quadrinhos.
72	Matemática	Como introdução aos conteúdos trabalho a biografia dos matemáticos.
80	Ciências	A leitura de determinadas obras para posteriormente fazer relatos orais (plenários).
82	Matemática	Foi trabalhado sobre Isac Newton, no qual os alunos realizaram um resgate histórico das descobertas e das adequações de suas experiências, que hoje ainda são utilizadas em nosso dia a dia.
84	Ciências	História em quadrinhos é bastante comum ser utilizada para introduzir certos assuntos. Biografias, como de Darwin, - - -, Hitler, entre outros. Ficção, no campo da Genética.

³⁴ Salientamos que as respostas apresentadas neste quadro foram transcritas respeitando de forma fiel a escrita dos professores participantes, por este motivo este quadro não passou pela revisão da língua portuguesa.

85	Matemática	Como sou da área de matemática gosto de utilizar muito jornais e revistas atuais com dados matemáticos, além de obras que falam de alguém ligado à área de exatas.
87	Ciências	Pesquisas em revistas da área para aumentar o conhecimento.
93	Ciências	Interpretação de termos científicos.
94	Matemática	Quando solicitado que os alunos pesquisassem sobre a biografia de matemáticos importantes.
97	Matemática	Diretamente não utilizei, apenas foi envolvido o tema nos estudos.
98	Matemática	É o meu primeiro ano de docência na área da matemática.
99	Matemática	Não respondeu.

Fonte: A autora, 2018.

APÊNDICE J

QUADRO: USO DA LITERATURA NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ÁREA 3, CIÊNCIAS HUMANAS.

SUJ.	DISCIPLINA	RESPOSTA ³⁵
01	História e Ensino Religioso	Costumo utilizar tirinhas de história em quadrinho para analisar contextos sociais e histórico.
05	História	A letra e música. Refletir sobre a realidade. Interpretar história em quadrinhos.
06	Ensino Religioso	Contar estórias como meio de usar como tirar moral da história.
08	História e Ensino Religioso	Acredito que a literatura está inserida em todas as atividades pedagógicas, mas não da maneira que a maioria acredita que conhece. Em história e ensino religioso, ela até é frequente, como na montagem e leitura de poemas, histórias em quadrinhos, e cartas.
09	Geografia	Segundamente utilizo fragmentos de algumas obras de Milton Santos, expoente da literatura geográfica brasileira, para análise e interpretação.
10	História	Livro didático.
23	História	Uso o livro “Cidades invisíveis” para explicar o sentido atribuído a ciência histórica.
30	Português e História	A literatura faz parte do dia a dia do docente, geralmente as práticas de literatura nos remetem resultados maravilhosos e significativos, ou seja, a literatura é sim um meio atrativo e instigante aos alunos.
32	História e Geografia	Não respondeu.
33	Ed. Física e Ensino Religioso	Não respondeu.
36	Matemática e Ensino Religioso	Não respondeu.
37	Geografia	Análise de partes dos livros de Zygmunt Bauman. Interpretação do livro “Sapiens uma breve história da humanidade” de Yuval Noah Harari e apresentação em grupos.
41	História e Ensino Religioso	Trabalhamos com livros de literatura a coleção Aventuras na história. Alguns que se destacam foram as histórias: - Martins Luther King; - Zumbi dos Palmares; - Anita Garibaldi; - Joana D’arc; - Che Guevara. Além de ler os livros, foi feita uma pesquisa.
43	Geografia	Tenho como hábito aproveitar boas crônicas e lê-las para os alunos e fazer a devida interpretação.
45	História	Diário de Anne Frank. Quando trabalho o período das grandes guerras e o nazismo. Relacionando conteúdo, filmes e livro.
46	Ciências e	Um texto – mensagem, sobre os valores, no qual cada aluno recebeu

³⁵ Salientamos que as respostas apresentadas neste quadro foram transcritas respeitando de forma fiel a escrita dos professores participantes, por este motivo este quadro não passou pela revisão da língua portuguesa.

