

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

CRISTINA HINTERLANG

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE MONTEIRO LOBATO: Um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental, anos iniciais, da Região Sudoeste do Paraná

CASCAVEL - PR
2012

CRISTINA HINTERLANG

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE MONTEIRO LOBATO: Um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental, anos iniciais, da Região Sudoeste do Paraná

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Lottermann

CASCADEL - PR
2012

CRISTINA HINTERLANG

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE MONTEIRO LOBATO: Um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental, anos iniciais, da Região Sudoeste do Paraná

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Alice Áurea Penteado Martha
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Lourdes Kaminski Alves
Membro Efetivo (UNIOESTE)

Profa. Dra. Clarice Lottermann
Orientadora (UNIOESTE)

CASCADEL – PR
2012

Dedico este trabalho a Deus pelo dom da vida e pelas alegrias que me tem proporcionado.

À minha família que está sempre ao meu lado, transmitindo, amor, fé e coragem.

Ao meu marido, meu exemplo de determinação, por acreditar nas minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, esclareço que meus agradecimentos não são meramente formais, apenas, pretendo exteriorizar aquilo que realmente sinto, pois acredito ser uma forma justa de agradecer àqueles que de algum modo contribuíram para a realização deste estudo.

Primeiramente, a Deus por iluminar minha vida.

Aos meus pais, Jorge Hinterlang e Yolanda de Oliveira Hinterlang, pelas lições de valores, pelo apoio, amor e incentivo ao longo da vida. Minhas conquistas são formas singelas de retribuir por tudo que já me proporcionaram.

Aos meus irmãos, Anderson e Fabricio, pelo carinho que sempre tiveram por mim.

Ao meu marido, Tayso Silva, por estar sempre ao meu lado: incentivando, apoiando e dividindo aflições. Juntos, teremos uma longa caminhada, mas não há nada que não possamos realizar. Obrigada, por ser meu exemplo de dedicação e coerência.

À minha orientadora, Profa. Dra. Clarice Lottermann, pela sua atenção, afetividade e pelo conhecimento que demonstrou nestes dois anos de convivência. Sei que parte da realização deste estudo só foi possível porque você acreditou neste projeto. Obrigada por ter feito parte da minha vida e ter contribuído para o meu crescimento profissional.

À amiga e diretora do Colégio Real, Eva da Silva Chicanowski, por ter sido paciente e ter compreendido as ausências no trabalho.

Aos professores Antônio Donizeti da Cruz, Lourdes Kaminski Alves e Terezinha da Conceição Costa-Hübes pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos professores, participantes da banca de defesa, pelas importantes contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pelos ensinamentos disponibilizados nas aulas.

Finalmente, aos Secretários Municipais de Educação, Diretores e Professores das Escolas Municipais de Ampére, Capanema, Francisco Beltrão, Pérola D'Oeste, Realeza e Santa Izabel do Oeste, por participarem prontamente da pesquisa e possibilitarem sua execução.

[...] não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

HINTERLANG, Cristina. **CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE MONTEIRO LOBATO**: Um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental, anos iniciais, da Região Sudoeste do Paraná, 2011. (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Cascavel.

RESUMO

A leitura, sobretudo a do texto literário, é fundamental na infância, pois a criança está em processo de formação e, a escola, ambiente considerado ideal à prática e incentivo da leitura de literatura, deve estar ciente do papel que precisa desempenhar para concretizar o processo de formação de leitores críticos. Nessa perspectiva, a presente dissertação investiga como é realizado o trabalho de leitura com o texto literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visando à formação de leitores. Especificamente, além de caracterizar o perfil do professor/mediador de leitura, por considerar que as experiências pessoais desses educadores pudessem interferir no processo de formação de leitores, foi possível compreender preferências e aprofundar o conhecimento acerca das concepções de leitura e literatura que permeiam o trabalho dos professores. Foi feito, ainda, levantamento de ações docentes desenvolvidas a partir da leitura de textos de Monteiro Lobato, a fim de refletir sobre sua recepção no contexto escolar, ou seja, buscou-se investigar contribuições concretas da utilização dos textos lobatianos no ensino por se compreender que a leitura das obras do referido autor é importante, pois permite a discussão de temas caros ao universo brasileiro e, particularmente, ao universo das crianças, uma vez que as narrativas de Lobato são dotadas de elementos de caráter lúdico e pedagógico. O escritor foi um ávido divulgador da leitura nas décadas de 1920 a 1940, portanto, acredita-se que projetos de leitura que abordam sua literatura podem contribuir, significativamente, para a formação de leitores. Como suporte teórico, recorreu-se a autores da crítica literária contemporânea, na perspectiva da Estética da Recepção, tais como Jauss (2002) e Iser (2002), e da Sociologia da Leitura como Candido (2006), Petit (2008) e Horellou-Lafarge e Segré (2010), como também, aos principais autores da crítica literária brasileira voltada para a Literatura Infantil e Juvenil como Arroyo (1988), Zilberman (1982; 2009), Lajolo (1988; 2001), Coelho (1993), Aguiar (2008), entre outros. As discussões desses estudiosos revelam a importância da literatura para o desenvolvimento individual e social, evidenciando, deste modo, a necessidade de pesquisas que investiguem sua manifestação no meio social. Desta forma, a dissertação buscou evidenciar fatos da realidade por meio de amostras representativas da população. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário junto a professores de Escolas Municipais pertencentes ao Núcleo de Educação de Francisco Beltrão, no Sudoeste do Paraná. A partir da análise dos dados, pode-se inferir que os professores apesar de possuírem, de modo geral, qualificação profissional, não apresentam o “entusiasmo” necessário em relação às atividades de leitura, levando à adoção de práticas que não priorizam a leitura como atividade de fruição. Assim sendo, verificou-se ênfase para os aspectos de ensino de base tradicionalista, onde a análise estrutural da língua prevalece em detrimento ao caráter estético do texto. No entanto, quando se trata da obra de Monteiro Lobato, os profissionais são unânimes em reconhecer sua importância, razão pela qual apontaram várias contribuições da literatura lobatiana no processo de formação de leitores, dentre elas destacam-se: suscitar o interesse do leitor pelo texto, chamar a atenção para a leitura, como também, levar o leitor a realizar leituras de outros autores.

Palavras-chave: Literatura, Formação de Leitores, Docentes, Recepção Literária, Lobato.

HINTERLANG, Cristina. **CONTRIBUTIONS OF MONTEIRO LOBATO'S LITERATURE:** A study about readers formation in teacher's Elementary School, early years, perspective in the Southwest Region of Paraná, 2011. Master's Degree in Letters - Postgraduate Programme in Letters, University of the West of Paraná – UNIOESTE – Cascavel – PR.

ABSTRACT

Reading, specially of the literary text, it is essential to child is in process of cognitive formation, and the school, that is considered ideal environment to practice and encourage the reading of literature, should be aware of the function that needs to execute to put into effect in the process of critical readers. In perspective, this thesis investigates how is putted into practice the reading promotion of the literary text in initials grades of Elementary School, aiming at the readers formation. Specifically, besides characterizing the profile of the teacher / mediator of reading, by considering that the personal experiences of these educators could interfere in the process of educating readers, though, it was possible to understand preferences and deepen knowledge about the concepts of reading and literature that permeate the teachers' work. Also, researches were made about teaching actions developed from the reading of Monteiro Lobato's texts in order to reflect on their reception in the school context, i.e., we sought to investigate the concrete use and contributions about lobatianos texts in teaching. It is possible to understand that the reading of the mentioned author's books is important because it allows discussion of essential topics in Brazilian universe, and mainly, in children's education universe. Since Lobato's narratives are endowed with playful and educational elements. It is known that the writer was an avid promoter of reading in the decades from 1920 to 1940, therefore, it is possible to believe that reading projects that address his literature can contribute, significantly, to the readers formation. As theoretical support, it was used contemporary authors of literary criticism in view from the Aesthetics of Reception, such as Jauss (2002) and Iser (2002), and authors from the Sociology of Reading as Candido (2006), Petit (2008) and Horellou-Lafarge e Segré (2010). It also refers to the principal authors of literary criticism focused on the Brazilian children's literature as Arroyo (1988), Zilberman (1982; 2009), Lajolo (1988; 2001), Coelho (1993), Aguiar (2008), entre outros. The theoretical discussions produced by these studios reveal the importance of literature for the individual and social development, showing thus the necessity for research to investigate its expression in the social environment. Thus, this thesis sought to reveal the facts of the reality through representative samples. As an instrument of data collection, questionnaires were filled with teachers of municipal schools belonging to Francisco Beltrão Center for Education, in southwest of Paraná. From the analysis of the data, it is possible to infer that teachers despite having, in general, professional, do not show necessary "enthusiasm" in relation to reading activities, leading to the adoption of practices that do not prioritize reading as an activity of enjoyment. Thus, there has been an emphasis on the basic aspects of teaching traditional, where the structural analysis of the language prevails over the aesthetic character of the text. However, it refers to Monteiro Lobato's work, the professionals are unanimous in recognizing his importance, that is the reason many they showed the contributions of lobatiana's literature in the process of educating readers, among them are: to stimulate the interest the reader through the text, draw attention to reading, but also, lead the reader to perform readings of other authors

Keywords: Literature, Readers Formation, Teachers, Literary Reception, Lobato.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Faixa etária	73
GRÁFICO 2	Escolaridade máxima	76
GRÁFICO 3	Carga horária semanal	83
GRÁFICO 4	Carga horária menor e o trabalho não relacionado à docência	84
GRÁFICO 5	Atividades de lazer	91
GRÁFICO 6	Docente: leitor na infância	92
GRÁFICO 7	Opções de leitura na atualidade	95
GRÁFICO 8	Intensidade do gosto pela leitura	98
GRÁFICO 9	Leitores ou não leitores na infância	102
GRÁFICO 10	Avaliação da recepção dos textos de Lobato	137

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Titulação e prática docente	79
QUADRO 2	Contradições nos dados de leitura	106
QUADRO 3	Leitura: processo de interação e aprimoramento	110
QUADRO 4	Leitura: processo de decodificação	112
QUADRO 5	Leitura: atividade de compreensão e interpretação	112
QUADRO 6	Leitura: conhecimento e aprendizagem	113
QUADRO 7	Leitura: em busca de definições	114
QUADRO 8	Literatura: conjunto de obras	116
QUADRO 9	Literatura: produção artística e cultural	117
QUADRO 10	Literatura: instrumento de ensino	119
QUADRO 11	Literatura: instrumento para formar cidadãos críticos	120
QUADRO 12	Literatura: concepções inconsistentes	121
QUADRO 13	Justificativas quanto a não utilização da literatura lobatiana	130

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Dados dos municípios do Sudoeste do Paraná	65
TABELA 2	Coleta de dados	67
TABELA 3	Gênero	74
TABELA 4	Opções de livro daqueles que gostam muito de ler	99
TABELA 5	Avaliação da literatura infantojuvenil por professores que gostam muito de ler.....	101
TABELA 6	Opções de leitura daqueles que gostam razoavelmente ou pouco de ler	103
TABELA 7	Avaliação da literatura infantojuvenil por professores que gostam razoavelmente ou pouco de ler.....	104
TABELA 8	Leituras frequentes na atualidade.....	105
TABELA 9	Obras de Monteiro Lobato citadas pelos docentes	125
TABELA 10	Textos e obras lobatianos utilizados	128
TABELA 11	Avaliação da literatura lobatiana	131
TABELA 12	Incoerências na avaliação da literatura lobatiana - docentes: 1 e 2	135
TABELA 13	Contribuições da literatura lobatiana	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMSOP	Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná
COLE	Congresso de Leitura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação Comparada
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Programa Nacional do Livro e Leitura
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS		15
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1	LITERATURA: CARACTERIZAÇÕES E FUNÇÕES	23
1.2	LITERATURA INFANTIL: ENTRE A REALIDADE E A FANTASIA	31
1.2.1	Origens da Literatura Infantil	34
1.2.2	Monteiro Lobato: entre a inovação e a mediação da literatura infantil	38
1.3	LEITURA: LER PARA SABER, CONHECER, REFLETIR E SONHAR	43
1.4	ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: O LUGAR DO LEITOR NO TEXTO	49
1.5	SOCIOLOGIA DA LEITURA: O MEDIADOR E O LEITOR	56
2	O PERCURSO METODOLÓGICO	61
2.1	TIPO DE ESTUDO	61
2.2	CORPUS DA PESQUISA	63
2.3	INTRUMENTO DA COLETA DE DADOS	66
2.4	CRITÉRIOS DE CONFIABILIDADE E VALIDADE	69
3	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	71
3.1	MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA: O PERFIL DOS DOCENTES	71
3.1.1	Faixa etária dos docentes	72
3.1.2	Predominância feminina na carreira docente	74
3.1.3	Escolaridade do professor	75
3.1.3.1	Relação titulação e prática diferenciada no trato com a Literatura	77
3.1.4	Carga horária semanal	82
3.1.4.1	Carga horária menor e a prática de ensino	84
3.1.4.2	Jornada de 20h semanais e os projetos de leitura	85
3.2	PROFESSOR MEDIADOR DE LEITURA: O QUE LÊ?	89
3.2.1	Professor e os momentos de lazer	90
3.2.2	Professor: A infância e a leitura	92
3.2.2.1	Professor: leitura na infância e a opção de lazer na atualidade.....	93
3.2.2.2	Práticas de leitura na infância e na atualidade	95
3.2.3	Professor: o (des)gosto pela leitura	97
3.2.3.1	Professor: O que lê frequentemente?	105
3.3	PROFESSOR MEDIADOR: O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA ...	108
3.3.1	Concepções de leitura no trabalho docente	109
3.3.1.1	Concepções de literatura no trabalho docente	115
4	MONTEIRO LOBATO E OS MEDIADORES DE LEITURA	124
4.1	PROFESSORES: O QUE CONHECEM DO UNIVERSO LOBATIANO?	125
4.1.1	Textos de Lobato na sala de aula	127
4.2	A LITERATURA LOBATIANA NO ESCOLA	131
4.3	RECEPÇÃO DA LITERATURA DE LOBATO SOB A ÓTICA DOCENTE	136
4.4	CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE LOBATO NA FORMAÇÃO DE LEITORES	140

CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	157
Apêndice A – Questionário	158
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	161
ANEXOS	162
Anexo A - Parecer: Comitê de Ética	163
Anexo B – Mapa da Região Sudoeste do Paraná	164

INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com a promoção da leitura de obras da Literatura Infantil, visando à formação de leitores, não é uma tendência da atualidade. Estudos neste campo de investigação revelam que, a partir da década de 1970, surgem e se intensificam programas que contemplam a leitura dessa modalidade de texto. No contexto histórico brasileiro, há importantes estudos de âmbito teórico, histórico e crítico, levados a efeito por Regina Zilberman (2003; 2009), Leonardo Arroyo (1988), Marisa Lajolo (1988; 2001), Nelly Novaes Coelho (1993), Maria do Rosário Magnani (2001), Eliana Yunes (1994), dentre outros.

Nas últimas três décadas, por meio de pesquisas e projetos voltados para a ampliação do público leitor infantil e juvenil, foi possível avaliar o desempenho do aluno brasileiro em relação à leitura. No ano 2000, o Programa Internacional de Avaliação Comparada – PISA¹, cujo foco era a leitura, revelou que os estudantes brasileiros na faixa etária de quinze anos, período em que se conclui o Ensino Fundamental, obtiveram a indesejada posição de 32º, ou seja, penúltimo lugar no *ranking* internacional, o que salientou a ineficiência do ensino brasileiro na formação do leitor. Apesar do caráter negativo desse resultado, este foi um momento profícuo para fomentar a produção crítica a fim de se compreender o fenômeno, como também, demandou maior interesse do governo federal em promover a leitura no Brasil.

Ressalta-se que, a partir do ano 2000, muitos projetos e campanhas foram revitalizados ou criados para atender as necessidades de leitura do país, dentre os quais se destacam o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PNLL (Programa Nacional do Livro e Leitura), PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental), PROLER² (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), “Quem lê, viaja”, “Tempo da Leitura”, “Fome do Livro”, “Viva Leitura”, “Literatura em Minha Casa”, entre outros. Ainda, é digno de ressalva, que a temática leitura está presente em muitos eventos científicos e instituições de ensino superior que atentam para diferentes aspectos da leitura, bem como para seu percurso no país, destacando-se o *Projeto Memória de Leitura*³, o qual foi

¹ Sigla em inglês: *Programme for International Student Assessment*.

² Segundo o site do PNLL, o programa pretende formar para os próximos 4 anos, mais de 8 mil mediadores de leitura em todo o país, o que demonstra o interesse de ações governamentais em relação à prática de leitura no país. MEDIADORES de leitura em todo o país. Plano Nacional do Livro e Leitura. **Agência Brasil**, 2011. Disponível em <http://www.pnll.gov.br/>. Acesso em: 20 agosto 2011.

³ Investiga a história da leitura e do livro no Brasil, disponibilizando dados a todos os pesquisadores da área.

desenvolvido pelas professoras/pesquisadoras Marisa Lajolo e Márcia Abreu no IEL⁴ da Universidade de Campinas – UNICAMP.

É notória a importância que essas discussões acerca da leitura, que partiram tanto do governo quanto da sociedade, representaram para o sistema educacional brasileiro nessa última década. Na trajetória de ações governamentais, destaca-se o ano de 2005, período em que foi criado o IDEB⁵, com a finalidade de averiguar problemas no Ensino Fundamental, bem como de propor ações interventoras para tais problemas. Segundo o Ministério da Educação, o diagnóstico da primeira avaliação revelou dados muito preocupantes, o que demandou atenção ainda maior. Desse modo, mudanças no aspecto da qualidade educacional já são observáveis, pelo menos, em níveis estatísticos. Esses dados revelam que, no ano de 2007, houve um progresso considerável; entretanto, o principal resultado positivo das ações interventoras se deu no ano de 2009, quando se manifestou a expectativa de que o ensino público possa atingir um bom nível de qualidade nos próximos dez anos. Todavia, ressalta-se que o Brasil, considerado uma das dez maiores economias mundiais, ainda terá que investir muito na qualidade educacional para se equiparar aos países desenvolvidos, principalmente em relação à leitura, haja vista que os dados do IDEB destacam que escolas com maiores índices educacionais foram aquelas que incentivaram a leitura e que possuíam corpo docente qualificado.

Embora existam muitas pesquisas sobre leitura em âmbito nacional, ainda há aspectos importantes e realidades distintas, de grupos sociais distintos, que devem ser discutidos e postos em evidência, já que a verdadeira significação do ato de ler deve estar além da decodificação de signos linguísticos, para que essa atividade se constitua como leitura crítica e reflexiva e, conseqüentemente, produza, no leitor, condições de transformação da realidade vivida. Discuti-la, trata-se de um ato complexo, pois, segundo Magnani (2001, p. 42), a leitura deve ser compreendida como “um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinada época: é pensá-la do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico [...]”, que exige conhecimento tanto de teorias quanto de fatos históricos e sociais. Valorizar a leitura é imprescindível à sociedade que busca renovação, humanização e cognição.

A leitura, principalmente do texto literário, é fundamental à criança, pois esta está em processo de formação, e a escola, ambiente considerado ideal à prática e ao incentivo da leitura de literatura, deve estar ciente do papel que precisa desempenhar para concretizar o processo de

⁴ Instituto de Estudos da Linguagem.

⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica apresentado bianualmente. Considera a taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil.

formação de leitores críticos. No entanto, pesquisas que investigam a relação literatura-escola revelam que esta, ainda, apresenta dificuldades para formar leitores literários, apesar de importantes mudanças e avanços no setor educacional do país. As razões podem ser várias, mas, ainda, se atribui ao professor parte da responsabilidade pelo insucesso. Partindo desse pressuposto, procurou-se buscar respostas concretas para tais inquietações, a partir de questões que serviram como elemento norteador para esta pesquisa: como o texto literário é compreendido pelo professor? O texto literário ocupa lugar de destaque no processo de formação de leitores? Que concepções de literatura e leitura embasam o trabalho do professor na sua atividade docente?

Diante desses questionamentos, observou-se que, nas últimas décadas, debates e propostas que visam a reformas educacionais são constantes e se multiplicam, principalmente, no âmbito da Língua Portuguesa e Literatura. Essas discussões geram relevante produção crítica que, conseqüentemente, interfere na prática pedagógica desenvolvida pelos professores. Entretanto, no campo da Literatura Infantil, pesquisas sobre recepção de textos literários pelas crianças – leitores – e pelos professores formadores de leitores ainda são escassas, sobretudo se for levado em consideração que o ato de ler deveria ocupar lugar de destaque em um país que tenta erradicar o alto índice de analfabetismo.

Buscando contribuir para minimizar esta lacuna, a presente dissertação se ateve ao mapeamento do trabalho realizado com o texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com as necessidades da escola contemporânea. Nessa perspectiva, objetivou-se fazer o levantamento de ações docentes desencadeadas a partir da leitura de obras ficcionais de Monteiro Lobato, a fim de refletir sobre sua recepção no contexto escolar. Ao delimitar o objeto de estudo, foi possível investigar contribuições da utilização da literatura de Monteiro Lobato na formação de leitores. A pesquisa foi realizada mediante coleta de dados junto aos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais do Núcleo de Educação de Francisco Beltrão⁶, no Sudoeste do Paraná.

A decisão de trabalhar com professores da rede pública municipal foi motivada por dois aspectos: o fato de o ensino público ter a responsabilidade de atender a um maior número de estudantes e o fato de a sociedade caracterizá-lo como precário. Nesse sentido, pesquisas realizadas neste ambiente tendem a ser mais reveladoras, ou, desafiadoras para o pesquisador.

⁶ A região Sudoeste do Paraná é formada por 42 municípios, enquanto o Núcleo de Educação de Francisco Beltrão é composto por 20 municípios, os quais serão apresentados no capítulo que contempla aspectos da metodologia da pesquisa.

No tocante à escolha da região geográfica, levou-se em consideração a viabilidade financeira referente às despesas inerentes à pesquisa de campo e similaridade de ambiente nos municípios constituintes da região Sudoeste (mesmo estado, proximidade geográfica, questões socioculturais, níveis de renda per capita similares).

Quanto à opção de se abordar a Literatura Infantil como parte do tema para este estudo, a escolha está atrelada tanto às teorias que afirmam que é por meio da leitura da literatura que há transformação da experiência de vida, quanto às observações de caráter pedagógico, ainda que empíricas, do processo da formação do gosto pela leitura.

Para investigar a recepção literária, elegeu-se Monteiro Lobato em atenção a duas peculiaridades: o fato de o escritor ser considerado, por muitos estudiosos, o fundador da Literatura Infantil no Brasil, o que, conseqüentemente, instigou a produção desse gênero, e a sua preocupação com o crescimento e o amadurecimento da criança. Portanto, compreende-se que a leitura das obras de Lobato é importante, pois possibilita discutir temas caros ao universo brasileiro e, particularmente, ao universo da educação das crianças. Muitos dos temas por ele tratados não se esgotaram e são, ainda, pertinentes aos dias atuais; desse modo, entende-se que a obra desse escritor é capaz de oferecer tanto entretenimento quanto aprendizagem e reflexão.

Monteiro Lobato é tema de muitos trabalhos acadêmicos neste país; são pesquisadas e analisadas suas obras, sob vários aspectos: sociológicos, pedagógicos, estéticos, psicológicos, dentre outros. Entretanto, após uma revisão prévia acerca de temas de pesquisa nas universidades brasileiras, verificou-se certa carência por pesquisas de campo que contemplem a recepção das obras de Monteiro Lobato. Diante dessa perspectiva, este estudo direcionou-se a esta vertente: analisar, sob a ótica do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, a recepção dos textos lobatianos.

Cabe destacar que, ao longo do processo de revisão bibliográfica em bibliotecas e bancos de dados eletrônicos acerca do objeto desta dissertação, foram pesquisados e lidos artigos em anais e em periódicos que se referem à produção literária de Monteiro Lobato, ou ainda, que discutem a relação literatura e escola, haja vista que este estudo se interessa por este tema: a escolarização do texto literário. Deparou-se, ainda, com dissertações de mestrado e teses de doutorado que contribuíram para esta pesquisa. Desses estudos, citam-se alguns trabalhos que são pautados na teoria da Estética da Recepção⁷, como também, aqueles que estudam a obra de Monteiro Lobato, destacando-se, em especial, a dissertação de mestrado de Magda Dezotti, intitulada *Professor e a mediação da leitura: uma experiência com Monteiro*

⁷ Linha teórica que enfatiza o papel que se atribui ao leitor e a sua recepção de obras literárias em determinados contextos, neste caso, na esfera escolar.

Lobato (2004, Universidade Estadual de Maringá), que visa a investigar questões relacionadas à leitura e à mediação realizada pelo professor atuante no Ensino Fundamental. Para isso, a pesquisadora elegeu Monteiro Lobato para averiguar o desenvolvimento de um trabalho com leitura e como se daria a recepção da obra lobatiana por parte dos professores.

Sabe-se que Lobato, com o intento de escrever para o público infantil, traduziu algumas fábulas de La Fontaine, como também se dedicou à produção dessas narrativas fabulosas, de modo a valorizar lendas e mitos regionais do Brasil. Nesse sentido, ressalta-se a pesquisa de Grasielly Lopes que se dedicou ao estudo das fábulas de Lobato de modo a destacar a importância dessa modalidade de texto para a criança. A pesquisa foi intitulada como *Fábulas (1921) de Monteiro Lobato: Um Percorso Fabuloso* (2006, Universidade Estadual Paulista). Nessa mesma perspectiva, há, também, o estudo de Adriana Paula dos Santos - *Amoras sem Espinhos: A Recepção de Fábulas (1922), de Monteiro Lobato, por Crianças do Ensino Fundamental* (2008, Universidade Estadual de Maringá). Essa dissertação relata resultados obtidos, a partir da análise da recepção de textos literários por crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola privada da cidade de Maringá – Paraná.

Quanto à recepção literária no contexto escolar, destaca-se o estudo de Raquel Brito de Lucena, *Entre boneca, rosas e retalhos da vida: recepção de Lobato na sala de aula* (2008, Universidade Federal da Campina Grande), que visa a investigar os efeitos provocados pela leitura de alguns contos de Lobato. Para tanto, são propostos debates, atividades escritas e orais. A pesquisadora lança mão tanto da teoria da Estética da Recepção de Jauss quanto da Teoria do Efeito de Wolfgang Iser.

O estudo de Berta Lúcia Tagliari Feba, apesar de não se referir a Monteiro Lobato, contribuiu para esta pesquisa por abordar a Estética da Recepção. A pesquisadora descreve e analisa, na dissertação: *Os Colegas de Lygia Bojunga Nunes: Um Estudo da Recepção no Ensino Fundamental* (2005 da Universidade Estadual de Maringá), a recepção da obra *Os Colegas* (1972), de Lygia Bojunga, com o intuito de contribuir teórica e metodologicamente para a ampliação dos conhecimentos relacionados ao ensino de literatura.

Ainda no tocante à pesquisa acerca da recepção literária, destaca-se a dissertação de mestrado de Marta Yumi Ando, denominada *Do Texto ao Leitor, do Leitor ao Texto: Um Estudo sobre Angélica e o Abraço de Lygia Bojunga Nunes* (2006, Universidade Estadual de Maringá), voltada para as funções do texto literário, bem como para os aspectos relativos à leitura e ao leitor.

Quanto ao processo de formação de leitores por professores atuantes no Ensino Fundamental, há o estudo de Delvair Maria David de Moraes (2005, Universidade Federal do

Mato Grosso do Sul) que se dedicou a analisar a relação entre as trajetórias iniciais de leitura de professoras e a prática dessas profissionais do Ensino Fundamental como formadoras de alunos leitores. Essa pesquisa foi denominada *Professoras Leitoras e Formadoras de Alunos Leitores: Relações entre Trajetórias Iniciais de Leitura e Prática Docente*, e foi desenvolvida na rede pública da cidade de Rondonópolis-MT.

Há também a pesquisa *Histórias de Leitura: Orientações e Práticas de Letramento Literário*, produzida por Fátima Aparecida de Oliveira Sozza (2009, Universidade Estadual de Maringá). Nesse estudo, são apresentados relatos/histórias pessoais de leitura de professoras, como reflexão sobre práticas de letramento literário, vivenciadas e lembradas em atividades significativas na escola e fora dela.

Dentre os artigos pesquisados em periódicos, cabe destacar o de Vera Teixeira de Aguiar – *Leitura e Conhecimento* (2007, Signo) que consiste em uma reflexão sobre as relações entre leitura e conhecimento, considerando, mais especificamente, a leitura literária. A autora, partindo de pesquisas sobre as precárias condições da leitura no Brasil, enfoca o problema ao conceituar o ato de ler e explicar o processo da leitura literária, segundo os pressupostos da Estética da Recepção.

Formação de Leitores de Literatura na Escola Brasileira: Caminhadas e Labirinto, de autoria de Alice Vieira (2008, Cadernos de Pesquisa), discute as propostas oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para o ensino de literatura nas escolas, analisando os diferentes posicionamentos teóricos de seus autores e o contexto histórico-social em que foram elaboradas.

Regina Zilberman, em *Recepção e leitura no horizonte da literatura* (2008, Alea), prioriza a investigação da recepção da literatura pelo crivo teórico, sociológico e histórico. Já Mariana Sbaraini dedica-se ao estudo da recepção lobatiana e publica *Lobato – O Brasileiro de Muitas Faces* (2009, Literatura, História e Memória) onde procurou investigar as razões que fizeram surgir não só o tradutor, como também o autor Monteiro Lobato.

Ainda acerca da recepção lobatiana, cita-se o estudo de Davi Carvalho Porto e Maria Afonsina Ferreira Matos (2009, Cadernos da Aplicação) intitulado: *Emília vai à escola: experimentos com a literatura infanto-juvenil de Monteiro Lobato*. O estudo revela tanto os resultados obtidos em relação à presença das obras de Lobato no contexto escolar, quanto aponta elementos sobre a recepção das obras do autor no Ensino Fundamental.

Em *Caminhos da Literatura: Alicerce para a Leitura*, de Eduardo Pereira Machado (2010, Revista Línguas e Letras), a discussão pauta-se, inicialmente, nas dificuldades e nos

métodos adotados para o ensino de literatura. Posteriormente, o autor sugere atividades a fim de se obter um bom resultado para o trabalho com o texto literário.

Quanto à abordagem da literatura pelo viés teórico, sociológico e antropológico, ressalta-se o estudo de Regina Coeli Machado e Silva - *Literatura ou Literatura como meio de compreensão da realidade* (2010, Revista Línguas e Letras) – que traz para discussão possibilidades de se compreender o real, quando se pensa na relação existente entre literatura e sociedade. A autora menciona que a Literatura contribui para o conhecimento por formar uma consciência nacional ou por pesquisar sobre a vida e os problemas de uma sociedade.

Cabe destacar, ainda, a tese de doutorado de Rosimeiri Darc, intitulada *Monteiro Lobato: entre o estético e o pedagógico* (2007, Universidade Estadual Paulista-Assis), que estuda seis obras de Monteiro Lobato consideradas de cunho educativo, buscando identificar aspectos entre o pedagógico e o estético.

Conforme já mencionado, o número de pesquisas e iniciativas a respeito da leitura é elevado. Porém, ainda se considera importante verificar como a prática da leitura do texto literário se concretiza na escola pública. Sendo assim, cabe destacar a pertinência desta pesquisa como mais uma contribuição, dentre tantas, para a formação do leitor na escola e pela escola. O estudo tem como foco de análise o processo de formação de leitores, a partir da perspectiva do leitor responsável pela mediação do texto literário no contexto escolar: o professor.

Para tanto, a pesquisa buscou evidenciar fatos da realidade por meio de amostras representativas da população, as quais foram reveladas por meio de cálculos estatísticos, e que apontaram a necessidade de se investigar noventa e dois professores no Sudoeste do Paraná. Para a realização da pesquisa de campo⁸, elegeu-se como instrumento de coleta de dados o questionário (apêndice A), que contemplou vinte e uma questões, abertas e fechadas. A partir de análises desse instrumento, foi possível configurar um perfil do professor/leitor, identificar ações docentes voltadas para a leitura de textos literários, especialmente os de Monteiro Lobato, bem como, analisar como os professores avaliam a obra desse escritor e a importância que atribuem a ela.

O resultado desta pesquisa é discutido ao longo desta dissertação, que está estruturada da seguinte forma: no capítulo 1, são apresentadas concepções teóricas que balizam a discussão e, para maior clareza, foram subdivididas em cinco tópicos: Literatura, Literatura Infantil,

⁸ Este estudo atendeu a alguns trâmites burocráticos antes da realização da pesquisa de campo, de modo que obteve a aprovação pelo Comitê de Ética (Parecer 590/2010 – CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Anexo II.

Leitura, Sociologia da Leitura e Estética da Recepção – linha teórica adotada por enfatizar a importância do leitor e, portanto, da recepção de obras literárias. O capítulo 2 trata do percurso metodológico, enfocando abordagens utilizadas, etapas de execução da pesquisa e o instrumento de coleta de dados aplicado – o questionário. O capítulo 3 volta-se para a discussão do perfil profissional dos sujeitos investigados, o professor enquanto leitor e as concepções de leitura e literatura que fundamentam suas práticas em sala de aula, de modo a compreender o papel que desempenham enquanto mediadores de leitura literária. A descrição e análise da recepção das obras de Lobato, pelos sujeitos investigados, estão presentes no capítulo 4.

Espera-se que este estudo contribua para instigar e promover reflexões sobre o papel que a Literatura Infantil desempenha na escola, como também, para divulgar ações docentes, desencadeadas pela leitura das obras de Lobato, que apresentam resultados positivos para o leitor em formação.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o intuito de se verificar aspectos de recepção literária no contexto escolar da atualidade, este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que subsidiam a pesquisa. Sendo assim, serão apresentadas concepções teóricas norteadoras que se referem à Literatura, à Literatura Infantil, à Leitura, à Sociologia da Leitura, bem como, à Estética da Recepção - linha teórica adotada por enfatizar a importância no leitor e, portanto, da recepção de obras literárias em determinados contextos, neste caso, na esfera escolar. Compreende-se que, por meio da discussão desses pressupostos, seja possível refletir acerca do universo literário, especificamente, da intrínseca relação entre leitura, literatura e escola, de modo a observar como se dá o processo de formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.1 LITERATURA: CARACTERIZAÇÕES E FUNÇÕES

É por meio do vasto universo das palavras que o homem pode expressar os sentimentos mais íntimos, exercitar seus pensamentos, e então, criar um universo autônomo, real ou fantástico, o qual pode assumir uma nova dimensão e (re)significação. A articulação da linguagem é importante para a arte literária pelo fato da literatura ser “um logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma resolução permanente da linguagem” (BARTHES, 1992, p.16). Assim, a linguagem literária pode representar liberdade ao homem por não exigir submissão à regras de estruturação linguística, pois a finalidade da linguagem literária é possibilitar que o homem expresse sentimentos e ideais por meio de palavras que adquirem, nessa modalidade, nova significação e valor artístico.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983), cuja contribuição também contempla a área literária, destaca que a literatura, enquanto campo de produção de bens simbólicos e culturais, refere-se à história, não se apresentando como reflexo do social, mas sim como expressão desse universo, uma vez que a literatura é considerada uma produção humana realizada por indivíduos situados no tempo e no espaço, e permeada por representações simbólicas que expressam o cotidiano. Assim, se a literatura é expressão de características da vida social, essa pode ser abordada como campo de produção cultural, pois segundo Bourdieu (1996), o conceito de campo é entendido como sistema simbólico, ou seja, representa um campo de

forças e lutas que busca manter correspondência entre os agentes envolvidos na criação literária, tais como autores, mercado editorial e leitores. Ainda, durante o processo da criação literária, o criador privilegia situações relacionadas à realidade, as quais são observáveis por meio da linguagem utilizada pelo autor, sendo esta repleta de objetivações apreendidas e determinadas pela vida social, e dotada de significação por se vincular ao universo simbólico no contexto em que foi elaborada.

Em relação a essa premissa, destaca-se que a literatura, por ser produto social, exprime “condições de cada civilização em que ocorre” (CANDIDO, 2006, p.28)⁹. Compreende-se, dessa forma, que a arte literária, tanto para o sociólogo francês quanto para o crítico literário brasileiro, é um meio de representar e entender processos correntes nos grupos sociais. Desse modo, ressalta-se que se a arte literária sob a ótica da Sociologia pode representar características da vida social, e compreendê-la pode se tornar tarefa bastante complexa. Corroborando esse pressuposto, Tavares (2002), em consonância com o poeta francês Paul Valery, destaca que a definição de Arte Literária pode ser, de alguma forma, equiparada à definição de Vida: “A literatura é a expressão da vida. É o homem de certo modo convertido numa obra. Nela o interessante não é apenas quem se exprime e o quê se exprime, mas como se exprime” (*apud* TAVARES, 2002, p.34). Tal caracterização leva à inferência de que a literatura pode construir e reconstruir realidades por meio do universo ficcional.

Bordini e Aguiar (1988) ressaltam que, por meio do texto literário, o leitor tem autonomia para romper com a realidade concreta, para vivenciar uma experiência imaginativa, construindo, dessa forma, um universo paralelo ao real. Esse universo envolve lacunas que exigem a participação do leitor, e este, por sua vez, tende a completá-las de acordo com experiências vividas. Daí decorre uma das caracterizações que distancia a literatura de outras modalidades de texto: a de representar liberdade para o leitor por oportunizar o acesso a um universo repleto de informações.

Segundo o crítico literário Candido (2006), a literatura é um sistema ativo de obras que se refletem entre si e sobre os leitores. A obra não é produto fixo e único diante do público e muito menos o público é passivo e homogêneo. O artista pretende atingir determinado fim e o leitor deseja que ele lhe mostre determinado aspecto da realidade. O contexto social não impõe nem determina a obra literária, pois é apenas pano de fundo sobre o qual se desenrola a trama ficcional. Partindo dessa premissa, Zilberman (2005) afirma que, por meio do texto literário, tudo pode se transformar, uma vez que o escritor lança mão de experiências pessoais para

⁹ Optou-se por utilizar a nona edição da obra *Literatura e Sociedade*, no entanto, a primeira edição é de 1965.

produzir uma obra. Nesse sentido, a obra é resultado das experiências e da imaginação, e o autor dispõe de total liberdade para criar uma história onde épocas, lugares e personagens são construídos de formas distintas.

É por meio da literatura, segundo Lajolo (2001), que o leitor pode ter contato com vários mundos: desde aquele universo que se assemelha aos aspectos da realidade até aquele que envolve elementos do sobrenatural ou da cientificidade. Ainda, para a autora, a literatura pode ser compreendida como “porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção [...]. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um” (LAJOLO, 2001, p. 44-45).

Ao longo da história, são notáveis as diversas tentativas de melhor conceituar e entender as funções da literatura, bem como sua natureza. Observa-se que, cada época, de acordo com preceitos culturais e sociais vigentes, atribuiu à literatura natureza e funções distintas, contribuindo, portanto, para a ampliação da discussão sobre as contradições que envolvem o fenômeno literário.

Recorre-se à etimologia do termo “literatura” de modo a destacar que os “estudos literários falam da literatura das mais diferentes maneiras” (COMPAGNON, 2003, p.29). O termo “literatura” provém da língua latina: *litteratura* (*m*), de *littera* (*m*), que significa letra. O emprego dessa palavra, inicialmente, indicava o ensino das Belas Letras que, posteriormente, passou a significar Arte das Belas Letras, para, finalmente, se adotar a denominação de Arte Literária. Segundo Tavares (2002), a palavra “literatura” (*litterator*), desde o início de sua caracterização, apresentou certa confusão semântica com o termo gramática (*grammatikós*), apesar de a primeira ser de origem latina e a segunda de origem grega. Tal confusão pode ser compreendida em função da atribuição de significado a esses termos, pois ambos representavam ensino das letras e da escrita e essa semelhança de significados, talvez, explique o prestígio que a literatura assume diante de outras artes, uma vez que saber ler e escrever são características essenciais tanto para o desenvolvimento da cidadania, quanto para consolidação de superioridade na cultura social.

Ainda no tocante à perspectiva diacrônica acerca da definição do termo *literatura*, destacam-se dois períodos distintos quanto ao modo de compreender a arte literária: o clássico e o moderno. Quanto ao primeiro, abarca desde a era sofista até o século XVIII, período em que os gregos, os romanos e os europeus renascentistas reconheceram a literatura como poesia. De acordo com Zilberman (2008), na Grécia Antiga, a literatura era conhecida como poesia e sua principal função era promover entretenimento à nobreza, quando declamada por profissionais e

narradores, a fim de ressaltar os feitos bélicos de uma geração, assim como os poemas *Ilíada* e *Odisseia*, que apresentam a temática da formação dos Homens e dos Deuses, para justificar preceitos sociais como comportamento ideal e padrão, ou ainda, moldes de um sistema político a ser adotado. A autora destaca, ainda, que a importância daquelas obras se dá pelo fato de os “dois poemas épicos passarem a representar para os gregos o que a Bíblia significava para os Hebreus [...]” (ZILBERMAN, 2008, p. 45), moldes de comportamento social ideais, assumindo, assim, a função de educar.

De acordo com Eagleton (2006), a confusão em especificar concepções e funções da literatura, na atualidade, existe desde o período clássico, pois todo texto produzido recebia a denominação de literatura independentemente do conteúdo abordado, podendo referir-se tanto à Medicina quanto aos poemas Homéricos. Essa consideração também pode ser observada nos estudos de Antoine Compagnon:

No sentido mais amplo, literatura é tudo o que é impresso (ou mesmo manuscrito), são todos os livros que a biblioteca contém (incluindo-se aí o que se chama literatura oral, doravante consignada). Essa acepção corresponde à noção clássica de “belas-letas” as quais correspondiam tudo o que a retórica e a poética podiam produzir, não somente a ficção, mas também, a história, a filosofia e a ciência, e, ainda, toda a eloquência (COMPAGNON, 2003, p. 31).

Numa perspectiva próxima a esta visão do fenômeno literário, Cândido define a literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 1995 p.242). A literatura é considerada, portanto, uma manifestação cultural e social inerente à vida, a qual está presente em todos os tempos e lugares para representar a vida humana, ou seja, para confirmar o homem na sua humanidade.

Por outro lado, observa-se certa preocupação com a teorização da literatura e esta é demarcada antes da era cristã. Nesse contexto, surgem como referências para os estudos da literatura, ou então, poesia – assim denominada até o período – os filósofos gregos Platão (427 - 347 a.C.) e Aristóteles (384 – 322 a.C.). Para o primeiro, no texto *A República – livro X*, a arte, que compreende tanto a poesia quanto a pintura, deve representar a realidade de modo fiel e racional, ou seja, deve constituir-se em uma espécie de imitação. Todavia, Platão esclarece que a representação da arte nem sempre acontece de forma verossímil, pois a arte tende a distorcer a realidade para se obter certa “aparência”, por isso o filósofo concebe a arte como

mimese, imitação e sinônimo de imperfeição. Em discordância com essa visão, Aristóteles, em *Poética* (2000), concebe a literatura como a arte que se apoia em elementos reais para então servir de base para o trabalho criador, os quais tendem a apresentar uma visão íntima do criador. Aristóteles valoriza a arte como a criação, a fantasia, a subjetividade que possibilita o diálogo com a realidade de modo a provocar prazer.

Ao retomar a questão do caráter educativo da literatura, Zilberman (2008) salienta que esse esteve associado ao gênero mito, considerado de cunho educativo pela cultura grega, por contribuir para a preservação de aspectos culturais das comunidades primitivas. Ressalta-se, ainda, que, no início da era clássica, o mito não possuía qualquer relação com a arte literária, pois se constituía em gênero independente e presente em várias culturas. A fusão do mito à literatura se dá quando esse passa a ser fonte de inspiração para a poesia. Assim sendo, é com os gregos que é transmitida “essa propriedade pedagógica dos mitos à poesia, veiculada primeiro entre os membros da aristocracia, mas adiante entre os grupos” (ZILBERMAN, 2008, p. 46), ou seja, entre distintas classes sociais, atuando ora como paradigmas de ação, ora como pressupostos de sobrevivência em sociedade. Nesse sentido, a literatura traduzia experiências acerca do homem e do mundo, de modo a (re)significar aquele universo e então, proporcionar aprimoramentos das práticas sociais.

Segundo Zilberman (2008), para que a função educativa da literatura se tornasse ainda mais presente entre os indivíduos, o Estado helênico, então governado por Psístrato (600 a.C.- 528 a.C.) e Clístenes (565 a.C.- 492 a.C.), era responsável por promover atividades artísticas, para que os textos considerados literários fossem disseminados entre o público. Entretanto, com a modernização da sociedade helênica, nos séculos seguintes, é que se instaura uma nova mentalidade, e o Estado que antes era o único responsável por promover a comunicação entre poesia/literatura e público, abdica da função, pois a nova sociedade deseja que o texto literário seja propagado de modo particular e íntimo e não mais comunitário. Esse comportamento adquirido pela nova sociedade contribui ainda mais para a descentralização do poder Estatal e, conseqüentemente, novas instituições sociais como a Igreja, a Escola e a Família começam a se responsabilizar pela organização social.

Nesse ambiente em que o poder do Estado está segregado, a Escola reafirma seu papel e a situação da arte literária modifica-se em relação à sua natureza inicial, ao assumir um novo enfoque. A literatura, de acordo com a autora supracitada, é integrada ao currículo escolar por se tornar objeto da história, passando a assimilar a Gramática, dissolvendo-se entre a Lógica e a Retórica, para, então, ser utilizada como pretexto para se estudar recursos linguísticos de modo a valorizar a língua dos poetas, compreendida como modelo de língua nacional.

Esse novo enfoque dado à literatura corresponde ao segundo período da história da arte literária, fase que compreende do Romantismo à contemporaneidade, época em que a literatura adotou o nome, que hoje a identifica, e a poesia passou a ser concebida como um gênero literário específico. Assim, a partir do século XVIII, textos como os de Homero são tratados de modo distinto, devido à nova atribuição dada à arte literária – a literatura constitui-se como atividade estética, que busca acentuar o belo, ou seja, “[...] a literatura é simplesmente o “uso estético da linguagem escrita” (COMPAGNON, 2003, p. 39), a qual pode dar ênfase ou provocar transformações na linguagem do cotidiano e o seu ensino reside tanto em ajudar a conhecer a norma linguística nacional, quanto revelar a história de um país.

Estudar o percurso da literatura pelos tempos, representa poder compreendê-la melhor em alguns aspectos. Inicialmente, a história da literatura, segundo Candido (2006), revela que o valor e o significado de um texto literário dependiam de estar associado ou não a um fato da realidade. Posteriormente, uma nova concepção é apresentada, e sua importância se dá por questões que envolvem aspectos formais e artísticos, o que lhe confere certo grau de independência na esfera social. Entretanto, hoje, sabe-se que, para compreender o valor de uma obra, é necessário considerar as duas concepções descritas anteriormente, pois são indissociáveis, como também, considerar os elementos presentes no texto e contexto de modo a produzir efeitos sobre os sujeitos ao modificar ou reforçar valores.

Portanto, é sob a ótica da Sociologia moderna, que há o interesse em analisar relações e elementos estruturais que permeiam o fazer literário e as práticas leitoras. Segundo Aguiar e Silva (1976), através dos tempos, a literatura tornou-se profícuo instrumento de compreensão e análise da vida social. Por meio de obras de autores significativos, em cada período da história da humanidade, tais como Shakespeare, Rousseau, Cervantes, entre outros, foi possível representar novos modos de vida, os quais eram desconhecidos por outros grupos. Por isso, salienta-se que “a arte é social; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (CANDIDO, 2006, p. 29). Assim sendo, a arte estabelece relações com os valores ideológicos vigentes e utilizados pelo artista de modo a causar impacto quando se relaciona com o seu público.

Recorrendo-se às palavras do filósofo e linguista búlgaro Tzevetan Todorov (2009), é que se pode compreender com maior clareza a função humanizadora da literatura, enquanto arte literária:

Como a filosofia, as ciências humanas, a literatura é pensamento, conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos [...] (TODOROV, 2009, p. 77).

Nessa perspectiva, é possível pensar na literatura como atividade que apresenta uma natureza, como também funções. Ao retomar ao contexto histórico, observa-se que desde o período clássico, a poesia aristotélica já priorizava a função da literatura no grau catártico. De acordo com Magnani (2001), para Aristóteles, homem e realidade exercem uma função no texto, de modo a destacar a relação útil e agradável. Sob a ótica da Estética da Recepção, a catarse é uma atividade essencial à experiência estética, pois representa a identificação entre arte e leitor levando a propiciar a emancipação do indivíduo, ou seja:

[...] constitui a experiência comunicativa básica da arte, explicitando sua função social, ao inaugurar ou legitimar normas, ao mesmo tempo que corresponde ao ideal da arte autônoma, pois liberta o espectador dos interesses práticos e dos compromissos cotidianos, oferecendo-lhe uma visão mais ampla [...] e estimulando-o a julgá-los (ZILBERMAN, 2009, p.57).

Candido (2006) corrobora essa discussão ao apontar que toda obra literária possui determinadas funções; entre elas, destacam-se a social, a ideológica e a total. Essa divisão apontada pelo crítico, é uma maneira de pensar a literatura agindo no meio social. Desse modo, quando o crítico se refere à primeira função, esclarece que essa visa a estabelecer relações com os grupos sociais, que satisfaça algumas das necessidades dos grupos, tais como, materiais ou espirituais, e assim, possa interferir na realidade circundante. Já a função ideológica, é considerada para Candido como de caráter secundário por se referir ao plano de ideias “que muitas vezes é uma ilusão do autor, desmentida pela estrutura objetiva do que escreveu” (CANDIDO, 2006, p. 55). Quanto à função total, essa é responsável pela universalização de um texto literário com o emprego de elementos formais adequados. Assim sendo, “exprime representações individuais e sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo [...]” (CANDIDO, 2006, p.55).

Ainda, o autor supracitado considera que a literatura, também, apresenta mais uma função essencial e que engloba as outras três apresentadas: a função humanizadora. Esta consiste em atuar, juntamente, na formação do homem, representando, desta forma, uma função educativa, no sentido mais restrito da palavra: a literatura atua na transformação do ser humano, “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p.806). Esse autor ressalta que a função humanizadora envolve as funções psicológica, formativa e cognitiva. A necessidade de ficção e fantasia é inerente a todo ser humano e é independente da classe social, cultural ou qualquer outro fator externo, que o explique na sua diversidade, uma vez que a literatura é “uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal” (CANDIDO, 1972, p.804). Elementos vinculados à realidade e ficção se fundem, produzindo um texto onde a realidade tende a ser transfigurada, e essa transposição do real pode acontecer de modo consciente ou inconsciente pelo leitor, que acaba por absorver essa humanidade e, dessa forma, a incorporá-la à sua experiência de vida.

Diante do exposto acerca das caracterizações e funções da literatura, é possível entender a importância que ela assume no meio social. Sob essa ótica, a literatura é indispensável ao homem por promover tanto aprimoramento intelectual quanto o desenvolvimento de um olhar ético sobre a realidade, conforme atesta Magnani:

A literatura mobiliza a imaginação, a diversidade de opções estimula a busca de alternativas. E, na leitura das contradições e impasses por que passa nosso país, devemos ser co-autores não só dos fracassos, mas também da luta pela participação na construção da sociedade que interesse não apenas a alguns, mas principalmente aos exilados da palavra (MAGNANI, 2001, p. 140).

Contudo, a literatura só poderá exercer suas funções se o homem reconhecer sua importância, bem como, interpretá-la e compreendê-la adequadamente, e, para que isso se concretize, é preciso ter consciência da necessidade da prática de leitura. Nesse contexto, salienta-se o papel da escola, pois, muitas vezes, o contato do indivíduo com um texto literário se dá pela primeira vez nesse ambiente. Portanto, é fundamental oportunizar, desde a mais tenra idade, o contato com diferentes tipos de textos, assim como os de Literatura Infantil, que contribuem para a formação da criança além de auxiliar na aprendizagem.