	Ensino Religioso	o texto, lemos o mesmo juntos, interpretamos-o e após cada aluno individualmente fez a sua interpretação e como poderia aplica-lo ou que importância tem em sua vida.
54	Geografia	O café literário. Alunos leram e apresentavam os livros. Cada grupo recebe uma sala para apresentar e representar sua obra. Este ano o IV Café Literário foi gravado, editado e lançado o DVD que esta disponível na escola.
61	Geografia	São feitas leituras de textos, tirados em jornais, internet, revistas e depois socializa essa leitura.
62	História	II Amostra Literária – um teatro sobre literatura europeia.
70	Português, Inglês e Ens. Religioso	Sempre utilizo a literatura envolvendo leituras e produções textuais.
92	História	Ler o livro e contar o que entendeu da leitura realizada.

Fonte: A autora, 2018.

ANEXO A
AUTORIZAÇÃO GERED

AUTORIZAÇÃO GERED

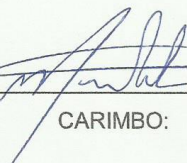
Eu, Marina Bianchi, ocupante do cargo de Gerente de Educação do Governo de Santa Catarina – Regional de Itapiranga, declaro ter sido devidamente informada e esclarecida sobre os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa intitulada “**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LITERATURA E O FAZER PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO OESTE DE SANTA CATARINA**”, desenvolvida pela mestranda do curso de Mestrado em Educação da UFFS, Daiane Dill, sob orientação da professora Dra Maria Helena Cordeiro. Ciente de que a pesquisa obedece às Resoluções do CNS 466/12 e 510, de 07 de abril de 2016, **AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa nas escolas vinculadas a esta GERED**, após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Fui esclarecida também que, no momento em que eu precisar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com o pesquisador no endereço, Linha Chácara – s/n – ao lado da Agromaq – Itapiranga – CEP 89896-000 – Santa Catarina – Brasil, ou pelo telefone (49) 99126-6826, ou com o Comitê de Ética da UFFS n telefone e fax (49) 2049-1478, ou endereço atual do Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Por estar de acordo com a participação da instituição pela qual sou responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue aos pesquisadores.

Itapiranga, 17 de Outubro de 2017

ASSINATURA:



CARIMBO:

Marina Pereguda
Gerente de Educação
Matrícula 337.784-7-86
ADR Itapiranga

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LITERATURA E O FAZER PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO OESTE DE SANTA CATARINA

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LITERATURA E O FAZER PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO OESTE DE SANTA CATARINA**, desenvolvida por DAIANE DILL, discente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, sob orientação da Professora Dr^a Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

O objetivo central do estudo é **conhecer e problematizar o lugar ocupado pela literatura no fazer pedagógico dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de uma Gerência Regional de Educação do Oeste de Santa Catarina, tendo como referência suas Representações Sociais sobre ela.**

Você está sendo convidado(a) a participar porque faz parte do grupo populacional definido como universo da pesquisa: professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental , ou seja, do 6º ao 9º ano, vinculados à GERED da 31ª ADR de Itapiranga.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. Você não será

penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir em sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa por participar desta pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito utilizando os meios de contato explicitados neste Termo. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. Além disso, a devolutiva da presente pesquisa se dará após a defesa da dissertação, em momento e modalidade a serem definidos em comum acordo com a GERED na qual será realizada a pesquisa. Salientamos, ainda, que a dissertação, na íntegra, será disponibilizada para a GERED, bem como para você, participante, via e-mail.

A sua participação consistirá em responder presencialmente às perguntas de três instrumentos de pesquisa, sendo eles:

- 1) Técnica de Associação Livre;
- 2) Questionário sobre o uso da literatura;
- 3) Questionário Sociodemográfico.

Por participar desta pesquisa, você não correrá mais riscos do que aqueles que já fazem parte de seu cotidiano. Ainda assim, se, porventura, você se sentir incomodado(a) em responder aos questionários na sua escola e no horário de trabalho, poderá combinar com a pesquisadora de fazê-lo em outro local.

Os resultados serão utilizados para a realização da dissertação da pesquisadora, podendo ser divulgados também em eventos e/ou publicações científicas, no entanto, sempre será mantido o sigilo sobre a identidade dos participantes.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Itapiranga, _____ de _____ de 201__

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

_____ Assinatura: _____

DAIANE DILL

Tel: (49) 9 9126-6826

e-mail: daiane_dill@hotmail.com

Endereço da pesquisadora para correspondência: Linha Chácara – s/n – ao lado da Agromaq – Itapiranga – CEP 89896-000 – Santa Catarina – Brasil.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS.