1.2 LITERATURA INFANTIL: ENTRE A REALIDADE E A FANTASIA

O imbricamento entre a realidade e fantasia presente nos textos literários, principalmente na literatura infantil, pode se configurar como elemento essencial ao leitor por possibilitar que esse vivencie as mais diversificadas experiências, haja vista que a arte literária pode ampliar e reconfigurar a realidade por meio de elementos simbólicos ou afetivos. Partindo dessa premissa, é válido ressaltar a observação do poeta e fabulista Jean de La Fontaine, no século XVII, acerca de histórias com nuances fantasiosas que representam a possibilidade de o leitor descobrir novas dimensões; assim, o autor recomenda que se “quiser falar ao coração do homem, há que se contar uma história. Dessas que não faltam animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim, suave e docemente que se despertam consciências” (*apud* CHAVES; COZZI, 2007, p. 63). Nesse sentido, acredita-se que, por meio das páginas do livro infantil, o leitor pode refletir sobre o mundo ficcional e real, bem como descobrir o quanto um texto literário pode ser envolvente e instigante.

Em consonância ao exposto, Abramovich (1977) destaca que contar histórias, mesmo para crianças alfabetizadas, pode se constituir numa atividade muito significativa, pois, através das histórias contadas, o leitor é levado a aprimorar sua capacidade de imaginação, bem como é estimulado a pensar, a criar e a recriar. Sob o enfoque psicanalítico, ressalta-se que as histórias devem ser compreendidas como algo que desperta e entretece a atenção da criança de modo a ajudá-la a se desenvolver intelectual e emocionalmente.

De acordo com a crítica literária brasileira Nelly Novaes Coelho (1993), a leitura revela-se ser uma atividade necessária para observar e compreender o espaço em que se vive. Sabe-se que o homem, desde que teve condições de organizar seus pensamentos de modo inteligível, buscou registrar e transferir para as gerações futuras experiências e modos de vida e, essa socialização, por muitas vezes, deu-se por meio da literatura oral ou escrita. Ainda, destaca que a palavra escrita, aquela representada nos livros literários, assume, na sociedade contemporânea, a responsabilidade de formar leitores conscientes, uma vez que a Literatura possibilita conhecer o mundo dos homens de forma eficaz e rica. Essa premissa já é aceita por muitos estudiosos, os quais reconhecem na arte literária um instrumento de compreensão de vida.

Acerca dessa discussão, a escritora brasileira Ana Maria Machado cita que “[...] ao ser lido, o livro deixa de ser apenas do autor que escreveu e passa a ser também propriedade do leitor, é apropriado por quem o lê, começa a fazer parte do imaginário de outra pessoa, de sua

memória, de sua bagagem cultural” (*apud* RAMOS, 2006, p. 127). Nesse sentido, a literatura revela ao público verdades individuais, que são impressões e vivências do escritor.

De acordo com Coelho (1993), a comunicação entre autor (adulto) e receptor do livro infantil (criança) é compreendida como uma espécie de mensagem, pois o escritor, ao dispor de total liberdade para construir seu texto, pode, de certa forma, oportunizar a formação de “consciência de mundo” e essa, ao ser assimilada pela criança, passa a integrar o seu mundo interior. Todavia, ressalta-se que essa consciência de mundo não se dá de forma racionalizada por parte do pequeno leitor, pois esse ainda necessita de mediação para correlacionar elementos presentes no texto com a realidade ou com suas experiências de vida. Assim, ler ou ouvir histórias pode representar um ato de aprendizagem, independentemente se há ou não intenção para tal ato. Isso se observa na citação do sociólogo francês Soriano:

Ela pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a aprendizagem e mais especificamente da aprendizagem lingüística [...]. Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela [...], tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que se define como literatura de puro entretenimento [...] (*apud* COELHO, 1993, p. 27).

A partir da premissa apresentada pelo sociólogo francês, evidencia-se que a leitura da literatura infantil também assume caráter pedagógico por se destinar a um público que se encontra em fase de aprendizagem, mas essa perspectiva, por outro lado, distancia-se das concepções da atualidade que buscam ressaltar o gênero como entretenimento. No tocante, a essa dualidade da Literatura Infantil, considera que a literatura “[...] precisa urgentemente ser descoberta, *muito menos como mero entretenimento* (pois deste se encarregam os meios de comunicação de massa), e muito mais como uma *aventura espiritual* que engaje o *eu* em uma experiência rica de Vida, Inteligência e Emoções” (COELHO, 1993, p. 28 - grifos da autora).

Assim sendo, ao se pensar nesse gênero pelo viés da crítica é necessário destacar o sujeito-receptor: a criança – público a que, prioritariamente, destina-se, uma vez que os textos infantis podem apresentar tanto elementos ideológicos que visam à moral, ao pedagógico, ao entretenimento quanto à formação intelectual e cognitiva da criança. É por meio de “uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política,

sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Entretanto, observa-se que essa dualidade da literatura infantil (seu caráter estético e pedagógico) contribuiu para intransponíveis conceituações terminológicas, no tocante à sua natureza. A crítica literária espanhola Teresa Colomer (2003), destaca que essa problemática que envolve a natureza da literatura infantil não se deu apenas pelo caráter dual (estético e pedagógico), mas também, pelos diversos estudos que ressaltavam características opostas entre literatura infantil e o gênero destinado aos adultos. Como consequência, o texto infantil, por longos anos, não fez parte do grupo da “verdadeira literatura”, conforme aponta Alba: “A erradamente chamada literatura infantil é, para a verdadeira literatura, o que os castelos de areia que construímos na praia para nossos filhos são para a verdadeira arquitetura” (apud COLOMER, 2003, p. 44).

Portanto, ao abordar a literatura infantil enquanto atividade estética e pedagógica é conveniente adotar novos olhares diante de sua complexa essência, compreendendo-a como uma expressão literária que amplia experiências de vida e desmitifica conceitos pré-estabelecidos pelos homens. Acredita-se que a literatura infantil de qualidade pode levar o leitor a refletir, a sistematizar e a pensar criticamente a realidade circundante. E é nesse sentido que Zilberman (2003) destaca a importância da relação livro/leitor pela possibilidade daquele objeto se “comunicar” por meio de recursos da ficção, independentemente do grau acentuado de fantasia presente no texto, com o seu destinatário – a criança, de modo a incentivá-la quanto às dificuldades e às soluções de seus dilemas. Diante dessa perspectiva, compreende-se que, oportunizar o contato do leitor com a literatura, é essencial para que o leitor perceba a importância das palavras da criação literária no seu cotidiano. O texto literário, segundo Zilberman (1999), tem caráter plurissignificativo, daí decorre seu poder de atuar sobre as vontades e ações do ser.

Em relação ao exposto e de acordo com a discussão proposta por Costa (2007), ressalta-se que a leitura literária possibilita contato com outros modos de ser e pensar, que são distintos da realidade da criança. Assim, o contato com a diversidade cultural e social, presente no texto, contribui para a formação integral da criança, quando essa passa a reconhecer a existência de pessoas ou pontos de vista diferentes, o que acaba por influenciar o leitor.

Apesar do reconhecimento da importância que a literatura infantil desempenha na formação de leitores, ainda se observa certa resistência e preconceito em relação a pesquisas que se voltam para essa modalidade literária. Tal comportamento pode ser compreendido pelo fato de que, para alguns estudiosos, a literatura não admite o uso do adjetivo “infantil”,

portanto, sob essa ótica, a literatura infantil não é literatura. Já para Coelho (1993), a explicação está atrelada ao uso da expressão “literatura infantil” que, no passado, sugeria, de imediato, a ideia de livros coloridos destinados às atividades de entretenimento, o que acabava por minimizar a relevância da criação literária. Esses comportamentos adotados em relação ao gênero infantil perpetuaram-se através dos tempos e por meio de muitos autores.

1.2.1 Origens da Literatura Infantil

Para se compreender a natureza e a função social da literatura infantil, é importante recuperar seu contexto de surgimento. De acordo com Lajolo e Zilberman (2005), a iniciativa em produzir histórias para leitores mirins acontece ainda no século XVII, com os escritores franceses Charles Perrault (1628 – 1703) e Jean de La Fontaine (1621 – 1692). No entanto, a primeira produção de Perrault para o público infantil, intitulada *Contos da Mamãe Ganso* (1697), apresenta caráter ambivalente por transitar entre literatura infantil e adulta, como também, por certa resistência, por parte do próprio escritor, em assinar a autoria da obra, o que denota a fragilidade do gênero quanto à sua legitimação desde o surgimento.

Apesar de os *Contos da Mamãe Ganso* ser marcada por esta dualidade, ainda assim cabe destacar a importância do autor francês para a literatura infantil. No século XVII reúne alguns contos de fada, histórias consideradas modelos para crianças, para dar caráter literário a uma produção que, até então, pertencia à tradição oral. Essas histórias tiveram boa receptividade, principalmente pelo público infantil, conquistando, desse modo, tradição e, ainda, revelando outros importantes escritores, nos séculos XVIII e XIX, como os irmãos Grimm (Jacob 1785-1863 e Wilhelm 1786-1859) que recolheram e registraram contos populares da Alemanha, e o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875) que, além de registrar histórias orais, também contribuiu para a produção de novas histórias.

No século XVIII, com o advento da modernidade nos países europeus, os primeiros livros para o público infantil começam a ser publicados para comercialização. Essa produção, segundo Coelho (1991), é impulsionada pelo fato do Estado Moderno reconhecer que a infância necessita de algumas prioridades, tanto por parte da família quanto da sociedade, para se desenvolver. Nessa perspectiva, Lajolo e Zilberman (2005) mencionam que a preservação da infância, enquanto valor e meta de vida, é fundamental para a criação de um novo conceito de família e de divisão de trabalho nessa esfera: ao pai cabe sustentar economicamente e à mãe

gerenciar tarefas domésticas e cuidar dos filhos. Essa divisão possibilita que a família se destaque como modelo moderno e de prestígio social.

Cabe ressaltar que, mesmo com a interferência do Estado absolutista na legitimação da instituição família, essa nova segmentação social ainda se mostra com dificuldade para assimilar os preceitos sobre a infância, pois a criança, a qual necessita de tratamento diferenciado, é vista e tratada pela família como adulto. Segundo Zilberman e Cademartori (1987), nesse contexto surgem, então, as instituições escolares e organizações filantrópicas que servem de apoio à família proletária como tentativa de sanar as dificuldades de ordem comportamental. Desse modo, a escola é disponibilizada a todas as camadas sociais.

A iniciativa do Estado em universalizar o conhecimento contribui para que a literatura infantil surja no ambiente escolar, pois essa passa a ser um instrumento de apoio para o processo de maturação dos pequenos. Portanto, nesse contexto, os contos populares começam a circular na esfera infantil como instrumento pedagógico. Mas, por se destinarem, anteriormente, ao público adulto, foram necessárias algumas modificações como cortes nas histórias de modo a evitar constrangimentos, ou então, adaptações aos conceitos morais vigentes no final do século XVII e início do XVIII.

Zilberman e Cademartori (1987) revelam que, no século XVIII, avanços nos estudos da área da Psicologia contribuíram para um maior entendimento acerca do universo infantil, ao tratarem dos estágios da evolução humana e da formação da personalidade. Assim, a criança passa a ser compreendida como um ser distinto do adulto, com características e necessidades próprias. Esses conhecimentos, além de implicarem alterações no ambiente familiar, exigem da literatura – instrumento de aprimoramento – adaptação e inovação para que se efetive a valorização da infância. Portanto, é nesse momento que há a necessidade de produzir livros voltados aos interesses da criança e não mais do adulto.

A escola, ao ser designada responsável pela educação das crianças, busca exercer controle nas ações de seu público, de modo a favorecer preceitos morais e éticos considerados ideais pela burguesia, e é nesse contexto que se disseminam histórias de cunho pedagógico, com o intuito de reproduzir conceitos ideológicos. Nesse sentido, Lajolo e Zilberman (2005) reforçam que a literatura infantil do século XVIII é marcada tanto por questões ideológicas e sociais da aristocracia quanto por sua posição subsidiária em relação à instituição escolar, uma vez que o consumo de obras impressas dependia do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da criança. Essa relação de concessão da literatura no tocante à escola do século XVIII era vista por parte da crítica literária como conflitante, pois colocava em dúvida a qualidade da criação artística.

Ainda segundo as autoras, algumas obras que evidenciam claramente o pacto de instituições envolvidas com a educação infantil começam a desaparecer do contexto de circulação. Em contrapartida, os contos populares de Perrault e as fábulas de La Fontaine, produzidos no século XVII, ganham adaptações e atingem ainda mais sucesso e as adaptações passam a ser constantes. Romances de aventura como *Robinson Crusóé* (1719) de Daniel Defoe e *Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift também asseguram o consumo de obras por parte do público juvenil.

Os textos de literatura infantil, no século XIX, para Lajolo e Zilberman (2005), buscam agradar ao público infantil, levando, desta forma, à produção de histórias de aventura e fantásticas. Destacam-se, entre as criações mais célebres, a de Lewis Carrol - *Alice no país das maravilhas* (1863), Collodi - *Pinóquio* (1883), James Berrie - *Peter Pan* (1911), James Fenimore Cooper - *O último dos moicanos* (1826), Júlio Verne - *Cinco semanas num balão* (1863), Mark Twain - *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), Robert Loius Stevenson - *A ilha do tesouro perdido* (1882), entre outras. Diante do exposto, compreende-se que esses autores contribuíram para a consolidação do gênero na sociedade burguesa, garantindo sua continuidade nos anos subsequentes. Nesse sentido, a Europa representa acervo consistente e sólido de Literatura Infantil, que influencia a produção de outros países, como a do Brasil.

Em relação à literatura infantil no Brasil, Zilberman (2005) faz um retrospecto acerca do desenvolvimento desse gênero, destacando que isso acontece somente no final do século XIX, pois a produção do período anterior é insuficiente para tal caracterização. Assim como na Europa, as primeiras obras infantis também eram constituídas basicamente de adaptações daquelas que eram produzidas para o público adulto, ou ainda, adaptações das histórias europeias que obtiveram sucesso. Destacam-se, como tradutores desse período, Carl Jansen (1829-1889) e Figueiredo Pimentel (1869-1914). Após essa fase inicial, alguns escritores revelam o interesse em produzir histórias que se referem tanto à temática do nacionalismo quanto aos elementos voltados para os anseios educacionais do país, destacando-se Olavo Bilac, Júlia Lopes de Almeida, Coelho Neto, entre outros.

Como se observa, a literatura infantil brasileira também está vinculada ao universo escolar, com a finalidade de associar livro e escola para divulgar um projeto educativo e pedagógico que visa à formação do indivíduo. Desse modo, algumas obras infantis brasileiras “deram consistência a esta idéia de fazer da leitura, especialmente da leitura escolar, instrumento de civismo e patriotismo [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2005, p.34). No entanto, ressalta-se a importância daqueles precursores da literatura infantil no Brasil, no final do século XIX e meados do XX, pois, caso contrário, as crianças não teriam contato com um texto

literário voltado para as suas necessidades, haja vista que Monteiro Lobato começa sua produção infantil apenas na década de 1920.

Monteiro Lobato é considerado, pela crítica literária, o maior representante da literatura infantil no Brasil por renovar no aspecto linguístico, de modo a estabelecer comunicação simples e objetiva com o leitor, como também, pelo seu inusitado projeto de criar uma saga de personagens e cenários. Lobato estreou no gênero infantil em 1920, com a publicação de *A menina do nariz arrebitado*, que se constituiu em verdadeiro sucesso.

Ao se fazer um percurso pelo panorama histórico da Literatura Infantil, seja na Europa ou no Brasil, observa-se a marcante presença desse gênero na escola, o que dificulta caracterizá-lo apenas enquanto vertente literária, uma vez que se destina à ação pedagógica. No entanto, segundo Colomer (2003), é a partir da década de 1970 que a Literatura Infantil passa a ser compreendida como um campo literário específico, conquistando, desta forma, reconhecimento como gênero literário. Diante dessa perspectiva, a Literatura Infantil busca definir seus valores, bem como suas características. Partindo dessa premissa, a literatura é, antes de mais nada, literatura, ou seja “[...] uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão”. A literatura, por ser a arte da criatividade representada por meio da palavra, pode fundir “os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível e impossível realização” (COELHO, 1993, p.24), os quais são elementos essenciais para a convivência harmônica entre literatura e leitor.

Portanto, ao se utilizar a literatura infantil no ambiente escolar, deve-se considerar os elementos artísticos presentes no texto, de modo a proporcionar ao leitor uma ampliação de seus horizontes, uma vez que o distanciamento dos preceitos pedagógicos pode promover um vínculo ainda maior com a arte literária. Se o texto não apresentar qualidade artística, provavelmente, não terá condições de proporcionar reflexão acerca da realidade na qual vive o leitor. Por isso, a utilização do texto literário infantil, na escola, deve considerar o leitor e o seu grau de compreensão para que a leitura não se limite à mera atividade de decodificação, mas que sua função formadora seja compreendida tanto pelo aluno, quanto pelo professor.

Considerando-se que é a partir da produção inovadora de Monteiro Lobato que se dá o processo de formação de um campo literário, como também, a propagação de uma modalidade artística ainda pouco explorada no Brasil do início do século XX, pelo fato de o escritor encarar o livro como mercadoria indispensável a todo cidadão e que deveria ser consumido pelo maior número de brasileiros, faz-se importante verificar como a obra lobatiana repercutiu no contexto

de seu surgimento e como esta é lida na escola atual, uma vez que a literatura lobatiana assume, no contexto inicial de produção, caráter social e militante na cultura brasileira.

1.2.2 Monteiro Lobato: entre a inovação e a mediação da literatura infantil

Pensar na figura do escritor Monteiro Lobato, é remeter de imediato à sua fantástica criação de histórias e personagens da literatura infantil brasileira, as quais ainda se mantêm vivas, mesmo após décadas de publicação, por fazerem parte da infância das crianças brasileiras. No entanto, à medida que se conhece o projeto literário lobatiano, logo se descobre que o autor foi muito mais que um criador de histórias destinadas, sobretudo, ao público infantil, pelo fato de, ao longo de sua vida, ter sido um intelectual engajado nas causas do nacionalismo, por ter lutado pelos ideais em que acreditava, por ter denunciado as mazelas sociais que afetavam a sociedade de sua época, além de ter contribuído, também, para o processo de formação de leitores, através de uma atuação marcante no mercado editorial brasileiro. Desse modo, busca-se, por meio de uma perspectiva diacrônica, conhecer traços biográficos do autor para, em seguida, compreender a inovação que proporcionou à arte literária infantil brasileira.

José Renato Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, interior de São Paulo, em 18 de abril de 1882. Filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Augusta Monteiro Lobato, o escritor passou a maior parte da infância na fazenda da família, dividindo-se entre as brincadeiras de construir bonecos de espigas de milho, as pescarias e as leituras na biblioteca do avô, as quais acabaram revelando o seu interesse pela arte e pela literatura, bem como, servindo de inspiração para criar as histórias e os cenários de suas narrativas. Debus (2004) destaca que, ainda na infância, ocorre a primeira tomada de consciência do autor, enquanto indivíduo, pelo fato de Lobato decidir alterar o próprio nome para utilizar a bengala, herdada do pai, que apresentava as iniciais J.B.M.L., razão pela qual o seu nome completo é conhecido, atualmente, como José Bento Monteiro Lobato. Já, na adolescência, vai para um colégio interno até concluir os estudos no ensino básico, sendo esse período marcado como o início da talentosa carreira de escritor, uma vez que passa a atuar como colaborador de jornais estudantis. Aos deztoitos anos e diante da percepção de seu talento para a arte, decidiu ingressar na Faculdade de Belas Artes, entretanto, acabou desistindo e se tornou bacharel em Direito, por imposição do avô, o Visconde de Tremembé.

Após se formar em Direito, segundo Debus (2004), Lobato ainda insiste na produção literária, quando em 1914 seu nome passa ser conhecido nacionalmente pela produção do artigo *Velha Praga*, o qual, quatro anos depois, passa a integrar a produção do livro *Urupês* (1918). Antes de se dedicar, exclusivamente, à literatura infantil, Lobato publica dois contos: *Cidades Mortas* (1919) e *Negrinha* (1920), e dois artigos: *Problema vital* (1918) e *Idéias de Jeca Tatu* (1919). No entanto, é a partir de 1920, que o escritor traz para o público um novo estilo de produção literária voltada para a criança, diferentemente das traduções das histórias europeias que circulavam no mercado brasileiro. Tal interesse pelo público infantil pode ser explicado, de acordo com a autora supracitada, pelo fato de o escritor, desde que se ateuve a escrever, se preocupar com o seu público leitor, denotando, desse modo, “[...] uma preocupação constante com o papel do leitor, da leitura e do livro (...) que vai ganhando força e se consolida na sua literatura infantil [...]” (DEBUS, 2004, p.17), levando à confirmação de que seu projeto literário infantil estava previsto para ser realizado.

Desse modo, é com a publicação do livro *A menina do nariz arrebitado*, entre 1920 e 1921, que Lobato consegue obter verdadeiro sucesso como escritor, por criar o universo fantástico do sítio do Picapau Amarelo e possibilitar que as crianças se identificassem com aquilo que estavam lendo, motivo ao qual se pode atribuir o sucesso nas vendas. Uma década depois, Lobato reedita a obra com o nome *Reinações de Narizinho*, garantindo distinções não apenas no título, mas também, no aspecto linguístico. Thomé (2007) ainda acrescenta que a boa repercussão das obras lobatianas se deu pelo fato de o escritor tratar com respeito e inteligência o seu público leitor, isto é, os textos se reportavam a um leitor dinâmico e capaz de interagir com o discurso literário, o que acabou lhe conferindo a atribuição de características próprias quanto ao estilo de produção.

Debus (2004) ressalta que Monteiro Lobato defendia a ideia de que a simplicidade vocabular seria uma das principais características de sua obra para conquistar a preferência das crianças. Desse modo, a utilização de uma linguagem acessível, a qual era próxima daquela falada pelos pequenos leitores, não representava “menosprezo da capacidade do leitor, mas uma adaptabilidade aos cérebros “ainda tenros” das crianças” (DEBUS, 2004, p.40). No entanto, Lobato assumia uma posição cuidadosa quanto ao estilo de linguagem para que o emissor-adulto e o receptor-criança não estivessem no mesmo plano.

Outro aspecto inovador na produção lobatiana, cuja intenção era chamar a atenção do pequeno leitor, é a inserção, nas histórias, de personagens crianças responsáveis pelo desenvolvimento das ações. Segundo Zilberman (2005), o escritor apresenta as personagens Pedrinho e Narizinho como crianças inteligentes e independentes, com autonomia para resolver

problemas, impor objetivos e inventar ações criativas de modo a não se submeterem às vontades e às obrigações do universo adulto. Por outro lado, esse caráter de liberdade conferido às personagens infantis não ultrapassa os princípios morais e éticos; apenas, revela uma concepção de infância idealizada por muitas crianças da época de Lobato. Ainda, cabe destacar que, além das personagens crianças, o escritor criou outras quatro, também importantes, as quais são, muitas vezes, imprescindíveis para a realização das aventuras: Dona Benta, Tia Nastácia e os dois seres inanimados que ganham vida: a boneca Emília e o sabugo de milho, o Visconde.

De acordo com Zilberman (2005), o fato de o elenco se manter inalterável em todas as obras pode ser compreendido como mais uma estratégia de Monteiro Lobato para garantir a leitura de seus textos, além de que, com a repetição, não seria necessário inventar novas personagens para cada produção, mas, apenas, se dedicar à criação de novas histórias. Por esse viés, compreende-se a razão pela qual o ambiente das narrativas, também, se mostrou inalterável. Assim sendo, o sítio do Pica-pau Amarelo, por ser o cenário recorrente nas histórias, é visto como sinônimo das obras de Lobato, e acaba, muitas vezes, sendo tomado como um dos títulos das obras. Cabe destacar que o Sítio, para Lobato, constitui-se no modelo ideal de nação que “admite seres dotados de qualidades positivas e expulsa o julgado negativo, como o próprio sistema governamental” (ZILBERMAN, 2005, p. 32). Essa concepção de Lobato, em relação a um lugar ideal, revela ato de coragem, uma vez que o país vivia sob a opressão do sistema ditatorial. Nessa perspectiva, a atuação do escritor como cidadão foi fundamental, sobretudo nas décadas de 30 e 40, quando destacou que, por meio da leitura, o Brasil teria condições de se modernizar.

A literatura de Monteiro Lobato é considerada, pela crítica, um marco na história da arte literária destinada à infância por apresentar aspectos inovadores que vão desde a linguagem, o ambiente, as personagens, até as temáticas que ora descrevem, com facilidade e clareza, fatos que causavam temor à sociedade da época, como a guerra, e ora antecipam acontecimentos que só seriam tratados posteriormente, tais como, a descoberta do petróleo no território brasileiro, a clonagem, as inovações nos estudos linguísticos, dentre outros. Ao abordar essas temáticas, verifica-se a preocupação de Lobato em informar o leitor criança de assuntos que, até então, só eram destinados aos adultos. De modo a obter sucesso em tal façanha, utilizou elementos de caráter lúdico, fantástico e imaginário, assim como aponta Arroyo acerca das características dessa produção infantil:

o apelo à imaginação (...); a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e lingüísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. (ARROYO, 1968, p.198).

De acordo com o crítico supracitado, as narrativas de Lobato apresentam tanto caráter informativo quanto características de ficção; desse modo, não se sabe se a intenção principal do autor é ensinar ou provocar diversão. Acredita-se que o escritor ao abordar essa dicotomia por meio da realidade e fantasia, as quais podem ser consideradas como elementos inseparáveis nos textos, Lobato pretendia transformar o leitor em cidadão crítico. Desse modo, a assimilação de ideias incutidas nas histórias aconteceria de forma natural, pois o leitor passaria a ter conhecimento na medida em que houvesse o processo de identificação com as personagens e suas experiências. Em suma, Lobato, ao fazer uso dos elementos do faz-de conta, une a realidade à fantasia sem deixar de lado a intenção de denunciar.

Nessa perspectiva, as aventuras vividas pelas personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*, podem ser compreendidas como algo que está além do entretenimento, pois as narrativas podem ser utilizadas como instrumento de ensino, principalmente, fora do contexto educacional. Desse modo, a criança tem a possibilidade de transitar entre a realidade, a fantasia e o ludismo sem perceber que se trata de um processo de ensino e aprendizagem. Esse “recurso didático” utilizado por Lobato rompe com o autoritarismo e a hierarquia presentes no ensino, possibilitando ao leitor o acesso ao conhecimento. Quanto às obras de cunho pedagógico, destacam-se *Geografia de Dona Benta* (1935), *Emília no país da gramática* (1934) e *Aritmética de Emília* (1935). É digno de nota que, apesar do teor predominantemente pedagógico dessas obras, ainda há uma visão crítica em relação a algum aspecto da realidade.

Quanto a outro aspecto que indica a inovação e versatilidade de Lobato, refere-se ao fato de o escritor, em contato com o universo infantil, se dedicar, também, à tradução e adaptação de histórias clássicas de escritores europeus, tais como, as fábulas de Esopo e La Fontaine e os contos dos irmãos Grimm e Andersen. O interesse em atuar nessa área se deu por considerar que as traduções não eram de boa qualidade, além de ressaltarem preceitos ideológicos da cultura europeia, os quais se distanciavam dos anseios da sociedade brasileira. Lobato acrescentou a essas histórias elementos da contemporaneidade e características nacionais por meio da introdução de personagens e paisagens típicas da cultura brasileira.

Destaca-se que Monteiro Lobato, além de produzir inúmeras obras infantis, também instituiu novos cânones na Literatura Infantil e Juvenil, os quais foram seguidos por uma nova geração de escritores que muito colaboraram para a propagação do gênero após o período de Lobato, destacando-se nesse meio Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Ruth Rocha, dentre outros.

Considerando as características da literatura infantil de Lobato é possível compreender que suas obras, além de desempenharem função essencial na solidificação desse gênero, também serviram de objeto à mediação de leitura literária. Segundo Debus (2004), o escritor tanto fomentou a produção e difundiu a circulação do livro na esfera social, quanto exerceu papel crucial na formação do público leitor. No entanto, Monteiro Lobato não dependeu apenas de o público, sobretudo o infantil, escolher e consumir os seus textos. O escritor buscou e lutou por seus leitores, produzindo formas de garantir o contato com eles, por isso “foi atrás dos consumidores, visitando escolas, proferindo palestras para crianças, não se negando a dar entrevista” (DEBUS, 2004, p. 12). Lobato inaugurou novas perspectivas na sociedade: formar leitores críticos para tornarem cidadãos mais esclarecidos e autônomos.

A valorização do ato de ler e da mediação literária, segundo a autora supracitada (2004), está presente nos textos lobatianos por meio da apresentação das personagens. No universo do Sítio do Picapau Amarelo, Dona Benta exerce a função de mediar a leitura, pois, sempre, cabe a ela narrar histórias que, em princípio, não são destinadas às crianças, de forma que sejam compreensíveis para o universo infantil. O escritor, ainda, considera importante o contato do pequeno leitor com autores e gêneros diversos, sendo esta premissa justificada pelas diversas histórias contadas pela avó de Narizinho e Pedrinho, histórias que abarcam conhecimentos de diversas áreas, como, por exemplo, a filosófica, a científica e a literária. De acordo com o papel que se espera do mediador, Dona Benta, depois de conhecer as histórias e os fatos, conta-os ao seu modo, facilitando, portanto, a compreensão das crianças.

A representação do ato de contar histórias exerce nas narrativas de Lobato o papel de motivação e estímulo ao ato de ler, na medida em que os ouvintes são sempre alertados para o valor da leitura de uma obra de forma integral, mesmo que isso ocorra anos depois, quando forem leitores competentes ou souberem a língua original do texto sugerido. (DEBUS, 2004, p.140).

Observa-se, portanto, que a atuação de Lobato representou, para a sociedade da época, forte influência e incentivo à formação de leitores. Cabe ressaltar que as ações empreendidas pelo escritor não se limitaram à produção de textos, pois, ao perceber a situação do livro no país, optou por trocar “o *status* de fazendeiro pelo de empresário, investindo o dinheiro da venda de suas terras na impressão e divulgação de obras publicadas” (ZILBERMAN, 2004, p.12). No início da década de 1920, esteve à frente de editoras consideradas revolucionárias na história do livro brasileiro, as quais possibilitaram destacá-lo, no cenário nacional, como importante editor e criador de uma rede de distribuição de obras. Sendo assim, seus primeiros anos na função de editor proporcionaram-lhe bons momentos por permitir a modernização da indústria gráfica e livreira no país, além de privilegiar o lançamento de novos talentos, como os atuais consagrados, Oswald de Andrade, Lima Barreto, Menotti del Picchia, etc.. No entanto, por volta de 1925, inúmeras adversidades começam a surgir, inviabilizando a circulação, principalmente, dos seus textos na esfera social, devido às questões econômicas e culturais que afetavam a sociedade brasileira. Contudo, Lobato não desistiu de seu projeto literário e, muito menos, de ser mediador entre o leitor e o texto, uma vez que se observa, sistematicamente, nas suas obras, o convite à leitura.

1.3 LEITURA: LER PARA SABER, PARA REFLETIR, PARA SONHAR ...

O acesso ao aprendizado da leitura, além de ser um dos elementos essenciais à formação de qualquer indivíduo por desenvolver capacidades de linguagem e intelecto, também é um dos desafios da escola contemporânea, devido à responsabilidade que esta assume em prover os indivíduos de uma prática que é cada vez mais exigida e valorizada pela sociedade. Como afirma Lajolo, “saber ler e escrever, além de fundamental para o exercício de graus mais complexos de cidadania, constitui marca de distinção e de superioridade em nossa tradição cultural” (LAJOLO, 2001, p.30). Dessa forma, confere-se à leitura da palavra o poder de romper barreiras cognitivas e socioeconômicas.

Desenvolver a capacidade leitora em um indivíduo pode desobstruir “(...) o processo de construção de sua cidadania” (YUNES, 2002, p.54) por possibilitar que o indivíduo participe das relações sociais de forma crítica, sendo capaz de se expressar e tomar decisões que sejam coerentes à sua realidade, pois, na sociedade atual, o que está em jogo é a sobrevivência do indivíduo nas mais diversas relações de sociabilidade. Desenvolver práticas de leitura implica ir

além da compreensão literal e aparente das palavras impressas, pois é preciso interpretá-las, relacioná-las com outros textos e discursos, de modo a replicar e perceber posições e ideologias que constituem os sentidos das palavras.

Nessa perspectiva, o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1989)¹⁰ destaca que aprender a ler e a escrever implica aprender a ler o mundo¹¹, e esta atividade deve preceder a leitura da palavra escrita, uma vez que o indivíduo, antes de ser alfabetizado, já realiza diversas leituras daquilo que está à sua volta. Portanto, a palavra, além de nomear, também está carregada de conceitos resultantes das experiências pessoais de cada leitor. Assim, a leitura não se restringe a um processo mecânico, decodificador; ao contrário, pressupõe um conhecimento vivido pelo leitor, das relações estabelecidas com o meio e do qual extrai um possível significado para cada nova palavra aprendida. O ato de ler deve ser construído como processo crítico, para que o leitor possa expressar suas ideias e não seja levado à alienação resultante das ideologias presentes no texto.

Ao se fazer um retrospecto a respeito da evolução das teorias de leitura, observa-se a existência de várias concepções que norteiam a prática dessa atividade no processo ensino-aprendizagem. Koch e Elias (2006) destacam três concepções distintas de leitura, que têm como foco o autor, o texto e a relação autor-texto-leitor. Ao abordar essas concepções, ainda que de modo sucinto, é possível refletir sobre o posicionamento político da escola em relação ao papel que desempenha na sociedade atual.

Na primeira abordagem, a leitura é compreendida como uma atividade de assimilação das ideias do autor, que desconsidera a experiência e o conhecimento do leitor, pois o interesse está nas intenções de quem produziu o texto e os sentidos que se constroem. Já a segunda concepção, ainda muito praticada até a segunda metade do século XX, tinha como foco o texto e, conseqüentemente, a leitura era vista como uma atividade que exigia do leitor reconhecimento dos sentidos das palavras e estruturas do texto. Essa concepção se limitava à “decodificação mecânica de signos linguísticos por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta” (MARTINS, 2001, p.31). Ler estava imbricado ao processo de alfabetização, haja vista que ser alfabetizado referia-se à percepção e associação de grafemas, procedimento que se segmentava em etapas: decorar o alfabeto, soletrar e, então, decodificar palavras isoladas, frases ou textos. Essa teoria, de base estruturalista, visava à

¹⁰ Referência à obra *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*, a qual é resultado de uma conferência apresentada no Congresso Brasileiro de leitura em Campinas-SP em 1981.

¹¹ Expressão pronunciada por Paulo Freire durante o 3º Congresso de Leitura – COLE (em 1981) e posteriormente adotada por professores, quando se referem ao desenvolvimento das práticas de leitura.

capacidade de fluência de leitura e não pretendia explorar capacidades envolvidas no processo de ler. Por conseguinte, mostrou-se insuficiente para explicar fenômenos envolvidos no processo de compreensão de um texto.

Atualmente, a concepção de leitura é bastante distinta das abordagens acima descritas, haja vista que o ato de ler está além do simples conhecimento linguístico, pois cabe ao leitor levantar hipóteses, preencher lacunas presentes no texto e participar de forma ativa para a construção do sentido. É nessa perspectiva que se caracteriza a terceira concepção apresentada por Koch e Elias (2006), uma vez que pressupõe que o texto é o meio pelo qual autor e leitor devem interagir de modo a produzir sentidos, e, para essa interação, deve-se considerar tanto os elementos textuais quanto os conhecimentos sócio-históricos do leitor.

Ao resgatar a concepção de leitura proposta por Freire, verificam-se semelhanças com a terceira concepção proposta por Koch e Elias (2006): para ambos, o ato de ler acontece a partir da perspectiva do leitor. Essa concepção representou avanços para a prática da leitura no país e está presente nos estudos de outros importantes pesquisadores, dentre eles, Marisa Lajolo (1988), segundo a qual, o ato de ler implica a participação do leitor com suas prévias leituras. Para a autora, a leitura não deve se constituir apenas em “decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. E a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os textos significativos para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia [...]” (LAJOLO, 1988, p. 59). Regina Zilberman¹² salienta que a leitura é “marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor [...]” (ZILBERMAN, 1999, p. 41). Em consonância com essas premissas, Geraldi (2004) caracteriza a leitura como um processo em que o leitor é agente e busca significações para tal atividade. Portanto, observa-se que essas concepções, mesmo sob óticas distintas, referem-se à leitura como um processo em contínua construção.

Nota-se que, nas últimas décadas, pesquisas sobre leitura enfatizam a importância da participação ativa dos leitores no processo de construção de significados para os textos, levando à compreensão de que a leitura é “um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos [...]” (MARTINS, 2002, p.31), também destacado por Paulo Freire. Essa concepção, por contemplar diferentes campos de abordagem para compreender a prática da leitura, tende a considerá-la fundamental para a formação do

¹² A autora, além de se destacar na produção crítica do gênero Literatura Infantojuvenil, é considerada uma das principais estudiosas da teoria da Estética da Recepção – elaborada por Jauss - no Brasil.

indivíduo por conceber que a leitura do texto escrito pode ampliar-se para a leitura do mundo, quando o leitor assume papel atuante e não apenas de mero decodificador¹³.

A formação de leitores críticos começa com o processo da alfabetização, através do qual a palavra escrita é apresentada ao indivíduo e, por conseguinte, permitirá o acesso a bens culturais. Sendo assim, a escola revela-se como instituição responsável por desenvolver e aprimorar tanto as práticas de leitura quanto as de escrita que são construídas socialmente; essas práticas e estratégias devem fazer parte da vida escolar e social dos indivíduos, de modo que se concretizem e, ainda, despertem o gosto pela leitura¹⁴. Entretanto, Silva (2003) destaca que a escola relega a leitura a segundo plano, pois o interesse nessa atividade se concentra em decifrar palavras, reproduzir ou copiar mensagens, constituindo-se em aulas de leitura “enfadonhas e, na maioria das vezes, destituídas de sentidos para os estudantes” (SILVA, 2003, p. 19). O autor considera difícil eliminar o analfabetismo e diminuir o índice de analfabetos funcionais.

Através de índices educacionais, é possível constatar algumas dificuldades enfrentadas pela escola para concretizar, de forma efetiva, a alfabetização e o gosto pela leitura, apesar de ações governamentais e sociais de incentivo. Segundo os últimos dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)¹⁵ - 2009, o Brasil possui cerca de 9,6% de analfabetos em uma população compreendida entre 15 e 64 anos. Já os dados do INAF¹⁶ (Indicador de Alfabetismo Funcional) – 2009 revelam que há um problema ainda maior referente ao letramento, o analfabetismo funcional: 47% da população, na referida faixa etária, não se encontra apta a ler, a escrever e a calcular plenamente. Isso significa que 56% da população brasileira é refém de um problema que prejudica o desenvolvimento pessoal e profissional, e que exclui o indivíduo do pleno exercício da cidadania. Diante desses números, é consenso entre profissionais da educação e escritores que o gosto de ler deve ser desenvolvido desde a infância, devendo ser incentivado pela escola e pela sociedade.

Nessa campanha em prol da leitura e da formação de leitores, destaca-se, inicialmente, a figura marcante de Monteiro Lobato que, no início da década de 1920, começou a produzir os

¹³ Para Martins (2002, p.32), ambas as concepções acerca da leitura apresentadas neste texto devem ser consideradas, pois, para a autora, “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente”.

¹⁴ Ressalta-se a opção em adotar a expressão “gosto pela leitura” e não “hábito de leitura”, por considerar que o vocábulo “hábito” suscita ideia de algo automatizado, que se faz sem refletir.

¹⁵ Programa nacional de pesquisas, implantado a partir de 1967, para suprir a carência de informações básicas da sociedade.

¹⁶ O INAF foi desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro - organização sem fins lucrativos e vinculada ao IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística), para oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade (população adulta).

primeiros textos para o público infantil com o intuito de estabelecer uma comunicação mais direta com seus leitores. Para a realização de tal façanha, o autor abordou temas de interesse dos leitores, bem como utilizou recursos linguísticos de fácil compreensão. Ainda, Lobato assume a visão de infância e justifica o interesse das crianças pelos seus textos: “Como as coitadinhas não sabem escrever, admito que me pedem que o faça [...]. Há de ser assim, assim, assim – e humildemente anulo-me para dar a minha clientelazinha um produto que não lhe desagrade” (apud DEBUS, 2004, p. 41). Monteiro Lobato acreditava que, para disseminar a leitura e proporcionar tanto a formação do gosto quanto o desenvolvimento intelectual, suas obras deveriam ser viabilizadas pela instituição escolar e pela biblioteca. No entanto, observa-se, ainda, nos seus textos, a importância da valorização da leitura pela família, o que é evidenciado pela personagem Dona Benta.

Melo (1999) destaca que desenvolver o gosto pela leitura deve ser parte integrante da mentalidade de um povo, ou seja, o processo deve ser iniciado no núcleo familiar para ser sedimentado na escola. Essa ideia é apresentada por Escarpit e Baker:

A fragilidade dos hábitos de leitura tem causas mais remotas, que recuam à idade pré-escolar. É provavelmente nessa idade que se formam as atitudes fundamentais diante do livro. A criança que toma contato com o livro pela primeira vez quando entra para a escola costuma associar a leitura com a situação escolar, principalmente se não há leitura no meio familiar. Se o trabalho escolar é difícil e pouco compensador, a criança pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la completamente quando deixar a escola (apud MELO, 1999, p. 73).

Desse modo, a formação do gosto pela leitura deve ser vista como um compromisso com a formação da criança, tanto no seio familiar quanto no ambiente escolar.

Solé (1998) acrescenta que a escola deve transcender à concepção de que leitura refere-se a “ler para aprender”. Para a autora, os recursos que a escola dispõe devem “fazer dos alunos bom leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela. Esses leitores aprenderão lendo, enquanto desfrutam de sua tarefa” (SOLÉ, 1998, p. 18). Acrescenta, ainda, que o ensino de leitura é uma questão que deve ser tratada pela escola, pelo projeto curricular, independentemente da área de formação do professor, pois em todas as disciplinas são necessárias práticas de leitura.

Por outro lado, Sanches Neto¹⁷ (2011), em entrevista concedida à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), afirma que formar leitores é papel da sociedade como um todo, mas adverte que não existe uma fórmula para as pessoas se tornarem leitores, uma vez que o “nascimento” de um leitor depende de cada indivíduo, de ser marcado profundamente por um texto e, assim, sentir a necessidade de partir para outras leituras.

Ao transpor essas discussões sobre leitura para a modalidade do texto literário, ressalta-se que, para desenvolver o gosto de ler, é necessário estimular a leitura, desde a infância, a fim de que o leitor aprenda que a atividade é importante e prazerosa. Assim, para que o leitor reconheça tal importância, são necessárias “várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual” (BAMBERGER, 1987, p. 31), caso contrário, a leitura pode se configurar como cansativa e desestimulante. Quanto às motivações e interesses de leitura, o autor esclarece que elas diferem de acordo com grupos de idade e tipos particulares de leitor e essa diversidade deve ser considerada por aqueles que fazem o processo de leitura acontecer. A partir dessas considerações, salienta-se que, ao trabalhar com a literatura em sala de aula, faz-se necessário respeitar, além da faixa etária e interesses, características que envolvam escolaridade, sexo e nível socioeconômico.

No contexto escolar, quando o professor parte das “expectativas dos estudantes, significa que ele está atento aos interesses dos mesmos” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 19). É evidente que, ao atender a esses interesses, deve prevalecer o bom senso, para que a leitura literária possa se multiplicar, afinal, o “bom professor é maleável, sabe ouvir as opiniões de seus alunos, mas é ao mesmo tempo firme o suficiente para saber corrigi-los quando necessário” (WIELEWICKI, 2008, p. 37).

Umberto Eco (2003, p.12) salienta que os textos literários “convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida”. O texto de ficção deve proporcionar prazer e representar autonomia para que o leitor possa, na diversidade de opções de leitura, adquirir conhecimento e ser conduzido à formação crítica. Cabe destacar que os livros, de modo geral, propiciam a descoberta de sentidos, no entanto, são os literários que o fazem de modo mais abrangente, pois o texto literário, além de valorizar elementos histórico-político-sociais do leitor, também possibilita que esse leitor participe do processo de construção de sentidos do texto previamente construídos, representando, desse modo, um campo de liberdade. Assim, a

¹⁷ Miguel Sanches Neto é escritor paranaense, publicou mais de 20 livros entre romances, contos e literatura infantojuvenil. É, também, professor de Literatura na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), crítico literário e colunista de jornal.

leitura, quando atende aos interesses do leitor, pode favorecer o processo de identificação e, dessa forma, acabar fortalecendo, ainda mais, a interação entre texto e leitor, promovendo uma leitura mais madura.

O envolvimento do leitor com a arte literária se dá na medida em que algum elemento do texto se torna familiar ao leitor. Assim, a obra literária, “quando reinventa o vivido de um novo jeito” (FLÔRES e ROLA, 2001, p. 39), possibilita que o indivíduo experimente diversas sensações, desde o rir e o chorar e, nesse sentido, a literatura não pode ser imposta ao leitor como leitura unilateral, que desconsidera sua participação na construção de sentidos do texto. Assim sendo, para estimular a leitura e atrair novos leitores, é preciso levá-los a compreender vantagens que a leitura pode proporcionar, pois, caso contrário, não será possível convencê-los da importância dessa prática.

Ao se trabalhar com a leitura no contexto escolar, deve-se considerar alguns aspectos, dentre eles o acervo diversificado de textos e corpo docente qualificado, que disponha de conhecimento teórico, bem como de consciência para colocar à disposição dos alunos obras de qualidade estética. Assim, a sala de aula deve ser transformada “em um espaço de leitura que instigue a exploração dos múltiplos sentidos dos textos, o confronto de interpretações [...] de forma a fazer da leitura uma experiência significativa e prazerosa” (MELLO, 1994, p. 71), possibilitando ao leitor se deslocar por diferentes contextos.

Tendo em vista o destaque que as concepções teóricas conferem ao leitor no processo de desenvolvimento da leitura, é pertinente remeter-se à teoria da Estética da Recepção quando se pensa na leitura do texto literário e na formação de leitores.

1.4 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: O LUGAR DO LEITOR NO TEXTO

Estudos da teoria literária contemporânea revelam que o lugar do leitor na literatura pode ser analisado em três fases distintas, para se compreender a razão de ora ele ser ignorado, ora representar o centro das atenções. Eagleton (2006) destaca que no primeiro momento – período do romantismo, século XIX – a atenção se volta para o autor, pois se considera que o artista é um ser dotado de genialidade, o que garante caráter original ao texto. Posteriormente, concepções teóricas, como as do *New Criticism*¹⁸, valorizam demasiadamente o aspecto

¹⁸ Escola literária que surge nos Estados Unidos na década de 1930 e que perdura até 1950. Concentra-se no estudo dos elementos contidos no “interior” do texto, ou seja, das técnicas empregadas pelos autores dos textos

estético e desconsideram o leitor no texto. Contudo, é nos últimos anos que se transfere a devida atenção ao leitor, pois se compreende que a materialização de um texto literário se dá através da prática de leitura; desse forma, tanto o autor quanto o leitor são vistos como essenciais para a literatura.

Esse novo estatuto conferido ao leitor e à leitura literária, nas últimas décadas, pode ser compreendido como resultado da contribuição de linhas teóricas anteriores. Portanto, fazer uma retrospectiva, ainda que sucinta, de algumas concepções que abarcam a literatura e que estão presentes no Formalismo Russo, na Nova Crítica Americana e no Estruturalismo Literário, permite compreender o surgimento da Estética da Recepção como proposta de mudança de paradigmas no cenário da crítica literária.

No tocante ao Formalismo Russo, um grupo de estudantes da Universidade de Moscou, em 1914, fundou o Círculo Linguístico de Moscou com o propósito de discutir questões referentes à poética e à linguística. Segundo Compagnon (2003), os formalistas visavam a explicitar a literariedade do texto, ou seja, destacar a essência do texto, de modo a indicar aspectos que fazem uma obra ser considerada literária. Para os teóricos dessa concepção, a realidade material do texto literário deve se sobressair diante da reflexão sobre a realidade social, haja vista que os elementos que compõem a obra podem ser considerados fatores artísticos. Quanto à relação leitor e obra, essa acontece pelo distanciamento entre ambos, pois ao sujeito receptor compete apenas distinguir formas e procedimentos do texto, o que não implica sua participação na construção da leitura. Salienta-se que, apesar de o formalismo ser criticado por teorias contemporâneas, contribuiu para os estudos literários por se ater a elementos do texto e, assim, valorizar a criação artística.

Nas décadas seguintes (1930 e 1940), surge uma nova corrente, de origem anglo-saxônica, denominada de Nova Crítica (*New Criticism*), que propõe discutir a obra literária enquanto objeto autônomo. Segundo Vasconcelos, “o estudo de um texto deveria ater-se a seus aspectos formais” (VASCONCELOS, 2005, p. 133), ou seja, à organização verbal expressa, independentemente do contexto histórico onde a obra foi produzida. O objetivo do autor do texto literário, não é expressar ideias de forma clara e direta, mas produzir “significados através do paradoxo”, o que remete a construções inusitadas. As análises feitas pelos Novos Críticos contemplam elementos de ordem contextual. Sendo assim, as análises, por se dedicarem apenas aos aspectos formais do texto literário, podem comprometer o seu entendimento, principalmente, quando se referem àquelas informações que “só podem ser obtidas à luz da

literários. Despreza a importância da resposta do leitor, bem como elementos extratextuais, por considerá-los desnecessários e prejudiciais à análise.

biografia do autor de literatura, ou da articulação da obra com o contexto social em que esta foi produzida” (VASCONCELOS, 2005, p. 124). Essa rigidez estrutural aplicada ao texto tende a considerar o leitor como mero expectador do processo literário.

Já o Estruturalismo, caracteriza-se como método que transcende os fundamentos da crítica literária por atingir diferentes áreas do conhecimento como a Psicologia, a Antropologia, a Matemática, a Linguística, entre outras. O interesse da crítica estruturalista é de analisar o funcionamento do discurso literário de acordo com os pressupostos teóricos de Ferdinand Saussure (1877 – 1913), os quais se apresentam como modelo de análise. Esses preceitos estruturalistas separam o conteúdo da história e preocupam-se apenas com a forma. Portanto, o estruturalismo privilegia um sistema de regras, dando ênfase ao objetivismo, pois as estruturas do texto não são vividas pela consciência criadora, apenas se constituem como partes integrantes da obra, desconsiderando a participação do indivíduo no texto.

Segundo Compagnon (2003), a explicação para tal desprestígio do leitor acontece pelo fato de os teóricos considerarem que o leitor produz ruídos e falhas durante a leitura pela incapacidade de compreensão. Portanto “a poesia pode ser considerada desconcertante, difícil, obscura, ambígua, mas o problema principal está com o leitor, a quem é preciso ensinar a ler mais cuidadosamente, a superar suas limitações individuais e culturais [...]” (COMPAGNON, 2003, p. 142).

Nessa perspectiva, Costa Lima (2002) ressalta que esse descaso para com o leitor acontece em nome da importância estética que se atribui à obra, pois considerar a participação do leitor no texto pode ameaçar a autonomia do discurso literário, principalmente, quando se propõe que a recepção de um texto não deve ser “um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa” (JAUSS, 2002a, p. 80).

Portanto, essa relação texto e leitor começa a ser discutida a partir da década de 1960, momento em que surgem teorias que reivindicam a participação do leitor como elemento indispensável à compreensão do texto literário. Nesse cenário de transformações da crítica literária, Hans Robert Jauss apresenta, em 1967, na Universidade de Constança, Alemanha, os pressupostos teóricos da Estética da Recepção. Segundo Zilberman (2009), a conferência ministrada por Jauss – *O que é e com que fim se estuda história da literatura* – revela a sua intenção em desferir críticas à forma como a teoria literária aborda a história da literatura, a qual privilegia métodos de ensino tradicionais, como também, destaca-se o interesse do estudioso em inaugurar novas concepções de história da literatura.

A teoria recepcional proposta por Jauss apresenta algumas diretrizes que consideram a obra de arte como um sistema que se define por produção, recepção e comunicação, o que, dessa forma, representa a relação dialética entre autor e obra.