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-1478

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/comite-de-etica-em-pesquisa/apresentacao>

Endereço atual para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul, Bloco da Biblioteca, Sala 310, 3º andar, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

ANEXO C

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LITERATURA E O FAZER PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE UMA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO OESTE DE SANTA CATARINA

Pesquisador: DAIANE DILL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79265017.9.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.387.499

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma reapresentação de proposta de pesquisa, mantida em pendência "ad referendum". Ver parecer consubstanciado do CEP Nº 2.350.890

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer e problematizar o lugar ocupado pela literatura no fazer pedagógico dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de uma Gerência Regional de Educação do Oeste de Santa Catarina, tendo como referência suas Representações Sociais sobre ela

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Devido a pesquisa, ser realizada no próprio contexto escolar, os riscos são considerados mínimos, limitando-se ao possível desconforto de responder às questões em horários e locais de trabalho. Entretanto, no intuito de minimizar esse risco, poderá a pesquisa ocorrer em local e horário combinado previamente entre ambas as partes, respeitando a disponibilidade de cada envolvido.

BENEFÍCIOS:

Os benefícios da pesquisa seriam a ampliação das condições de debates entre os envolvidos, mediante a devolutiva para a GERED e para os professores pesquisados, onde pretendemos oferecer contribuições que possibilitarão uma reflexão sobre os fazeres pedagógicas no contexto

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

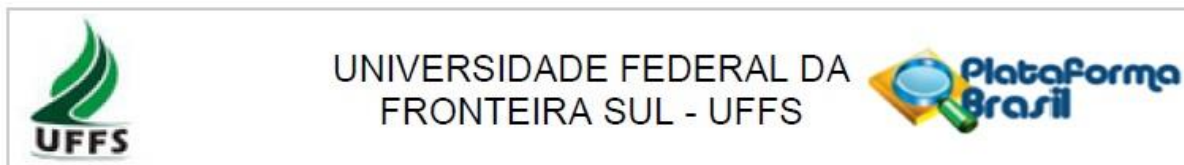
CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.387.499

pesquisado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As alterações solicitadas pelo CEP foram realizadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram apresentados adequadamente e o novo TCLE anexado com as correções solicitadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem impedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

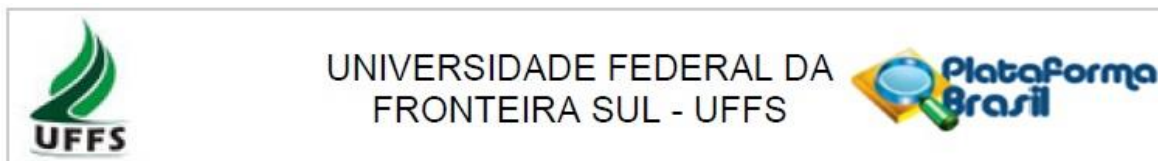
CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECÓ

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.387.499

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1017410.pdf	14/11/2017 19:30:40		Aceito
Outros	Carta_Pendencias_Daiane_Dill.pdf	14/11/2017 19:29:33	DAIANE DILL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Daiane_Dill_Plataforma_Brasil_Modificado.pdf	14/11/2017 19:25:29	DAIANE DILL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_MODIFICADO.pdf	14/11/2017 19:25:05	DAIANE DILL	Aceito
Outros	questionario_sociodemografico.pdf	23/10/2017 18:28:14	DAIANE DILL	Aceito
Outros	questionario_sobre_o_uso_da_literatura.pdf	23/10/2017 18:27:54	DAIANE DILL	Aceito
Outros	questionario_tecnica_de_associacao_livre.pdf	23/10/2017 18:27:18	DAIANE DILL	Aceito
Outros	autorizacao_gered.pdf	23/10/2017 18:26:08	DAIANE DILL	Aceito
Folha de Rosto	PLATAFORMA_BRASIL_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	23/10/2017 18:19:03	DAIANE DILL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 2.387.499

CHAPECO, 20 de Novembro de 2017

Assinado por:
Valéria Silvana Faganello Madureira
(Coordenador)

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br