Segundo os preceitos teóricos de Jauss, o significado “da obra literária é apreensível não pela análise isolada da obra, nem pela relação da obra com a realidade, mas tão-só pela análise do processo de recepção, em que a obra se expõe [...] na multiplicidade de seus aspectos” (STIERLE, 2002, p. 120). Portanto, a obra é uma instância mutável devido à participação do leitor (sujeito sócio-histórico), e que não pode ser concebida sem essa relação de troca com o público. Em consonância com a discussão apresentada, Eagleton (2006) salienta que o texto utiliza recursos, espécie de dicas, para que o leitor possa estabelecer sentido, uma vez que, sem a participação ativa do público, o texto não existe. Assim, compreende-se que o leitor ao qual Jauss se refere é aquele leitor concreto, situado historicamente no tempo e no espaço, que aceita ou nega uma criação artística, em uma época específica de uma determinada sociedade.

Segundo Costa Lima (2002), para a Estética da Recepção o leitor é fundamental, pois durante a leitura ele “concretiza” o texto ao atribuir significados que partem tanto de sua experiência individual quanto de influências culturais, sociais e históricas. Sendo assim, o leitor se desenvolve na medida em que se desloca por leituras de outros momentos históricos, ou ainda, cada vez que não fecha um livro ou desiste de lê-lo. Então, o texto se constitui como um universo que deve ser explorado a fim de incitar o leitor a imaginá-lo e interpretá-lo, conforme declara Iser:

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto (ISER, 2002, p.107).

Segundo Zilberman (2009), a Estética da Recepção está fundamentada no pressuposto de que a obra literária não pode ser concebida sem a participação ativa do público; além disso, deve-se considerar a presença de aspectos estéticos e históricos no texto, uma vez que esse último foi esquecido pelo formalismo. Na tentativa de recuperar a historicidade da literatura, Jauss elaborou sete princípios teóricos que representaram verdadeiras provocações à teoria literária. Os quatro primeiros são conceitos fundamentais, aqueles em que a nova historiografia se apoia, enquanto os três últimos são princípios metodológicos.

O primeiro princípio refere-se à questão da história da literatura, ou seja, a relação dialógica entre texto e leitor quando se pensa no processo de recepção e produção estética. Nessa perspectiva dialógica, isto é de comunicação, o leitor é visto como a figura principal da renovação historiográfica, pois cabe a ele o processo de atualizar uma obra, e a atualização, apesar de diferir de uma época para outra, pode ser realizada sem a necessidade de excluir os processos anteriores, haja vista que as modificações, na leitura do texto, certamente irão acontecer. Portanto, o texto não pode ser concebido como atemporal ou monológico, pois sua atualização ocorre durante o ato da leitura.

A partir desse aspecto de atualização, Jauss elabora o segundo princípio, o qual assenta que um texto literário não se constitui como novidade absoluta para o leitor, ou seja, o texto se reporta a algo já conhecido, evoca familiaridades no público para, em seguida, serem transformadas. Desse modo, o conhecimento prévio acerca do texto, baseado em experiências anteriores, e o horizonte de expectativas do público são os responsáveis pela recepção, pois toda obra suscita expectativas, desperta lembranças, que conduzem o leitor a uma nova postura. Nessa perspectiva, Zilberman (2009) destaca que o horizonte de expectativas é mutável, ou seja, uma obra considerada inovadora, capaz de despertar sensações numa certa época, pode não produzir reações nos leitores que a lerem posteriormente.

Destaca-se que a abordagem do conceito de horizonte¹⁹ de expectativas está presente no terceiro princípio e é um dos postulados mais importantes da teoria de Jauss. Para isso, a discussão desse princípio se faz a respeito das expectativas que todo leitor possui em relação a um texto, ou seja, os leitores investem certas expectativas numa obra por estarem condicionados por outras leituras já realizadas, principalmente, quando pertencem a um mesmo gênero literário. Assim, o texto pode tanto satisfazer o horizonte de expectativas, quanto provocar estranhamento ou rompimento desse horizonte, e, para Jauss, essa reação expressa pelo público é que estabelece o valor literário de um texto.

¹⁹ Inicialmente, a noção de “horizonte” é emprestada da teoria do filósofo alemão Hans Georg Gadamer.

De modo a esclarecer essa abordagem, toma-se o exemplo de Jauss sobre a obra *Dom Quixote* (1547-1616) de Cervantes que ao ser lida por leitores dos séculos XVI ou posteriores, esses passam a englobar seus horizontes de expectativas e esperam encontrar, no texto, elementos característicos dos romances de cavalaria. No entanto, Cervantes contraria a expectativa dos leitores, obrigando-os a reestruturar o horizonte de percepções. Diante dessa contrariedade de expectativas, Jauss apresenta o conceito de distância de estética como meio para avaliar o valor estético do texto. Isto significa que uma obra considerada de valor é aquela capaz de ampliar e modificar o horizonte de expectativas do leitor.

Já o quarto princípio discute o aspecto dialógico do texto, buscando examinar o contexto de surgimento para que seja possível compreender como o leitor de épocas distintas estabelece diálogo com uma obra, haja vista que essas relações podem variar no tempo, contrariando a ideia de que o texto tem sentido fixo. De acordo com Zilberman (2009), esse princípio é ainda mais comprometido com a hermenêutica, pois reconstitui o horizonte de expectativas de modo a compreender o recebimento e entendimento do texto. Ressalta-se que, para tal atividade, é necessário compreender a pergunta para a qual ele constitui uma resposta. Essa lógica da pergunta, proveniente do público, e da resposta, que é obtida por meio da análise do texto, é aplicada por Jauss à literatura por influência da teoria de Gadamer. Assim, para o fundador da Estética da Recepção, aspectos diacrônico e sincrônico estabelecem relação dialógica, isto é, para que uma obra escrita no passado mantenha o status de “obra prima” é preciso que o leitor proponha novas perguntas e obtenha respostas interessantes.

Em relação aos três últimos princípios da Estética da Recepção, esses vão tratar, especificamente, da historicidade da literatura abordando os aspectos diacrônico (recepção das obras ao longo dos tempos) e sincrônico (relação da literatura num dado período), e a função social da literatura (relação entre literatura e vida social). Ao abordar o quinto princípio, destaca-se que esse se refere à abordagem diacrônica e estabelece relação com o quarto pelo fato de tentar situar uma obra literária em uma história de recepções, de modo a destacar que um texto não perde poder de ação quando transpõe o período de produção. Para tanto, a recepção literária deve ser analisada ao longo dos tempos, considerando o diálogo que estabelece com leituras anteriores, pois, para a Estética da Recepção, o valor de uma obra literária transcende ao período de surgimento, podendo ser ignorado por anos, até que, em um dado momento, é descoberto por meio da pergunta correta no horizonte de expectativa, e então, uma nova forma literária pode levar à compreensão de um texto produzido no passado.

Ao considerar o aspecto diacrônico como elemento importante para a recepção do texto, ressalta-se que o sexto princípio, o qual aborda o sincronismo, também é elemento de destaque,

pois tem a finalidade de revelar um sistema de relações existente entre literatura e o contexto histórico. A partir da perspectiva sincrônica, a história da literatura procura estabelecer relações com obras produzidas contemporaneamente e que provocaram rupturas ou novos rumos na literatura. Por isso, a proposta da Estética da Recepção é o diálogo que contemple aspectos diacrônicos e sincrônicos, para obter a compreensão da obra.

Finalmente, o sétimo princípio examina a relação entre literatura e sociedade, destacando a função social da arte literária, pois “a literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social” (ZILBERMAN, 2009, p. 38). O leitor amplia ou modifica seu horizonte de expectativas e, conseqüentemente, sua visão de mundo. Nesse sentido, o leitor identifica aspectos de sua realidade, o que acaba por levá-lo à experiência estética, a qual pode ser compreendida como prazer e conhecimento. Por meio do diálogo entre obra e leitor, essa atua sobre o público oferecendo padrões comportamentais, como também, pode proporcionar-lhe emancipação.

Segundo Zilberman (2009), a teoria de Jauss revela que a experiência estética é fundamentada por três atividades que agem simultaneamente: a *poiesis* (produtora), a *aisthesis* (receptiva) e a *katharsis* (comunicativa). A primeira, de ordem narrativa, refere-se ao prazer do leitor em se sentir coautor da obra, de ter a possibilidade de preencher os vazios do texto. A partir das produções do século XX, a arte de vanguarda depende, de certo modo, da resposta de seu público e quanto mais o artista inova, mais participação ele espera do público. No tocante à *aisthesis*, esta se atém à experiência estética, ou seja, diz respeito ao efeito provocado pela obra de arte. Já a *katharsis* pode ser definida como a concretização do processo de identificação do leitor com o texto, assim sendo, representa a comunicação. A catarse é mobilizadora, pois incentiva o leitor à ação e tal característica acaba por acentuar a função comunicativa da literatura, uma vez que essa depende da identificação do leitor. Jauss menciona que a comunicação literária “só conserva o caráter de experiência estética enquanto a atividade da *poiesis*, da *aisthesis* ou da *katharsis* mantiver o caráter de prazer” (JAUSS, (2002b, p. 103).

Para Zilberman (2009), esses conceitos devem ser transpostos para o contexto escolar, pois a escola ainda conserva o modelo tradicional de abordagem da literatura, aquele criticado por Jauss. A autora enfatiza, ainda, que a valorização da experiência estética atribui ao leitor papel produtivo e isso é resultado da identificação com o texto. Pela leitura, o sujeito é levado a emitir juízos, os quais são frutos da vivência real e da experiência de leitura e do conhecimento transmitido pelo texto. Nessa perspectiva, é inadequado ignorar a experiência, pois seria negar a literatura enquanto fato social e neutralizar aquilo que ela pode oferecer de positivo ao leitor,

uma vez que a arte pode ampliar as perspectivas. Para que isso aconteça, basta permitir que obra e leitor interajam.

Assim, diante das considerações apresentadas e discutidas acerca da Estética da Recepção, é possível observar o quanto essa teoria contribuiu para a ampliação das discussões literárias, mais especificamente, para o alargamento de teorias que têm como foco de atenção o terceiro elemento do processo literário – o leitor. Nesse viés, destaca-se a Sociologia da Leitura que, além de se interessar pelos comportamentos do leitor, também busca compreender o universo de circulação e consumo de uma obra, isto é, fatores que levam o leitor a ler determinados textos.

1.5 SOCIOLOGIA DA LEITURA: O MEDIADOR E O LEITOR

Numa perspectiva diacrônica, descobre-se que o marco inicial da Sociologia da Leitura acontece em 1923, com a publicação da obra *A sociologia da formação do gosto* pelo alemão Schücking²⁰. Zilberman (2009) destaca que esse campo de reflexão se constituiu como um dos ramos da sociologia do saber, cujo enfoque se voltava para a atuação e interferência do público no processo de produção e recepção do texto. Schücking, a partir das análises sobre as instituições formadoras do gosto pela leitura, observou, também, que a sociedade dispõe de mecanismos que poderiam facilitar ou dificultar a plena difusão de um autor ou de uma obra. Portanto, as discussões desse estudioso antecipam pesquisas sociológicas, pelo fato de contribuir para os pressupostos de uma história da literatura com vistas ao social e por inaugurar um campo de investigações onde o público é compreendido como elemento ativo.

A partir desses estudos introdutórios, a Sociologia da Leitura, segundo Horellou-Lafarge e Segré (2010), experimentou um grande desenvolvimento no final da década de 1950, sobretudo na França, onde o livro e a leitura foram tratados como elementos essenciais para a concretização tanto da identidade nacional quanto das trajetórias individuais dos cidadãos. No entanto, são nas décadas seguintes, que os interesses se voltam tanto para os jovens com dificuldades em concretizar o processo da leitura quanto para aqueles considerados bons leitores.

²⁰ Levin Ludwig Schücking foi um dos primeiros estudiosos do fenômeno coletivo da leitura no século XX.

A história literária revela que, nas últimas décadas do século XX, a valorização do leitor, enquanto elemento necessário e ativo no processo de comunicação literária, pode ser compreendida como resultado da ampliação dos limites das discussões teóricas, sobretudo de concepções advindas da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura, que, apesar de serem oriundas de distintas correntes epistemológicas, apresentam interesses pelo leitor literário, bem como, podem se constituir como esclarecedoras das questões que envolvem o processo de formação de leitores. Contudo, destaca-se que a Sociologia da Leitura difere da Estética da Recepção, quando aquela propõe analisar questões extrínsecas à leitura literária, para se dedicar ao entendimento do contexto de circulação, bem como, do consumo de uma determinada obra.

Aguiar (2008) esclarece que a Sociologia da Leitura é compreendida como um segmento da Sociologia da Literatura, que objetiva estudar os processos de mediação que ocorrem desde a produção de uma obra até o momento em que chega às mãos do leitor, ou seja, aspectos relacionados às políticas de incentivo à leitura, às instituições promotoras de leitura, à influência do mercado na produção e circulação da obra, à duração do prestígio social do autor, como também, a permanência do consumo do texto literário entre o público leitor.

A sociologia da leitura entende o literário, em seu sentido mais amplo, atendo-se ao terceiro pólo de comunicação – o leitor – incluindo aí as contingências vividas e as influências de todos os fatores sociais que podem controlar a quantidade e a qualidade do consumo (AGUIAR, 2008, p. 14).

Segundo Zilberman (2009), a Sociologia da Leitura, quando se atém ao estudo do público como elemento atuante no processo literário, passa a considerar questões relacionadas às preferências desse público, pois “as mudanças de gosto e preferências interferem não apenas na circulação, e portanto na fama, dos textos, mas também em sua produção” (ZILBERMAN, 2009, p 17). Nesse sentido ao abordar as preferências do público, deve-se levar em consideração distintos segmentos sociais, os quais tendem a interferir no desenvolvimento do gosto pela leitura.

Quanto ao aspecto social, Candido (2006) declara que a arte literária é um processo de comunicação que envolve a participação de três segmentos: autor, obra e público. Desse modo, o fator social deve ser posto em evidência para se explicar a estrutura de um texto, bem como, o seu teor de ideias, haja vista que a obra literária é uma manifestação artística que pode apresentar e problematizar aspectos sociais da realidade que pretende retratar. Nesse sentido,

recorre-se às discussões de Hauser²¹ (1977), o qual destaca que, sendo a arte comunicação, o escritor depende do público, pois cabe ao leitor dar vida ao texto. No entanto, o contato entre público e o objeto artístico nem sempre se dá por meio de um processo simples e fácil, haja vista que quanto menor o conhecimento do público em relação à arte, mais necessidade haverá de as instâncias mediadoras interferirem nessa etapa do processo.

Como instâncias mediadoras de leitura literária destacam-se as bibliotecas, as editoras, as livrarias, a imprensa, a família, a escola, a Igreja, a televisão e, sobretudo, o professor. Da mesma forma, Aguiar (2008), ao citar Bourdieu, destaca que aspectos econômicos subjazem o contato com os bens culturais (neste caso o livro). As produções que circulam nas esferas socialmente privilegiadas tendem a apresentar características da classe dominante, contribuindo para a sua manutenção, pois, as “produções [...] sustentam seus valores e justificam seu poder” (AGUIAR, 2008, p. 16). Ainda, para se ter acesso aos bens culturais, é preciso dispor tanto de condições econômicas quanto educacionais de modo que se possa participar desse meio cultural.

O consumo das obras é tema de interesse da Sociologia da Leitura, desde as origens deste campo de reflexão. Nessa perspectiva, sobressaem-se os estudos produzidos pela Escola de Bordéus, conduzidos por Robert Escarpit. Esse estudioso se interessa pela produção, circulação e consumo das obras. De modo a caracterizar cada elemento, ainda que sucintamente, considerou-se pertinente recorrer à distinção apresentada por Aguiar (2008). Quanto ao primeiro, analisam-se influências recebidas na obra pelo fato de o escritor ser um representante da sociedade. Já, no segundo elemento, investigam-se possíveis intervenções nas obras, oriundas das instituições sociais envolvidas, como as editoras, as gráficas, os críticos literários, etc.. Por último, o consumo, diz respeito ao estudo sobre os tipos de público, os motivos de sucesso e fracasso de uma obra, como também, o processo de formação de leitores.

Outro aspecto de interesse da Sociologia da Leitura, e ao qual se volta este estudo, é a mediação de leitura. Para tanto, recorre-se às discussões da antropóloga francesa Petit (2008), pelo fato de essa se dedicar às características dos mediadores de leitura. Sabe-se que a mediação representa uma intercessão entre leitor e obra de modo a eliminar qualquer estranheza que possa se instaurar no contato com o texto literário. A antropóloga, em consonância com os estudos de Hauser, destaca que o mediador pode ser um professor, um bibliotecário, um livreiro, um amigo, enfim, alguém que se proponha a estabelecer relações entre texto e leitor.

²¹ Dedicar-se ao estudo da sociologia do público, enfatizando o papel dos mediadores como fator decisivo para a leitura circular na esfera social.

Petit (2008) ressalta que o gosto pela leitura não é construído apenas do contato do leitor com os livros, pois “as palavras podem jogá-lo para fora de si mesmo, desalojá-lo de sua certeza, de seus ‘pertencimentos’”(PETIT, 2008, p. 147), quando o indivíduo pouco conhece da vida. Podem levá-lo, também, a não querer se aventurar na cultura letrada por insegurança diante de sua condição social, assim sendo, cada vez que tenta progredir, sente a necessidade de obter autorização para esse progresso.

Por essa perspectiva, ressalta-se a importância da relação do leitor com um mediador, ou ainda, com outros leitores para que prática da leitura literária se concretize. Segundo Petit (2008), para transmitir amor pela leitura é preciso vivenciá-la. Desse modo, o mediador, podendo ser um professor ou um bibliotecário, deve buscar informações com os alunos de modo a conhecer suas impressões de leitura. Tal atitude pode levar o leitor a ter um encontro mais participativo com a obra e a se reconhecer nela.

Vera Teixeira Aguiar, ao discorrer sobre o processo de identificação do leitor com o texto literário, acentua que

Quando a leitura ficcional e poética representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, gerando prazer. Por outro lado, quando rompe de modo incisivo com as expectativas do sujeito, dá origem necessariamente ao diálogo e ao consequente questionamento das propostas inovadoras ali contidas, alargando o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora por outra via, a da apropriação de um mundo inesperado. (AGUIAR, 2008, p.17).

Portanto, a essência do papel do mediador não é apenas iniciar a leitura, mas também, oportunizar e revelar o desejo de ler. Para Wielewicki (2008), é necessário que o mediador (professor) conheça aspectos que envolvam vivências de seus alunos, desde preferências, hábitos de leitura, hábitos da família, a condição social e até a disponibilidade de tempo para dedicar aos estudos, de modo que a atenção e o interesse dedicados às histórias dos alunos demonstrem a eles que a produção de sentido da leitura ocorre na sala de aula. Ainda, o modo como o aluno aborda o texto literário relaciona-se, muitas vezes, com a reação do professor às suas leituras, pois, o “professor é para o aluno, em geral, a fonte de conhecimento e a medida do certo e do errado” (WIELEWICKI, 2008, p. 36). Desse modo, compreende-se que o

professor precisa estar aberto ao diálogo, sem autoritarismo, para incentivar a busca de compreensão da leitura.

Depreende-se, portanto, que ensinar literatura está além de estudar a relação existente entre os fatos históricos e os literários, pois envolve, também, práticas docentes adequadas, a fim de que o aluno perceba a função da literatura para as suas vivências. A presença do mediador é importante para que a obra alcance o público, uma vez que a recepção completa de uma obra de arte requer maturidade e sensibilidade do leitor. Destaca-se que a mediação está presente em diversas etapas da vida, assim sendo, quanto maior o contato do indivíduo com as diversas instâncias promotoras de leitura, maiores serão as chances de ser tornar leitor.

Face ao exposto, acerca da Sociologia da Leitura, observa-se que seus pressupostos visam a compreender o receptor na sua atuação social e individual e, ainda, como elemento atuante do processo literário. Quanto a este, a teoria o compreende em seu sentido mais amplo, de modo a atribuir menos importância ao estudo do valor literário para se preocupar, sobretudo, com o contexto de circulação e consumo de uma obra.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo parte, metodologicamente, da coleta de dados por meio de questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, aplicado a professores de Escolas Municipais pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, no Sudoeste do Paraná. Trata-se de uma pesquisa etnográfica com abordagem quali-quantitativa de recorte transversal. Sendo assim, os resultados obtidos com a aplicação dos questionários norteiam parte da metodologia que se desenvolve ao longo deste estudo. Quanto à organização, esse capítulo está dividido em tópicos que tratam do Tipo de Estudo, do Corpus da Pesquisa, do Instrumento da Coleta de Dados e dos Critérios de Confiabilidade e Validade de modo a destacar as etapas realizadas.

2.1 TIPO DE ESTUDO

Segundo Richardson (1999), o conhecimento caracteriza-se pela busca de respostas de um dado fenômeno e pela necessidade de explicar sua ocorrência. Essa etapa é caracterizada como ciência, ou seja, é a “investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem” (RICHARDSON, 1999, p. 21). Acredita-se que, nessa etapa, o conhecimento pode possibilitar a transformação da natureza.

Desse modo, a preocupação em descobrir a natureza, bem como em explicá-la, não é uma tendência da atualidade, pois tal iniciativa está presente desde os primórdios da humanidade quando o homem empregava noções supra-humanas para compreender determinados fenômenos. Segundo Marconi e Lakatos (2004), a finalidade da atividade científica é descobrir a verdade, ou então, aproximar-se dela, por intermédio da comprovação de hipóteses, que se caracterizam pela relação entre realidade e teoria científica. Nessa perspectiva, o pesquisador lança mão de um determinado método - compreendido como atividades sistemáticas e racionais que permitem alcançar o objetivo com maior segurança.

Especificamente em relação a este estudo, a investigação iniciou com uma ideia global: quais as contribuições dos textos de Monteiro Lobato para a formação de leitores? Não houve

apresentação de hipóteses iniciais, dado que a formulação demasiada e específica do problema pode prejudicar a descoberta dos significados. Desse modo, buscou-se, apenas, coletar informações concernentes ao assunto principal com a finalidade de conhecer melhor o assunto pesquisado para que se procedesse a comparações e generalizações, implícitas ou explícitas durante a etapa de análise dos dados.

Portanto, ao se fazer o levantamento de informações acerca da ideia global para dar início à pesquisa, foi necessário, nessa etapa, recorrer aos métodos e técnicas de pesquisas que dessem conta da proposta do estudo, uma vez que se pretendia estudar concepções de uma determinada comunidade. Nesse sentido, ao verificar os métodos existentes, optou-se por utilizar métodos da pesquisa do tipo etnográfico com abordagem quali-quantitativa, pelo fato de a etnografia se interessar por características das sociedades, com vistas à descrição detalhada da vida cotidiana das populações estudadas, a partir de observações *in loco*:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2008, p.27).

A etnografia foca o estudo das variações de determinado caso e das relações entre estas variações e as variações do contexto maior no qual este caso está inserido, objetivando obter uma descrição mais completa possível da situação investigada (ANDRÉ, 2008), pois é importante compreender as relações existentes entre todos os elementos investigados. Assim, a presente pesquisa foi direcionada para a investigação de aspectos que dizem respeito à promoção da leitura do texto literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando analisar, especificamente, ações docentes desencadeadas a partir da leitura de obras ficcionais do escritor Monteiro Lobato.

A pesquisa etnográfica, segundo André (2008), usa um plano de trabalho aberto e flexível de modo a buscar conceitos, abstrações e teorias. Essa liberdade investigativa possibilita que os focos investigativos, as técnicas utilizadas para a coleta de dados, os instrumentos e fundamentação teórica sejam repensados, pois o intuito da etnografia é revelar novas formas de entendimento da realidade por meio de novos conceitos e novas relações.

Quanto à opção em adotar a abordagem quali-quantitativa, essa se deu pelo fato de se considerar que há aspectos da realidade que podem ser investigados do ponto de vista objetivo, de modo a obter melhor entendimento de fatores e elementos que influenciam o fenômeno. Há, também, pesquisas em que não se pode quantificar (pesquisas nas quais a quantificação é inviável); por conseguinte, o pesquisador recorre a processos subjetivos de análise. Assim, a abordagem qualitativa difere da quantitativa pelo fato de a primeira não utilizar instrumentos estatísticos, e enfatiza, ainda, que os estudos que empregam “uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais [...]” (RICHARDSON, 1999, p. 80). Nessa perspectiva, o questionário aplicado junto a docentes foi elaborado seguindo recomendações da abordagem quali-quantitativa, de modo a obter informações consistentes e válidas.

Destaca-se, ainda, que a primeira etapa da aplicação do instrumento de coleta de dados, a abordagem quantitativa, contendo 14 questões, contribuiu para, além da ampliação da abrangência do estudo, identificar docentes da região Sudoeste do Paraná que utilizam a literatura de Monteiro Lobato com mais intensidade e frequência no ensino. Posteriormente, com a abordagem qualitativa, apresentando 8 questões, buscou-se maior profundidade na compreensão do fenômeno. Acredita-se que, ao tratar das questões quantitativas, essas podem ser enriquecidas com as informações qualitativas de modo a se obter maior força de argumentação e qualidade nas conclusões. Seguindo as descrições de Richardson (1999), em ambas as etapas, o estudo foi de corte transversal, por ter como característica básica a coleta de informações de modo simultâneo e em um determinado instante, sem traçar comparações com dados coletados em outros momentos.

2.2 CORPUS DA PESQUISA

A população deste estudo consiste em noventa e dois docentes de vinte escolas públicas municipais de Ensino Fundamental, anos iniciais, de seis cidades da região Sudoeste do Paraná e que pertencem ao Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão. Dado ao tamanho da população e aos custos inerentes à pesquisa de campo, foi empregada a amostragem estratificada proporcional, a qual, conforme Richardson (1999), permite diminuir o tamanho da amostra e, ainda assim, manter sua representatividade. Por se tratar de cidades localizadas em

uma mesma região de um mesmo estado, considera-se que as características sócioeducacionais tendem a ser similares. Além disso, não há nenhum indício concreto de que haja grandes disparidades nesses quesitos nas cidades integrantes da região Sudoeste do Paraná. Portanto, a utilização da amostragem estratificada permite que sejam investigadas amostras de apenas algumas das cidades, sem que se perca a representatividade.

Elegeram-se, dentre os vinte municípios componentes do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, os municípios de Ampére, Capanema, Francisco Beltrão, Pérola D'Oeste, Realeza e Santa Izabel do Oeste (Anexo A). A eleição destas cidades deu-se por motivos logísticos, que influenciaram na redução dos custos e na agilidade da pesquisa, além de considerar que este conjunto apresenta uma amplitude de tamanho da população de professores, desde a maior, Francisco Beltrão, com 287 professores, até pequenas cidades, como Pérola D'Oeste que conta com 39 docentes do Ensino Público Municipal.

Quanto ao levantamento do número de professores necessários para responder ao instrumento de coleta de dados, teve-se o cuidado de não selecionar de forma aleatória o número de participantes por ser algo complexo, por isso, buscou-se apoio em cálculos estatísticos para garantir certa representatividade, quando se refere à região Sudoeste do Paraná. Segundo a aplicação da fórmula, descrita por Richardson (1999), chegou-se ao apontamento da necessidade de se investigar 92 professores para, dessa forma, obter-se margem de erro de 8,25% e garantir nível de confiança de 90%, conforme aponta a fórmula:

$$n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Onde:

- Z = Nível de confiança (para 90% utiliza-se Z = 1,645).
- p = Probabilidade de ocorrência do evento.
- q = Probabilidade de não ocorrência do evento.
- Adotou-se, pela não existência de avaliações preliminares, p = 50% e q = 50%.
- N = Universo ou população (1213).
- E = Erro permitido (8%).
- N = Número de amostras.

Assim:

$$n = \frac{(1,645)^2 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 1213}{8,25^2(1213 - 1) + (1,645)^2 \cdot 50 \cdot 50}$$

$$n = \frac{8206020,813}{82491,75 + 6765,062}$$

$$n = \frac{8206020,813}{89256,812} = \mathbf{91,94}$$

Após esse levantamento do *corpus*, buscou-se, também, fazer um levantamento do número de amostras necessárias para cada um dos seis municípios participantes da pesquisa. Contudo, optou-se pela amostra estratificada proporcional por considerar que essa amostragem pré-determina quantos elementos da amostra podem ser retirados de cada estrato. Para a realização de tal cálculo, foi necessário considerar o número de docentes de cada município e o número total de docentes dos vinte municípios componentes do Núcleo Regional de Educação. Assim, no município de Ampére, chegou-se ao apontamento de 13 docentes, em Capanema - 12, Francisco Beltrão - 42, Pérola D'Oeste - 06, Realeza - 10 e Santa Isabel do Oeste - 09.

Na tabela que segue, observam-se dados dos municípios que compõem o Sudoeste do Paraná e, em destaque, aqueles que foram eleitos para a execução da pesquisa.

Tabela 1- Dados dos municípios do Sudoeste do Paraná

Municípios	Docentes ¹	Escolas ²	Habitantes	Habitantes/ docente ³	Amostras por Município
Ampére	86	6	18.041	209,8	13
Barracão	88	8	9.267	105,3	
Bela Vista da Caroba	20	1	4.176	208,8	
Bom Jesus do Sul	26	4	3.879	149,2	
Capanema	81	9	18.681	230,6	12
Enéas Marques	20	2	6.066	303,3	
Flor da Serra do Sul	32	5	4.742	148,2	
Francisco Beltrão	287	21	76.311	265,9	42
Manfrinópolis	26	3	3.283	126,3	
Marmeleiro	56	7	13.463	240,4	
Pérola D'Oeste	39	4	7.202	184,7	06
Pinhal de São Bento	11	1	2.600	236,4	
Planalto	59	5	13.983	237,0	
Pranchita	45	4	5.885	130,8	
Realeza	70	7	16.288	232,7	10
Renascença	28	1	6.937	247,8	
Salgado Filho	25	2	4.640	185,6	
Santa Isabel do Oeste	60	7	11.747	195,8	09
Santo Antº do Sudoeste	118	12	19.386	164,3	
Verê	36	4	8.078	224,4	
Total	1.213	113	254.655	201,4	92

Fontes: (AMSOP, *online*, 2010; IBGE, *online*, 2010).

¹ Docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

² Número de Escolas Públicas Municipais.

³ Números arredondados.

2.3 INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS

Instrumentos utilizados para coletar dados são importantes para uma pesquisa, pois é por meio deles que há o levantamento de informações de um dado grupo social. Portanto, procedeu-se, inicialmente, a uma revisão de literatura de modo a levantar informações necessárias acerca do tema tratado. De posse dessas informações, as quais foram consideradas relevantes para a pesquisa, optou-se pela construção do questionário, pelo fato de que esse instrumento de coleta de dados permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente e em curto prazo. Desse modo, na etapa quantitativa, foram aplicados questionários aos docentes, considerando-se as recomendações de Marconi e Lakatos (2006) quanto à limitação dos questionários no tocante à extensão e à finalidade: um questionário muito longo causa fadiga e é desinteressante; contudo, se curto demais, corre-se o risco de não levantar informações suficientes.

Assim, o questionário utilizado por este estudo (Apêndice A) contemplou vinte e uma questões, entre perguntas abertas, fechadas, e abertas e fechadas simultaneamente. Após atender a alguns trâmites burocráticos, entre eles a aprovação pelo Comitê de Ética, cópias do questionário foram entregues, pessoalmente, pela autora desta pesquisa aos diretores de vinte escolas municipais, escolhidas, aleatoriamente, em cada município participante deste estudo, para que fossem encaminhados aos sujeitos participantes da pesquisa. A tabela, que segue, apresenta informações detalhadas a respeito das escolas visitadas, do número e porcentagem de questionários entregues, bem como, indica a porcentagem daqueles que foram devolvidos, os que são válidos, os que foram excluídos e, ainda, as amostras aproveitadas.

Tabela 2 – Coleta de Dados

Município	Escola Municipal	Entregues	Devolvidos	Válidos	Excluídos	Amostras aproveitadas	Amostras por município
1. Ampére	Prof. Leopoldo de Witt	20	07	06	01	05	13
2. Ampére	Caetano Munhoz da Rocha	21	05	05	01	04	
3. Ampére	José Arnoldo Dresch	20	05	05	01	04	
4. Capanema	Rachel de Queiroz	07	05	05	0	05	12
5. Capanema	Claudino Luiz Piva	10	08	07	0	07	
6. Francisco Beltrão	Germano Meyer	09	02	02	0	02	42
7. Francisco Beltrão	Madre Boa Ventura	20	04	04	0	04	
8. Francisco Beltrão	São Cristóvão	14	10	07	0	07	
9. Francisco Beltrão	Maria Basso	13	05	05	0	05	
10. Francisco Beltrão	Rubens Amélio Bonatto	14	08	08	01	07	
11. Francisco Beltrão	Profa. Maria Helena Vandresen	20	08	07	0	07	
12. Francisco Beltrão	Frei Deodato	10	08	05	0	05	
13. Francisco Beltrão	Prof. Pedro Algeri	10	05	05	0	05	6
14. Pérola d'Oeste	Nossa Senhora de Lourdes	05	04	01	0	01	
15. Pérola d'Oeste	São Francisco de Assis	12	09	07	02	05	10
16. Realeza	Independência	14	07	6	01	05	
17. Realeza	Menino Jesus	10	05	3	01	02	
18. Realeza	Juscelino Kubitschek	10	06	4	01	03	9
19. St ^a Izabel do Oeste	Bruno Santin	10	05	05	01	04	
20. St ^a Izabel do Oeste	Joaninha	10	09	06	01	05	
Total		259	125	103	11	92	92
Porcentagem em relação aos questionários entregues		100%	48,3%	39,8%	4,3%	35,5%	35,5%

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

É digno de nota que, visitar vinte escolas²² em municípios distintos em busca de um número significativo de docentes para compor a amostra e que pudesse responder ao questionário, revelou-se uma tarefa árdua devido às limitações de tempo destinadas ao estudo e à jornada de trabalho. Por isso, a coleta de dados levou cerca de um mês para ser realizada, mais especificamente, durante o mês de março de 2011. Considerou-se, em média, o prazo de devolução dos questionários de três dias, devido à necessidade de deslocamento pelos diferentes municípios da região. Entretanto, alguns questionários não foram devolvidos no período estipulado como justificativa da falta de tempo dos docentes para o preenchimento, apesar de a maioria das questões serem fechadas, o que permite poupar tempo do respondente.

Outro aspecto vivenciado durante essa etapa de recolhimento dos questionários, foi não ter o retorno do número suficiente desses, por parte dos docentes do município de Francisco Beltrão, o que causou certa surpresa, pois se teve a cautela de entregar, em cada município participante, uma quantidade maior que a indicada pela amostragem, de modo a evitar problemas como o ocorrido no referido município, pois se sabe que, em pesquisas de campo e com aplicação de questionários, muitos não são devolvidos. Assim, diante do ocorrido, foram selecionadas outras escolas, no município de Francisco Beltrão, para refazer a entrega e completar a amostra indicada pela amostragem estratificada.

Quanto aos dados da tabela 2, esses indicam que foi entregue um número maior de questionários do que aquele número indicado pela amostragem, por se considerar que a devolução poderia ter um baixo percentual. Conforme se observa, as devoluções, na maioria das escolas, não representaram a metade do número dos questionários entregues, ou ainda, ficaram por volta da metade daqueles questionários entregues pela pesquisadora. Contudo, entre aqueles devolvidos, só foram considerados válidos aqueles que apresentavam informações de caráter quantitativo preenchidas completamente; do contrário, foram excluídos, conforme os dados das amostras aproveitadas. Ainda, alguns questionários, mesmo apresentando completos os aspectos quantitativo e qualitativo, foram excluídos de forma aleatória, respeitando o número das amostras indicadas em cada município para garantir a proporcionalidade de amostras.

Os dados numéricos da tabela indicam que, de 48% (125) dos questionários devolvidos, apenas 39% (103) foram considerados válidos, pois 9% (11) não apresentaram

²² Em cada uma dessas escolas, foi necessário explicar aos diretores os objetivos do estudo, a fim de que autorizassem a participação dos professores. Todos os diretores concordaram em participar, entretanto, em relação à receptividade, alguns mostraram indiferença à pesquisa, o que pode ter influenciado na quantidade de questionários devolvidos pelas escolas. Em outros estabelecimentos, porém, foi possível notar boa vontade tanto por parte dos diretores quanto da equipe pedagógica.

completas as questões de caráter quantitativo, tornando, deste modo, inviável a tabulação dos dados com esses questionários. Com a amostragem de 92 questionários válidos, os dados coletados fornecem informações relevantes para a compreensão do fenômeno estudado, tais como a porcentagem de professores que lançam mão da literatura lobatiana em sala de aula, a averiguação da frequência e as estratégias de leitura utilizadas pelos professores no que diz respeito às obras ficcionais do autor. Foi possível, também, conhecer melhor o professor em relação a suas preferências de leitura, bem como compreender sua relação com o texto literário. A partir da análise das respostas fechadas do questionário, busca-se, inicialmente, traçar um perfil desses professores com base nesses indicadores.

2.4 CRITÉRIOS DE CONFIABILIDADE E VALIDADE

A confiabilidade é um critério necessário tanto à pesquisa qualitativa quanto à quantitativa (RICHARDSON, 1999). Conforme Cooper e Schindler (2003), a confiabilidade relaciona-se à estimativa do grau em que uma determinada mensuração é livre de erro aleatório ou instável. Para o instrumento ter validade, deve ser sensível a todos os graus de significado variável e as mudanças nas nuances de significado ao longo dos tempos. Dessa forma, utilizou-se como procedimento eficiente o pré-teste.

Segundo Marconi e Lakatos (2005), o pré-teste deve ser aplicado com indivíduos com características semelhantes as do alvo de estudo, mas nunca naquela amostra que será pesquisada como alvo do estudo. Assim, selecionou-se uma quantidade de apenas dez por cento do *corpus* para participar dessa etapa da pesquisa, uma vez que não há indicativo do número de participantes para se realizar o pré-teste. Os questionários foram entregues em duas escolas do município de Realeza - PR, cidade onde reside a pesquisadora, de modo a agilizar a devolução e a possibilidade de alteração de forma imediata das questões com problemas levantados. Ressalta-se que os docentes participantes do pré-teste foram instruídos a identificar questões que pudessem representar problemas de ordem interpretativa. Após essa aplicação, os questionários foram devolvidos dois dias após a entrega, com as devidas observações.

Constatou-se, por meio dessa abordagem, a necessidade de alterar algumas questões, pois, segundo os docentes, eram questões evasivas e com dado grau de dificuldade para se

compreender o objetivo proposto. Sendo assim, algumas delas foram alteradas, o que proporcionou segurança quanto à aplicação do instrumento da coleta de dados no *corpus* delimitado: 92 professores. Tal procedimento segue a orientação de Marconi e Lakatos (2005), segundo as quais, ao se testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do “universo” ou da amostra, antes da sua aplicação definitiva, diminuir-se-ão as chances da pesquisa chegar a um resultado falso.

A confiabilidade pode ser maximizada também por meio da triangulação de dados (ALVES-MAZZOTTI ; GEWANDSZNADER, 1999), desta maneira, observou-se a coerência entre as respostas de questões abertas em relação às questões fechadas, por exemplo, quando o respondente fornece informações imprecisas e incoerentes, em uma questão aberta, quanto ao conhecimento da obra lobatiana e da prática que desenvolvem, mesmo tendo marcado a opção que confirma o conhecimento da literatura lobatiana em uma questão fechada.

Nos capítulos que seguem, tais dados são apresentados e discutidos, com vistas à compreensão de aspectos importantes que dizem respeito à mediação da leitura efetivada por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na região Sudoeste do Paraná.

3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Segundo o aporte teórico apresentado neste estudo, conhecer elementos que compõem o contexto social dos docentes pode contribuir para a compreensão do modo como esses indivíduos se relacionam com o texto literário, e, por conseguinte, como atuam na formação de leitores. Portanto, este capítulo divide-se em três partes. Inicialmente, são analisados aspectos relacionados à formação e atuação profissional dos 92 sujeitos investigados para verificar se e como as experiências pessoais desses educadores interferem no processo de formação de leitores. Em seguida, observam-se aspectos de leitura dos docentes, explorando a relação leitura e leitor de modo a compreender preferências e gostos, para que, posteriormente, seja possível aprofundar o conhecimento e analisar quais concepções de leitura e literatura norteiam o trabalho desses professores.

3.1 MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA: O PERFIL DOS DOCENTES

Muitos estudiosos, dentre eles destacam-se aqueles apresentados nos capítulos iniciais deste estudo, sugerem que o texto literário é uma excelente forma para desenvolver a capacidade de ler, pelo fato de essa modalidade de texto apresentar tanto aspectos lúdicos e ficcionais, como também, polissêmicos, os quais exigem participação ativa do leitor para a construção de sentidos do texto. O leitor, então, experimenta a possibilidade de preencher os espaços vazios a partir da experiência pessoal e do contato com um universo repleto de informações presentes no texto. Nesse sentido, a leitura dessa modalidade de texto se configura como um campo de liberdade para o leitor, como também, tende a despertar o interesse do público pelo fato de mobilizá-lo de forma mais intensa e consciente. Sendo assim, a leitura literária, além de oportunizar prazer e conhecimento, pode contribuir para a formação do gosto pela leitura de diferentes gêneros textuais.

Cabe ressaltar que, para desenvolver a capacidade de ler, é necessário considerar alguns elementos, dentre eles a atuação dos mediadores de leitura, pois essa atividade não se desenvolve de modo espontâneo. O mediador de leitura é aquele que “apresenta e aproxima o livro de forma prazerosa ao leitor. Ele introduz o leitor no mundo mágico da leitura e

compartilha com o leitor o prazer de ler, de conhecer e de descobrir o que os livros têm a oferecer” (PIMENTEL; BERNARDES; SANTANA, 2007, p. 84). Mediar a leitura é permitir o diálogo entre leitor e texto, isto é, possibilitar a participação dialógica, com questionamentos e reflexões para que o leitor possa construir significados para o texto.

Essa interação entre leitor e texto está intimamente associada ao ambiente escolar, onde o trabalho para o desenvolvimento das capacidades leitoras se dá, muitas vezes, apenas por meio do professor. Assim, o mediador-professor é figura essencial na história de leitura de cada um dos alunos, haja vista que a leitura é considerada importante ferramenta na construção histórica da humanidade por desenvolver criatividade, imaginação e aprimorar conhecimentos e valores. Por isso, o processo de formação de leitores tem sido objeto de estudo e reflexão de pesquisadores com o intuito de verificar aspectos relacionados à atuação do professor, ao trabalho de aproximação de livros e leitores, desenvolvendo o gosto pela leitura e à busca de alternativas metodológicas para aprimorar o trabalho com o texto.

O gosto pela leitura não é algo intrínseco ao ser humano, entretanto, pode ser desenvolvido, à medida que o indivíduo se constitui como leitor. Assim sendo, o modo como o professor realiza a mediação pode ser decisivo para despertar o interesse do aluno pela leitura. Cabe ressaltar que a qualidade dessa mediação pode estar atrelada às práticas de leitura vivenciadas pelo professor, desde sua infância. Não é possível mediar a leitura sem ler, por isso o mediador precisa ser, antes de tudo, um leitor “apaixonado” e motivado para se tornar referência para os alunos. Dificilmente um professor conseguirá convencer seus alunos sobre a importância de ler se ele mesmo não for leitor e se não tiver sugestões de textos para indicar. Face ao exposto, os itens que seguem analisam o perfil dos docentes que responderam ao questionário desta pesquisa, através dos quais espera-se conhecer a realidade daqueles que são os responsáveis pela formação de leitores no contexto escolar. À medida que se tem acesso ao relato de suas experiências, verifica-se como acontece a presença da leitura em suas vidas e a qualidade da mediação oferecida.

3.1.1 Faixa etária dos docentes

O perfil etário dos respondentes do questionário revela que há uma concentração na faixa etária entre 41 e 50 anos, ou seja, entre os 92 professores participantes da pesquisa,

quarenta e cinco se encontram nesse intervalo, representando um percentual de 48,9% do *corpus*, conforme se observa no gráfico abaixo. Portanto, considera-se que esses profissionais estão na meia-idade; não são jovens e inexperientes, mas também não estão em vias de se aposentar, pois se encontram numa média etária de 45 anos.

Destaca-se que essas informações são muito semelhantes às aquelas apresentadas pelos dados do Censo Escolar da Educação Básica realizado em 2007, pelo INEP²³, acerca dos profissionais da educação. Nesse levantamento, foi possível observar que mais da metade dos professores brasileiros recenseados (55%) estão na faixa etária de 30 a 45 anos, assim como o percentual revelado por esta pesquisa, aplicada apenas na Região Sudoeste do Paraná.

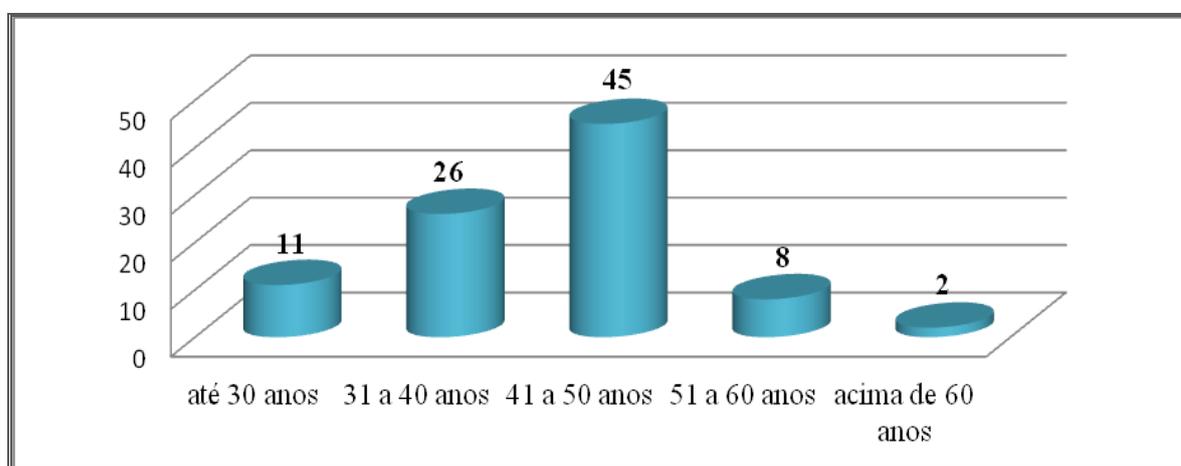


Gráfico 1 – Faixa etária

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Outro dado que chama a atenção é o fato de apenas 11 professores (num universo de 92 docentes) estarem na faixa etária até 30 anos, e com uma média de 27 anos de idade, o que leva à inferência de que o magistério pode não estar atraindo os jovens. Isso pode estar relacionado a vários aspectos, dentre eles, a desvalorização salarial e o desprestígio social comuns nessa profissão ou a dificuldade de os jovens se inserirem no mercado de trabalho. Para ingressar no ensino público, o professor precisa ser aprovado em concurso, ter experiência profissional e ter participado de cursos de formação continuada. Todavia, isso só é possível ao longo do tempo, o que acaba por dificultar o ingresso desses jovens docentes no ensino público.

²³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema de Ensino no Brasil. O Censo Escolar dos Profissionais da Educação foi realizado em 2007, mas o resultado foi divulgado apenas em 2009.

Resultados de pesquisas sobre a procura pela carreira do magistério, realizadas em âmbito nacional, são inquietantes, pois os índices indicam que há uma considerável diminuição no ingresso nessa carreira por parte dos jovens, o que pode acarretar em um declínio, a longo prazo. Essa questão torna-se ainda mais preocupante, quando se considera que o desenvolvimento social e econômico de um país depende da qualidade oferecida no ensino básico. Portanto, é necessária uma reavaliação das ações políticas e práticas vigentes, de modo a valorizar o magistério para atrair e reter bons docentes.

Por outro lado, ao retornar à análise dos dados do gráfico acima, observa-se que 11% dos professores estão com idade acima de 50 anos, ou seja, 10 professores se encontram em idade próxima ou já possuem idade para se aposentar na carreira docente pública. É digno de nota, ainda, a presença de 2 professoras com idade superior a 60 anos. Sabe-se que, nessa faixa etária, geralmente, as funcionárias públicas encerram suas carreiras; entretanto, nesse caso, pode-se deduzir que essas professoras podem ser entusiastas da educação, ou, então, querem complementar sua renda após a aposentadoria.

3.1.2 Predominância feminina na carreira docente

Quanto ao gênero, observou-se que, dos 92 professores que formam o *corpus* da amostra, 88 deles são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino. Esse dado corrobora o que já era apontado pelo conhecimento empírico, ou seja, mostra a predominância de mulheres entre os professores de Ensino Fundamental nos anos iniciais, levando à caracterização do ensino público, nessa modalidade, como função feminina.

Tabela 3 - Gênero

SEXO	Quantidade	Percentual
Masculino	4	4,3
Feminino	88	95,7

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

A partir do levantamento desse dado, houve interesse em descobrir possíveis razões para o fato de a carreira do magistério atrair mais mulheres do que homens. Para tanto, recorreu-se à história do ensino, tanto no Brasil quanto em outros países, e observou-se a

carência em pesquisas que expliquem, mais claramente, esse fenômeno. No entanto, os poucos estudos que abordam esse aspecto, atribuem a causa às transformações sociais, políticas, históricas e econômicas que emergiram com o sistema capitalista.

No Brasil, especificamente, um estudo elaborado por Viana (2002), menciona que a presença feminina no magistério não é um fenômeno recente, pois seu início se deu a partir do século XIX nas instituições públicas. Entretanto, é no século seguinte que a docência assume caráter predominantemente feminino, quando há o alargamento do ensino público na modalidade da educação primária, assim denominada no período. Como consequência da proliferação de escolas, acelera o processo da presença feminina no magistério, pois é atribuído à mulher o poder de orientar tanto os filhos para o desenvolvimento moral e ético quanto os cidadãos para os bons princípios. O ensino, nesse momento, esteve associado às funções maternas, como extensão da educação familiar, haja vista que o ensino fundamental era voltado para as classes populares com o intuito principal de disciplinar. É nesse contexto que a docência feminina surge, servindo de pretexto para as más condições de trabalho e o rebaixamento salarial, os quais perduram na atualidade.

Quando se trata da questão de gênero, evidencia-se a atribuição de certos estereótipos a homens e mulheres, que são oriundos da percepção social e dos processos de socialização. No tocante ao magistério, o gostar e a facilidade de as mulheres se relacionarem com crianças promoveram certa naturalização dessas características. Nesse sentido, o trabalho docente feminino é dotado de caráter imaginário sobre a função que desempenha no ensino, pois está “entrelaçado às representações sobre seu papel enquanto mulher” (ASSUNÇÃO, 1996, p.2). Entretanto, é importante destacar que gostar de criança não deve ser aspecto decisivo e simplista para escolher essa profissão, pois há muitos limites impostos por ela, que podem provocar frustrações e sentimentos de desilusão quando os objetivos não são atingidos.

3.1.3 Escolaridade do professor

As diversas transformações sociais e educacionais ocorridas ao longo dos anos vêm exigindo práticas pedagógicas bem elaboradas e professores cada vez mais capacitados para trabalhar não apenas com alunos, mas, também, com dificuldades presentes no cotidiano da sociedade. Sabe-se que, uma das formas para levar a uma ação reflexiva que visa à

transformação social e educacional, é investir na qualidade de ensino, o que está relacionado à formação inicial e continuada do professor.

Partindo desta premissa, buscou-se conhecer o nível de escolaridade dos docentes do Sudoeste Paranaense a fim de verificar se esses profissionais possuem titulação mínima e necessária para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois se considera que as práticas pedagógicas, principalmente aquelas relacionadas à leitura, podem ser influenciadas pela escolaridade desses profissionais. Com isso, foi possível observar aspecto positivo em relação à escolaridade dos docentes, sendo que, dos 92 professores, 65 possuem Especialização, o que representa 70% do *corpus*.

Nessa modalidade de formação, muitos cursos oferecem turmas de acordo com a necessidade dos interessados, ou seja, durante os finais de semana, encontros quinzenais ou mensais, facilitando, desse modo, a formação continuada. A continuidade nos estudos, além de melhorar a qualidade educacional, é um meio para o professor se atualizar e para conseguir elevação na carreira docente, pois, nas esferas públicas, as progressões salariais são proporcionadas apenas aos funcionários que elevam a escolaridade, e isto é o que garante a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No gráfico abaixo, é explicitado o nível de escolaridade dos docentes do Sudoeste.

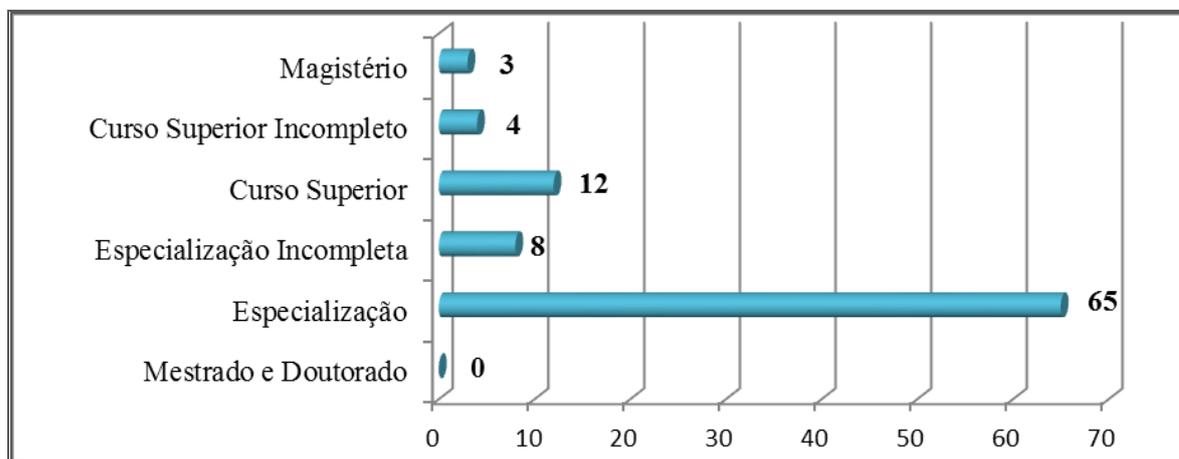


Gráfico 2 - Escolaridade máxima

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Nota-se, nos dados acima, a adequação do nível de escolaridade dos docentes para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que corrobora os dados informados pelo INEP. De acordo com esse instituto, desde 1996 a escolaridade docente vem melhorando, principalmente, quando passou a atender à LDB vigente quanto à titulação mínima exigida para exercer a profissão: formação no magistério habilita para a docência na pré-escola e anos

iniciais do Ensino Fundamental; a licenciatura habilita para o exercício da profissão a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

É importante pensar na qualificação do professor não apenas em termos de formação continuada e progressão na carreira, mas, também, na formação inicial, de modo que esse profissional tenha acesso a conhecimentos teóricos e metodológicos a fim de ter condições de implementar estratégias que favoreçam a dinamização das aulas e para que possa oportunizar, aos alunos, acesso à leitura no contexto escolar.

Quanto a outro dado do gráfico 2, é digno de nota a opção Mestrado e Doutorado, em que não há registro. Acredita-se que esse nível de aperfeiçoamento parece estar distante das aspirações dos docentes do Ensino Fundamental nos anos iniciais, uma vez que tal formação não representa a essa categoria importantes perspectivas de elevação de nível, e conseqüentemente, melhorias salariais. A valorização do Mestrado e Doutorado parece, ainda, estar atrelada àqueles profissionais que almejam lecionar no ensino superior.

3.1.3.1 Relação titulação e prática diferenciada no trato com a literatura

Conhecer a formação dos profissionais da educação, do Ensino Básico, significa poder refletir sobre a realidade vivenciada por esses profissionais tanto no contexto do ensino quanto da sociedade e, assim, compreender algumas de suas práticas adotadas em sala de aula. A formação de qualidade do professor pode significar mais qualidade na formação dos alunos, uma vez que o profissional passa a ter condições de oferecer tanto conhecimentos socialmente aceitos, quanto estratégias de ensino mais eficazes, que desafiam e estimulam os alunos a serem protagonistas de uma complexa sociedade.

Quando se trata da questão da formação continuada, essa ocupa lugar de destaque nas discussões que permeiam as políticas públicas no país pelo fato de estar, muitas vezes, associada ao processo de melhoria das ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no seu dia a dia. Desse modo, observa-se a importância que é dada à busca por profissionais competentes, não só em títulos, como, também, em práticas que estejam de acordo com as exigências e necessidades da escola contemporânea. Assim, o professor deve estar consciente de que sua formação é um processo contínuo e integrado ao seu cotidiano.

Nessa perspectiva, buscou-se, neste item da análise, relacionar as discussões sobre formação continuada com práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, no tocante à leitura do texto literário, de modo a verificar se a titulação do professor em nível *lato sensu* (Especialização) contribui para uma prática diferenciada no trato da literatura. Para tanto, especificamente, optou-se pelo cruzamento de dados das questões sobre escolaridade docente (questão número 3 do questionário²⁴), conhecimento acerca de Monteiro Lobato (questão 14) e atividades desenvolvidas com a literatura lobatiana (questão de número 17), de modo a observar se a titulação exerce, de fato, diferença nas práticas docentes. Assim, houve interesse em saber: *O professor especialista, que conhece obras ou textos de Monteiro Lobato, realiza um trabalho diferenciado com a literatura desse autor em termos de projetos de leitura?*

Dos 92 docentes sujeitos da pesquisa, 65 são especialistas, o que acabou por delimitar o *corpus* de observação. Quanto ao fato de conhecerem as obras ou os textos de Lobato, verificou-se que “todos os docentes especialistas” marcaram a opção que confirma o conhecimento da literatura lobatiana. Contudo, adotou-se, inicialmente, certa cautela quanto ao fato de os professores afirmarem conhecer alguma obra. Considerando-se que Monteiro Lobato é um autor clássico e que muito contribuiu para a propagação da literatura infantil, o que faz com que seu nome esteja presente não apenas no contexto escolar, mas também na mídia, seja por meio da apresentação televisiva do seriado *Sítio do Picapau Amarelo*, ou da comercialização de livros e bonecos de personagens de suas histórias, qualquer pessoa, sendo professor ou não, pode conhecer um pouco das obras ou da vida do escritor.

À medida que se analisa o conhecimento desses docentes acerca da literatura lobatiana e se verifica as práticas de leitura literária, observa-se que o grupo de docentes especialistas pode ser segmentado em três caracterizações distintas, quando observadas as semelhanças de atitudes. Desse modo, o primeiro grupo, composto por 16 docentes, forneceu informações imprecisas e incoerentes quanto ao conhecimento da obra lobatiana e da prática que desenvolvem. Já o segundo, formado por 22 docentes, caracteriza-se por não desenvolver atividades diferenciadas com a literatura, o que acaba por reafirmar o trabalho mecanicista com o texto literário. Esse modo de abordar a literatura acaba se distanciando dos pressupostos considerados ideais para se trabalhar a leitura no contexto escolar, haja vista que, para se obter êxito na formação de leitores, deve-se considerar um “espaço de leitura que instigue a exploração dos múltiplos sentidos dos textos, o confronto de interpretações [...] de forma a fazer da leitura uma experiência significativa e prazerosa” (MELLO, 1994, p. 71).

²⁴ Instrumento de coleta de dados que consta como apêndice.

Portanto, utilizar o texto literário em sala de aula requer, do professor, conhecimentos teóricos e práticos de modo a conquistar o leitor.

Quanto ao terceiro grupo, composto por 27 docentes, nota-se a ocorrência de respostas similares no tocante à realização de um trabalho diferenciado com a literatura. Para maior clareza da segmentação feita, são apresentadas, no quadro abaixo, informações de 9 docentes quanto às práticas adotadas.

Grupo 1: Prática Imprecisa	Grupo 2: Prática Mecanicista	Grupo 3: Prática Diferenciada
Teatro e aprendizagem.	Leitura, interpretação e compreensão das imagens do texto.	Leitura, debate, interpretação de textos, filme, produção textual e dramatização.
Utilizou os textos de Lobato em todas as séries em que lecionou: 2º ao 5º ano (porém não mencionou as atividades desenvolvidas).	Leitura, interpretação e reescrita.	Contação de histórias com fantoches, recortes, pintura e colagem.
Utilizou os textos lobatianos em quase todas as séries em que lecionou (também não informou quais atividades foram desenvolvidas).	Textos voltados para os conteúdos abordados em sala, de acordo com as necessidades.	Pesquisas sobre as obras, biografia, montagem de murais, contação de histórias, dramatizações e teatro.

Quadro 1 - Titulação e prática docente

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Os respondentes do grupo 1²⁵, de modo geral, mostraram não ter muita intimidade com os textos lobatianos, pois, quando questionados sobre as obras que já utilizaram em sala de aula, notou-se recorrência na utilização de nomes de personagens ao invés dos títulos dos textos e obras, tais como “*Dona Benta*”, “*Narizinho*”, “*Emília*”, entre outros. Sabe-se que Lobato escreveu várias histórias, nas quais aparecem essas personagens, entretanto, não há registros de títulos com os referidos nomes. Talvez, o professor não tenha lembrado do título da história lida, o que o levou a citar os nomes das personagens. Destacam-se, também, referências a obras ou textos que não foram produzidos por Lobato, ou por outro escritor conhecido, como “*A boneca Emília*”, “*Emília a boneca gente*”, “*Lindo bicho*”. Por outro lado, o texto lobatiano mais conhecido, por esse grupo, foi o Sítio do *Picapau Amarelo*, este,

²⁵ Optou-se por denominar o grupo como “prática imprecisa” pela falta de clareza quanto às atividades realizadas em sala de aula com a literatura lobatiana.

amplamente divulgado pela mídia, sobretudo em função das várias adaptações para a televisão. Avalia-se que as práticas imprecisas do grupo podem ser fruto do desconhecimento dos textos, afinal, não se pode desenvolver trabalho diferenciado quando não se conhece um assunto.

Quanto aos respondentes do segundo grupo, observou-se que os docentes tanto conhecem quanto já utilizaram, em sala de aula, vários textos de Monteiro Lobato: *Reinações de Narizinho* (1931), *Casa dos Pronomes* (1934), *Caçadas de Pedrinho* (1933), *O rato da cidade e o rato do campo* (1922), *Memórias de Emília* (1936), dentre outros. Todavia, apesar de informarem esse conhecimento, as práticas desenvolvidas voltam-se, sobremaneira, para o estudo da língua: leitura do texto de modo a destacar *conteúdos gramaticais, produzir textos, interpretar, resumir*, entre outras. Desse modo, observou-se que é priorizada a análise estrutural, distanciando-se do pressuposto de que a literatura deve ser abordada como “força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1972, p.804).

A escola é o ambiente privilegiado para formar leitores e, por isso, é imprescindível que a criança “conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas [...]. O livro estético (ficção ou poesia) proporciona ao pequeno leitor a oportunidade de vivenciar histórias e emoção, colocando-se em ação por meio da imaginação [...]” (SANTOS; SOUZA, 2004, p. 81). Nesse sentido, o professor precisa oportunizar práticas que motivem os alunos a construir os próprios conhecimentos, pois a leitura é, também, uma atividade de construção de significados. Quando se atém a leituras superficiais, acaba por negar, ao aluno, o aprofundamento de questões culturais, artísticas e sociais.

Em relação ao terceiro grupo, os docentes parecem ter mais conhecimento sobre a literatura de Lobato, pelo fato de citarem um número maior de obras e textos utilizados em sala de aula, tais como: *Memórias de Emília* (1936), *Reinações de Narizinho* (1931), *Assembleia dos Ratos*(1922), *Emília no País da Gramática* (1936), *As Caçadas de Pedrinho* (1933), *Histórias de Tia Nastácia* (1937), *O Poço do Visconde*(1937) e *Vaca Mocha* (1939), etc.. Ainda, os docentes descreveram um conjunto de práticas, as quais podem ser consideradas criativas e estimulantes por abordarem *dramatizações, contação de histórias, montagem de murais, músicas, vídeos, caça-palavras, desenhos, pinturas, colagens, debates, teatro de fantoches, máscaras e leituras*.

Volta-se a destacar que a formação do professor é um dos aspectos que podem interferir na qualidade de ensino, sobretudo, no processo de formar o gosto pela leitura, haja

vista que as deficiências nessa formação profissional podem contribuir para a realização de práticas de baixa qualidade. Machado (2001) corrobora essa discussão ao apontar que os cursos formadores de docentes, para atuar nos anos iniciais, priorizam conhecimentos voltados para as áreas da Pedagogia e da Psicologia, em detrimento dos conhecimentos de Arte, resultando, desse modo, no pouco contato com os textos de Literatura Infantil. Em função disso, verifica-se que os docentes tendem a não saber escolher bons textos, bem como, não conseguem explorar o discurso literário, uma vez que não foram preparados para desenvolver tais atividades.

Ao transpor essa discussão para o grupo de professores investigados neste item de análise, o qual é formado por 65 docentes, constata-se que tal problemática ocorre, principalmente, no conjunto de profissionais que formam o grupo 1, com 16 docentes, pelo fato de não conhecerem e não terem lido obras de Lobato, que é, sem dúvida, o escritor de Literatura Infantil mais conhecido neste país, levando a questionar o conhecimento desses professores em relação a outros escritores do gênero. Diante dessas considerações, ressalta-se que a disciplina de Literatura Infantojuvenil, nos cursos de formação docente, se constitui como uma necessidade, pois, além de oferecer subsídios para o desenvolvimento de práticas leitoras, pode aflorar a conscientização para a importância do ato de ler.

A partir da distinção estabelecida entre os grupos, pode-se observar que o fato de os docentes possuírem Especialização não significou, de modo geral, que as suas práticas fossem diferenciadas em relação à leitura, uma vez que apenas o terceiro grupo buscou trabalhar a literatura de forma diferenciada. Nesse sentido, considera-se que a maioria dos docentes especialistas necessita de cursos de formação continuada específicos para o conhecimento literário, de modo a conscientizá-los da importância de se abordar a literatura como meio para estimular o gosto pela leitura e, por conseguinte, formar leitores críticos.

Cabe enfatizar que o docente que gosta de ler tem mais condições de despertar o interesse de seus alunos pela leitura, ainda que gradativamente, pois a motivação para ler nem sempre acontece de modo instantâneo. Para despertar o gosto de ler, segundo Petit (2008), é necessário demonstrar o interesse que se tem pela leitura, porque não se pode desenvolver ou aprimorar o gosto por algo, em outras pessoas, quando não se experimentou isso.

3.1.4 Carga horária semanal

Quanto à carga horária semanal, verificou-se que 61 professores (66%) desempenham suas atividades docentes num período que compreende entre 31 e 40 horas semanais. Esse dado revela que a maioria possui jornada de trabalho intensa, que pode levar ao comprometimento da qualidade de sua atividade, quando se considera que essa jornada dificulta realizações de cursos de formação continuada ou ainda atividades familiares e de lazer que contribuem, não apenas para o conhecimento, como também para o bem-estar.

Apesar de a carga horária desses professores seguir a tendência do quadro geral do país e apresentar média similar a de trabalhadores de outras áreas profissionais, ainda assim é um fator que pode interferir na qualidade de ensino, pois o trabalho docente, principalmente aquele desenvolvido com crianças, requer maior tempo de dedicação do professor para realizar atividades que envolvem desde correções nos livros e nos cadernos, elaboração e correção de avaliações, desenvolvimento e execução de projetos, planejamento semanal das aulas, até a realização de atividades que vão além das funções tradicionais de ensino, organização e participação em eventos promovidos pela escola. A carreira docente é uma das poucas, se não a única, em que o profissional se vê obrigado a fazer da casa a extensão do seu trabalho, isto é, trabalha quando deveria descansar. Como resultado dessa jornada, são observados, tanto por meio de pesquisas quanto de dados empíricos, prejuízos para a saúde mental e física do professor, o que acaba dificultando o desenvolvimento de seu trabalho.

Nesse sentido, avalia-se que a jornada de 20 semanais pode representar práticas mais elaboradas e um comprometimento maior do docente, evidentemente, se a remuneração lhe garantir a dedicação exclusiva, semelhante ao que acontece nas instituições de ensino superior.

Observa-se, ainda, que apenas 1 docente apresenta jornada de trabalho acima da carga da carga horária dos demais, uma vez que desenvolve suas funções escolares em 44 horas semanais, conforme está explicitado no gráfico que segue.

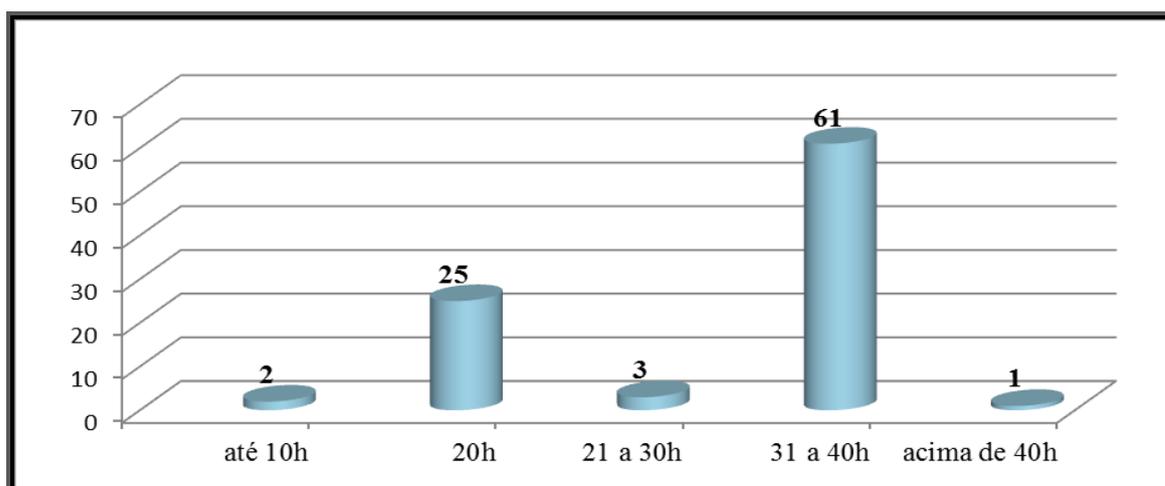


Gráfico 3 - Carga horária semanal

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011

Dos 92 professores, apenas 25, ou seja, 27%, desempenham seu trabalho em 20 horas semanais e, conforme já mencionado, isso seria ideal para a carreira do magistério, pois essa jornada pode contribuir para que os docentes desenvolvam aprimoramento profissional, ou então, disponham de tempo para as atividades em família, de lazer e descanso. Todavia, a necessidade de obter uma melhor remuneração ainda é o aspecto que mais contribui para que os professores optem por trabalhar, em média, 40 horas semanais e não, apenas, 20 horas.

Outro aspecto a ser considerado, ainda que de modo geral, acerca da jornada de 40 horas, é que, em muitos casos, ela é dividida entre escolas diferentes, cada qual com sua realidade específica, o que exige, do professor, esforço para se adaptar a diferentes ambientes. Durante o processo de escolha de vagas, após a aprovação em concurso, as opções oferecidas podem contrariar as expectativas do professor, quando não há a possibilidade de se ter a opção que melhor se enquadre à sua realidade, como: continuar no estabelecimento que leciona de modo a permanecer, neste ambiente, em período integral; estar em uma escola próxima de casa e poder optar pela modalidade de ensino: educação infantil ou ensino fundamental, e série de atuação. Todos esses aspectos dependem da oferta do número de vagas em cada estabelecimento.

Face ao exposto, considera-se que o professor com jornada de 40 horas tende a apresentar mais dificuldades para desempenhar bem suas atividades.

3.1.4.1 Carga horária menor e a prática de ensino

Sabe-se que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa atender a um número grande de alunos, além da necessidade de estar mais envolvido com as atividades das crianças por ser o processo inicial de escolarização. Por isso, é de suma importância que o docente possua tempo para fazer planos de aula que contemplem pesquisas e materiais diversificados não se submetendo apenas ao livro didático, bem como, possa pensar em novas estratégias e metodologias que atendam ao perfil dos alunos. Assim sendo, buscou-se analisar a situação de docentes que possuem jornada de trabalho menor, isto é, de 20 horas semanais na escola, de modo a observar se esses profissionais realizam outras atividades remuneradas paralelas à docência, para, a partir disso, refletir sobre a qualidade de suas práticas. Diante disso, elaborou-se o seguinte questionamento por meio do cruzamento de dados das questões 06, 07 e 17 do questionário: *O professor com 20 horas semanais na escola possui outra atividade remunerada? Esse profissional poderia ter mais tempo para preparar as aulas, mas isso acontece de fato?*

Observou-se que o número de docentes com jornada de 20 horas semanais corresponde a 25, representando 27% dos sujeitos da pesquisa, enquanto o número daqueles que possuem atividades remuneradas, além da docência, é de 5, isto é 0,5%, o que representa um dado pequeno em relação ao *corpus* de 92 docentes.

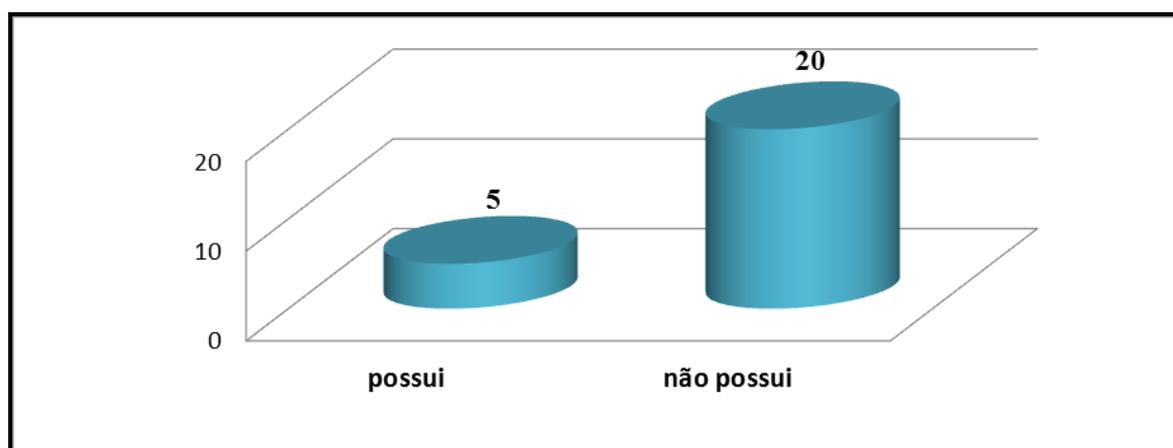


Gráfico 4 - Carga horária menor e o trabalho não relacionado à docência.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

No tocante aos professores que têm jornada de trabalho de 20 horas semanais e que possuem atividades paralelas ao ensino notou-se que, nas descrições de suas atividades

relacionadas à leitura literária, há o predomínio do caráter utilitarista, pois focalizam aspectos linguísticos para fixar a leitura e a escrita. Embora seja importante trabalhar esses aspectos, pois é função da escola aprimorar as práticas de leitura e escrita, o docente deve promover, também, atividades que explorem a criatividade dos alunos e que despertem o interesse pelo texto, pois as “primeiras histórias ouvidas quando crianças são essenciais para o desenvolvimento do gosto pela leitura, uma vez que proporcionam à criança a entrada no universo mágico da literatura” (BURLAMAQUE, 2006, p. 85).

Desse modo, a título de exemplificação, as atividades desenvolvidas pelos docentes caracterizam-se de modo recorrente em: *leitura, interpretação, identificação de aspectos gramaticais, compreensão textual e observação das imagens do texto*. Ainda, foram citadas atividades diferenciadas e criativas, mas em menor ocorrência, como a *contação de histórias*, o *teatro* e a *dramatização*. Quanto à realização de práticas desse teor, avalia-se que, por abordarem a literatura de forma especial, acabam exigindo, tanto do professor quanto do aluno, um tempo maior para a sua realização, tornando-se, muitas vezes, inviável de se concretizar pelo tempo no contexto escolar ser escasso se comparado à quantidade de atividades que são, também, essenciais para o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, avalia-se que os projetos de leitura seriam o meio mais adequado para se trabalhar o texto literário de forma prazerosa e, ainda, possibilitar a realização de outras atividades paralelamente.

3.1.4.2 Jornada de 20h semanais e os projetos de leitura

A leitura é um meio essencial para a efetivação de novas aprendizagens e, para que isso aconteça, é necessário motivar a prática da leitura tanto no contexto escolar, quanto na vida social, para que se constitua como um ato saudável e prazeroso, do contrário, tudo o que é “recomendado no ambiente escolar ganha ares de obrigação, de coerção e acaba entretendo o desejo de ler” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 84).

Para a abordagem da leitura literária na escola, é interessante trabalhar com projetos que privilegiem a emancipação do saber e que rompam com a ideia de que o texto literário deva ser utilizado como instrumento pedagógico para avaliar o rendimento do aluno em relação à leitura. Segundo Zilberman (1986), os projetos de literatura são importantes por

aproximar aluno e obra e é desse “intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real ampliando os limites até físicos [...]” (ZILBERMAN, 1986, p.21). O modo como o leitor estabelece contato com o texto literário, na infância, pode ser um fator decisivo para a continuação dessa relação, pois gostos e hábitos que se constituem na infância, tendem a deixar marcas significativas na fase adulta.

Partindo do pressuposto de que um profissional com jornada de trabalho menor pode ter mais tempo para pesquisar e aplicar atividades ou projetos mais criativos, elaborou-se o seguinte questionamento, a partir do cruzamento de dados das questões 04 e 12: O professor que *possui 20 horas de jornada de trabalho desenvolve atividades ou projetos diferenciados para promover a leitura literária?*

O grupo investigado concentrou-se em 25 docentes e esses informaram que as atividades desenvolvidas para promover a leitura²⁶ se constituem em: *leituras realizadas na biblioteca (6), leituras em sala de aula (4), sacolinha viajante – empréstimos de livros (3), leitura compartilhada de textos diversos (3), semana da leitura (2), troca de livros (1), sala específica para a leitura (1), seminários e palestras (1), baú do conhecimento (1), dia da leitura (1) e contação de histórias (1)*. Não houve maiores especificações na descrição dessas atividades, sendo assim, não há como saber a frequência e detalhes sobre elas; por outro lado, é possível observar certo comprometimento do professor em desenvolver atividades que contemplam a leitura visando à formação de leitores.

Em relação à atividade mais citada, *leituras realizadas na biblioteca escolar*, destaca-se a importância desse ambiente para incentivar a leitura, uma vez que é um espaço diferenciado, com características próprias se comparado à sala de aula. Por outro lado, para que a biblioteca cumpra sua função de formar e conquistar leitores, é preciso, além da organização, de espaço físico acolhedor e de variedade no acervo, contar com um eficiente trabalho do bibliotecário ou do professor, que deve ser de orientação segundo as preferências individuais, pois se a atividade na biblioteca se constituir como mera troca de livros, tal ato não pode ser caracterizado como projeto de leitura, por fazer parte da rotina escolar.

Cabe destacar, ainda, que apesar de a biblioteca ser considerada o ambiente ideal de democratização da leitura, fatos da realidade revelam que esse espaço é pouco valorizado pela comunidade escolar se comparado à sua relevância para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Tal fato se confirma por meio da observação de uma série de aspectos que vão

²⁶ Os números apresentados entre parênteses indicam quantas vezes as atividades foram citadas pelo grupo de docentes investigado. Apenas 1 professor não informou nenhuma atividade.

desde a ausência de profissionais qualificados e com formação específica para atuar nas bibliotecas escolares; a dificuldade de acesso a opções variadas de leitura; a impossibilidade de a criança ou jovem escolher um livro nas estantes, ou além das estantes que indicam a sua faixa etária, pois se acredita que a organização no ambiente deve ser mantida; a falta de divulgação de livros novos e de incentivo à presença de professores nesse ambiente, até a ausência de projetos de leitura. O papel da biblioteca precisa ser repensado pela escola como um todo, pois, do contrário, não conseguirá atuar como mediadora na formação de leitores.

No tocante à segunda atividade mais citada: *leituras em sala de aula*, não houve especificações quanto à sua forma de realização, apesar de ter sido solicitada esta informação no questionário. Desse modo, não se sabe se essa prática é realizada apenas pelo professor, que escolhe um determinado texto e realiza a leitura, ou se cada aluno lê individualmente. É importante levar livros para a sala de aula, pois esta é uma forma de aproximá-los do público, possibilitando que as crianças se familiarizem com o material impresso, possam manuseá-los, observar ilustrações e compará-los com os livros escolhidos por outras crianças. Nesta fase, também é preciso que o professor leia histórias para seus alunos, envolvendo-os nas narrativas e motivando o interesse para a busca de outros livros. Assim, cabe ao professor adotar estratégias para fazer a apresentação dos livros, bem como, torna-se essencial a qualidade das leituras selecionadas pelo docente.

Já a terceira atividade, *sacolinha viajante*, corresponde a empréstimos de livros para a realização de leituras além daquelas que acontecem no âmbito escolar, a fim de que as crianças possam levar vários livros para casa. Considera-se que essa atividade é uma boa oportunidade para que a leitura se concretize em família, pois, além de possibilitar uma maior aproximação de pais e filhos, pode despertar a conscientização da família para a importância do ato de ler. Em relação à indicação: *empréstimos de livros*, avalia-se como necessária para o processo de formação de leitores, principalmente, quando há o convívio com o texto fora da sala de aula.

Quanto à *leitura compartilhada de textos diversos*, nota-se que essa atividade pode ser uma boa estratégia para promover a leitura, pois o professor pode proporcionar reflexões e discussões enquanto realiza a leitura. Nesse sentido, considera-se que compartilhar leituras pode contribuir para o desenvolvimento do aluno em vários aspectos, dentre eles: estimular o desejo de conhecer outras histórias, ampliar a familiaridade com textos diversos, desenvolver o repertório lexical, aprender a se expressar, etc.. Essa atividade pode ser concretizada facilmente na sala de aula por não exigir tempo em demasia e, ainda, outros recursos, tais

como, espaços diferenciados e gastos com materiais, haja vista que o material mais importante deve ser o livro.

No tocante às demais atividades mencionadas: *semana da leitura, troca de livros, sala específica para a leitura, seminários e palestras, baú do conhecimento, dia da leitura e contação de histórias*, apesar de os docentes pouco citarem, são, também, muito importantes para a promoção da leitura. No entanto, dentre essas, acredita-se que a *contação de histórias* deveria ocupar posição de destaque na preferência dos docentes, pois sua função principal é aproximar o pequeno leitor e o texto literário, isto é, criar um vínculo com a literatura de forma lúdica, uma vez que, ao se trabalhar com a oralidade e a expressão corporal, as quais são essenciais para a realização dessa atividade, pode-se explorar tanto o imaginário da criança, desenvolver habilidades, como a concentração, a expressão oral, a entonação, a atenção, o aprimoramento da linguagem escrita, dentre outras, quanto revelar a leitura como uma atividade que pode ser muito prazerosa, contrapondo àquela ideia de que o texto literário é apenas um recurso didático que visa a abordar aspectos tradicionais de ensino. Nessa perspectiva, considera-se que, para contar histórias, é necessário que o mediador recorra ao recurso da entonação, ritmo e cadência de modo que a criança possa ser envolvida nessa ação e, por conseguinte, estabeleça diálogo com as personagens. Assim sendo, é importante “[...] para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

Ao analisar as atividades acima descritas, referentes às práticas diferenciadas para abordar a literatura no contexto escolar, observou-se que, de modo geral, os docentes com carga horária menor não desenvolvem projetos de leitura mais interessantes ou criativos, se comparados àqueles realizados pelos professores que possuem jornada de 40 horas semanais: as atividades relatadas por esses docentes são semelhantes às citadas acima, diferenciando-se, apenas, a forma como cada docente conduz suas atividades. Portanto, a jornada de 20 horas, para esse grupo de 25 docentes, não significou uma abordagem diferenciada do texto literário, o que permite inferir que todos os sujeitos da pesquisa realizam práticas literárias que são comuns no ambiente escolar.

Por outro lado, faz-se necessário ressaltar que, quanto ao teor das atividades desenvolvidas, considera-se que são importantes para promover a leitura, sobretudo, pelo fato de que “o amor pela leitura não é um dom que caiu do céu; descobre-se à medida que se pratica [...]. Às vezes, a descoberta da leitura, o despertar progressivo do gosto de ler

transforma a existência daquele que ignorava [...]” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 122). Contudo, não basta incluir o livro no cotidiano escolar sem lhe atribuir valor cultural e pedagógico, pois a atividade com o texto que não proporciona uma ampliação na visão de mundo do indivíduo, tanto no aspecto social, quanto no cotidiano, contribui para que a leitura perca o seu verdadeiro sentido.

3.2 PROFESSOR DE LEITURA: O QUE LÊ?

O contato da criança com a cultura letrada acontece, muitas vezes, apenas pela mediação do professor. Para que esse profissional consiga aproximar livros e leitores é necessário, inicialmente, que ele tenha estabelecido vínculos prazerosos com a leitura, do contrário, a eficácia deste ato ficará comprometida se descrever a literatura como algo idealizado e mágico, uma vez que, para promover a formação do gosto de ler, acredita-se que seja necessário empenho, capacitação e conhecimento de textos e obras.

[...] o gosto pela leitura se constrói por meio de um longo processo em que sujeitos desejantes encontram nela uma possibilidade de interlocução com o mundo, espera-se que o professor seja um agente fundamental da mediação entre alunos e suportes textuais, um impulsionador e guia, no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra a ser lida. Para que isso se concretize, é necessário que o professor se veja como sujeito-leitor, um ente que se sinta desafiado diante dos “objetos de leitura” e suas diferentes linguagens (SANTOS; SOUZA, 2004, p.81).

Ao se observar a realidade, ainda que de modo empírico, constata-se que não são todos os professores que possuem acesso à leitura, ou então, que leem por prazer. É possível que as dificuldades enfrentadas por esses docentes tenham origem na própria formação inicial e em sua formação profissional. Nesse sentido, é importante que os cursos de formação docente favoreçam situações variadas de leitura de forma que o estudante possa refletir sobre sua condição, enquanto leitor, e, assim, progrida para que se tornar um leitor competente a fim de que realize um trabalho através do qual consiga desenvolver práticas eficientes de leitura, diferentes daquelas que o formaram.

Se o professor gosta de ler, será mais fácil transmitir paixão pelos livros. Os alunos observam quando o docente cultiva o gosto pela leitura e se interessa pelo livro, pelo fato de dar ênfase as atividades que contemplam a leitura, seja pelos comentários empolgantes que realiza acerca de uma obra ou autor, seja pelo modo expressivo que utiliza ao ler. Tais atitudes podem contribuir significativamente para contagiar os alunos no processo da formação do gosto literário. Professores que revelam interesse pela leitura podem levar seus alunos a, também, se apaixonarem pelos livros.

Considerando que o professor pode influenciar seus alunos no que diz respeito ao interesse pela leitura, procurou-se analisar aspectos relacionados à leitura praticada pelos sujeitos desta pesquisa, tais como: atividades que realizam nos momentos de lazer, se gostam de ler, as preferências de leitura, livros que leem, entre outros. Espera-se que, com a análise desses aspectos, seja possível compreender relações que esses docentes desenvolvem com a leitura quando estão na condição de leitores. Ainda, acredita-se que o levantamento desses dados pode contribuir para elucidar o comportamento desses profissionais quanto às práticas de leitura adotadas no contexto escolar.

3.2.1 Professor e os momentos de lazer

Atividades de lazer são formas de socialização e de descontração necessárias a todo ser humano; acontecem individualmente ou no contato com outras pessoas, nas relações familiares, na participação de atividades esportivas e culturais, com o intuito de fugir da rotina, da repetição e do cansaço. Partindo desta premissa, os sujeitos da pesquisa foram questionados acerca de suas principais atividades de lazer. Destaca-se que o intuito desse questionamento foi verificar se a leitura é uma das opções de lazer dos professores, como também, observar a posição que ocupa em relação às outras atividades citadas.

Assim, a questão número 7 do questionário abordou: *Qual é a sua principal diversão nos momentos de lazer?* O gráfico 5 revela a posição das principais atividades mencionadas. Os números indicados no gráfico são maiores que o universo de docentes investigado, pois alguns profissionais citaram mais de uma opção de lazer.

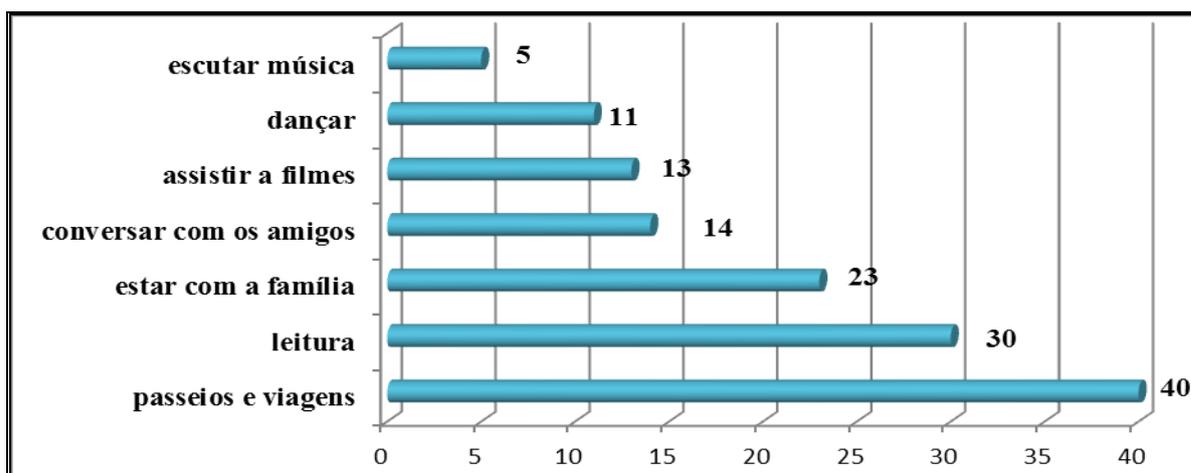


Gráfico 5 – Atividades de lazer.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Observou-se que as atividades de lazer dos docentes giraram em torno de vinte e cinco opções, representando, desta forma, um universo de entretenimento variado. Além das atividades destacadas no gráfico 5, os professores informaram como forma de lazer²⁷: *assistir a TV* (4), *praticar esportes* (4), *fazer caminhada* (4), *tocar música* (3), *fazer crochê* (3), *usar a internet* (3), *ouvir rádio* (2), *tomar chimarrão* (2), *jogar baralho* (2), *namorar* (1), *dormir* (1), *tomar chope* (1), entre outras.

Nota-se que a atividade mais realizada concentrou-se nos passeios e viagens, enquanto a leitura representou o segundo lugar na preferência dos docentes. Avalia-se a posição dessa atividade como algo positivo por estar presente tanto no ambiente escolar, quanto no familiar dos docentes do Sudoeste, o que demonstra ser a leitura uma atividade que proporciona prazer. No entanto, apesar de ocupar a segunda posição, conta com apenas 29 indicações, num universo de 92 professores, revelando que a leitura não é vista como atividade que propicia momentos de descontração para 68,5% dos respondentes.

Outro aspecto digno de destaque, quanto às opções de lazer citadas, refere-se à ausência de atividades culturais, como ir ao teatro, ao cinema e ao museu, as quais são consideradas importantes para a ampliação do conhecimento, além de oportunizar o contato com formas de arte que despertam a sensibilidade e a criatividade. Destaca-se que, no Paraná, há uma política de incentivo aos educadores para participarem de atividades culturais, por meio de concessão de descontos na compra de ingressos; mas, por outro lado, são poucos os municípios que oferecem essas opções de lazer. Observa-se que, dos seis municípios participantes desta pesquisa, apenas Francisco Beltrão possui os referidos atrativos; portanto,

²⁷ Foram citadas apenas aquelas que não foram informadas no gráfico 5. O dado entre parênteses indica o número de vezes que foi citado pelos respondentes.

os docentes de outras localidades que quiserem ter acesso a tais atividades culturais precisam se deslocar até esse município, o que em termos de distância, corresponde, em média, a 100 quilômetros, ou então, deslocar-se a outro município ainda mais distante.

3.2.2 Professor: a infância e a leitura

O interesse pela leitura deve ser estimulado desde a infância, pela família e escola. Entretanto, apesar de estar previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente o direito à cultura, observa-se que, tanto a escola quanto a família, vêm apresentando falhas com relação a tal preceito. Por isso, é importante investigar se a leitura esteve presente na infância do professor mediador, pois, muitas vezes, o sujeito professor não teve acesso à leitura quando criança e os dados podem revelar se isso faz diferença na sua atividade docente. Convém mencionar, no entanto, que o fato de não ter sido leitor na infância não deve servir de justificativa para não contemplar a leitura, em especial a literária.

Assim, a questão 8 do questionário volta-se para a análise da presença da leitura no período de infância dos docentes; para tanto, questionou-se: *Durante a infância você costumava ler livros?* Os dados levantados estão apresentados no gráfico abaixo.

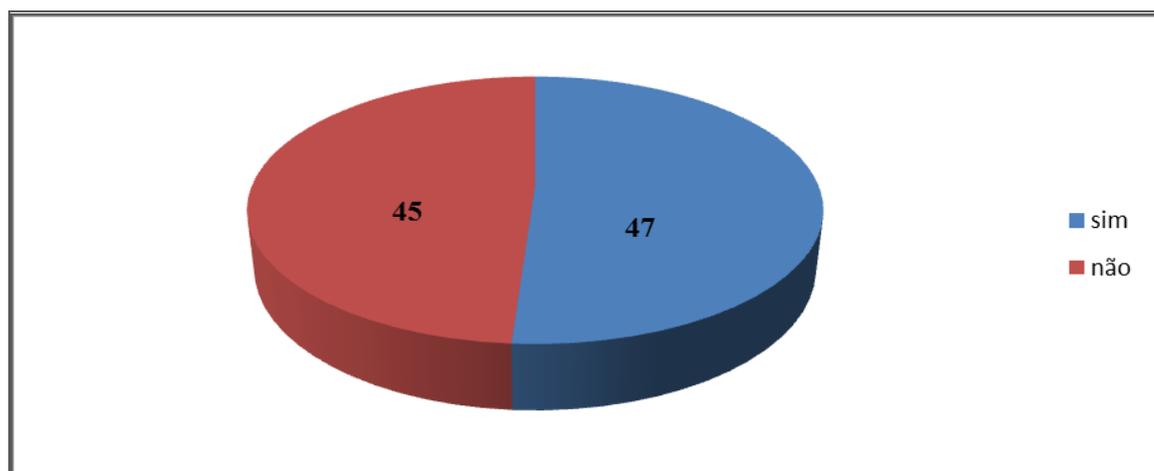


Gráfico 6 – Docente: leitor na infância.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Segundo o levantamento, evidencia-se que a leitura não esteve presente na infância de muitos educadores, pois, dos 92 participantes, apenas 47 costumavam ler e, na mesma proporção, destaca-se o universo daqueles que não costumavam ler: 45 educadores. Por um

lado, esses índices apontam para um dado preocupante, relacionado à formação dos professores: se não liam na infância e não foram educados como leitores, como esperar que façam isso com seus alunos? No entanto, não se pode afirmar que os docentes ainda permanecem nessa condição de não leitores, uma vez que podem ter desenvolvido o gosto pela leitura no decorrer da vida, principalmente, diante da necessidade de situações que a exigiam.

Os dados revelam que, no grupo de docentes de faixa etária entre 20 e 30 anos (os mais jovens do grupo pesquisado), 60% deles costumavam ler na infância. Já entre os docentes que compõem a faixa etária entre 31 a 40 anos, 42% costumavam ler na infância; no grupo entre 41 a 50 anos, 53% costumava ler e, entre 51 a 60 anos, 38%. Ao analisar os dados, observou-se que os docentes da faixa etária mais jovem foram aqueles que tiveram mais contato com a leitura quando crianças; já o grupo de professores com idade superior a 50 anos apresentou o menor percentual. Uma possível explicação para esse fato pode ser encontrada na adoção de novas concepções teórico-metodológicas, advindas principalmente da Linguística, no trabalho com a leitura desenvolvida no país, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, a partir da década de 90 - período no qual os professores mais jovens se formaram.

Relembrando, a partir da década de 90, segundo Koch e Elias (2006), a concepção de leitura, que baliza as discussões teóricas e é apontada como norte para o trabalho na escola, pressupõe que o texto seja o meio pelo qual autor e leitor devem interagir de modo a produzir sentidos. Nessa perspectiva, acredita-se que a faixa etária de educadores com os maiores índices de leitura na infância tenha sido privilegiada por essa concepção, que considera a leitura do texto um processo de interação.

3.2.2.1 Professor: leitura na infância e a opção de lazer na atualidade

Sabe-se que o gosto pela leitura não é algo inato ao indivíduo. É um processo que deve ser sedimentado ao longo da vida com o apoio de professores e instituições que viabilizem o acesso aos materiais escritos e garantam condições para que o leitor se desenvolva e amadureça. Apesar de muito se discutir acerca da formação de leitores, de encaminhamentos metodológicos mais adequados e eficientes para atrair o leitor, observa-se que a escola

continua a adotar práticas de leitura ineficientes, que culminam no afastamento do público leitor. Observações empíricas e relatos de professores demonstram, à medida que os alunos avançam na escolaridade, menor é a ligação com a leitura, e o desinteresse passa a ser explícito.

Com o intuito de verificar esse aspecto na vida dos sujeitos desta pesquisa, selecionou-se o grupo de docentes que assinalaram, no questionário, a presença da leitura na infância. Em seguida, observou-se o grupo de professores que afirma ter, na leitura, uma fonte de lazer e elaborou-se o seguinte questionamento: *Quem durante a infância costumava ler livros, colocou a opção leitura como lazer?* Para se chegar a esta pergunta, utilizou-se o cruzamento de dados das questões 7 e 8 do questionário.

Verificou-se que, de 47 docentes que costumavam ler na infância, apenas 18 cultivam a leitura como opção de lazer atualmente. Em números percentuais, esse dado representa 38% no universo investigado, indicando uma proporção pequena e que, infelizmente, confirma a discussão apresentada anteriormente. Partindo desse dado, buscou-se refletir sobre os possíveis motivos que levaram os docentes a deixar de ter a leitura como referência para o lazer. Acredita-se que a referida atividade, por ser um ato individual que, geralmente, demanda alta concentração, pode ter contribuído para que o docente optasse por atividades menos complexas e que não envolvessem o aspecto intelectual, tais como, passar momentos com a família e com os amigos ou realizar viagens e passeios; é o que demonstram os dados apresentados no gráfico 5 (p. 91). Infere-se, desse modo, que essas atividades, por se distanciarem do universo de trabalho do docente, tendem a se constituir como algo mais atrativo e relaxante.

É pertinente acrescentar que ler na infância não é garantia para que o indivíduo continue seu processo de amadurecimento como leitor, pois, é fato que muitos estudantes, quando saem da escola, perdem o contato com a leitura, indicando que essa atividade era realizada apenas por obrigação para que pudessem concretizar um determinado objetivo. Isso se torna ainda mais grave quando se verifica tal ocorrência no âmbito do magistério e, é nesse sentido, que se destaca a necessidade de se criar campanhas para estimular o ato de ler por parte do público adulto, uma vez que se observa carência nessa área, já que a preocupação está voltada, quase que exclusivamente, para o pequeno leitor.

Portanto, ao voltar para o dado em análise, entende-se que, se o lazer pode ser compreendido como meio de entretenimento e descontração, isso significa que a leitura não o

é para o grupo de 62 professores²⁸, aqueles que não a mencionaram como opção de lazer. Isso revela que aquela ideia de que a leitura é necessária para o aprimoramento do ser humano, bem como, que a literatura é “mágica”, “fantástica” e com poder de levar o leitor a viajar por outros mundos, propiciando momentos de fruição, parece não ter sido bem assimilada por esses professores.

3.2.2.2 Práticas de leitura na infância e na atualidade

Partindo do dado que informa a presença da leitura na infância dos professores, buscou-se descobrir quais as suas preferências atuais, no tocante a livros. Ressalta-se que o questionamento foi elaborado a partir do cruzamento de dados das questões 8 e 10, o que possibilitou elencar as preferências de leitura de 47 professores: *Quem costumava ler livros na infância, que tipo de livro costuma ler?*

É importante esclarecer que essa questão, por ser aberta, possibilitou várias indicações de tipos de livro, não se referindo, portanto, a gêneros específicos. Assim, dentre as opções mais citadas, destacam-se as que estão no gráfico abaixo. Cabe destacar que essas categorias foram criadas a partir das informações dos professores.

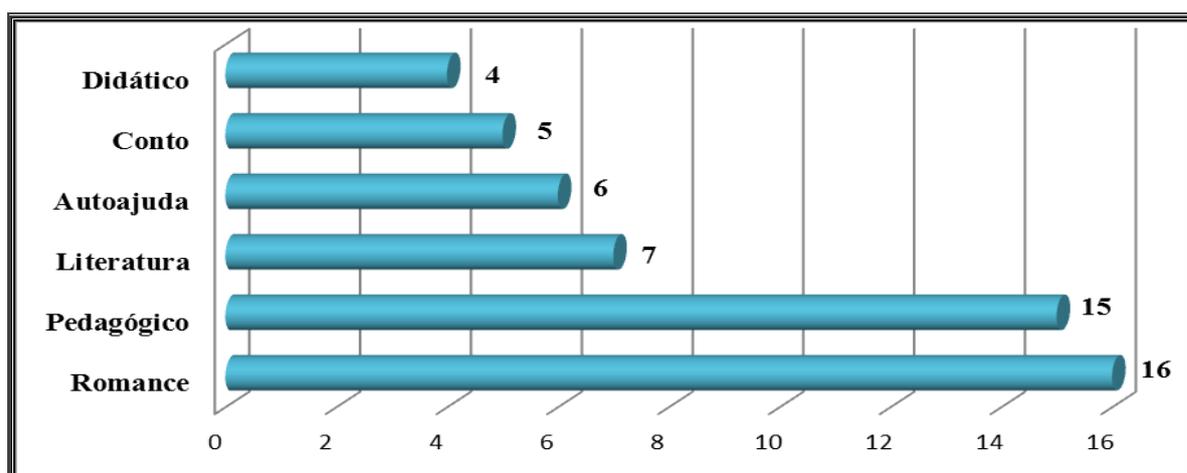


Gráfico 7 – Opções de leitura na atualidade.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

²⁸ Para se obter esse dado, considerou-se tanto o universo de docentes que costumava ler na infância e que tem a leitura como lazer (18 profissionais) quanto aqueles que informaram não ler durante a infância, mas que, atualmente, leem nos momentos de lazer (12 profissionais).

Pode-se afirmar, com base nos dados, que o interesse de leitura desse grupo volta-se para os livros de cunho literário, pelos apontamentos feitos em relação ao *romance*, ao *conto* e à *literatura*, que totalizaram 28 recorrências. Nesse aspecto, nota-se a predominância do gênero romance, bem como a ausência de indicação de livros de poemas. Acredita-se que os leitores, de modo geral, tendem a optar pela leitura do romance pelo fato de ser um gênero no qual predomina a ficção e a sucessividade dos fatos, podendo facilitar a compreensão, enquanto no texto poético predomina a escrita subjetiva, que exige do leitor maior atenção e conhecimento. No entanto, considera-se que a leitura do professor deve circular por diferentes gêneros literários, evidentemente, respeitando-se as preferências, de modo que tenha condições de oferecer uma variedade de opções para os alunos e, assim, possa contribuir para a expansão de seus horizontes de leitura.

Vale ressaltar que os docentes podem recorrer a instâncias²⁹ mediadoras de leitura, que estão cada vez mais presentes na sociedade. Sabe-se que, dentre as ações governamentais de incentivo à leitura, estão a construção e ampliação de bibliotecas para abrigarem acervos que possibilitem ao professor, assim como a qualquer outro cidadão, o contato com diferentes gêneros literários.

Outro aspecto digno de nota refere-se ao apontamento significativo de livros de caráter utilitário, como os *didáticos* e os *pedagógicos*, os quais fazem parte do universo de trabalho do professor. Entende-se que a leitura desse tipo de texto é uma exigência da profissão, um meio de se obter conhecimentos teóricos e que não privilegia a leitura por fruição. Ainda, o livro didático, muitas vezes, aborda a literatura de forma descontextualizada e fragmentada, não estimulando a leitura. Nesse sentido, considera-se que o docente precisa ampliar o seu leque de leituras e os textos de caráter utilitário devem servir como leituras de apoio.

No tocante às outras opções de texto, os professores citaram que *costumam* ler *dicionários*, textos de *vegetação*, *religiosos*, *biografias*, *científicos*, *textos de receita*, *salmos*, *crônicas*, *aventura*, *de arte*, *informativo*, *financeiros*, *de literatura infantojuvenil* e *de História*. Ainda, alguns professores, não atentos à questão 10, citaram *revistas* e *jornais*, apesar de a questão se concentrar em leituras de livro. Portanto, observa-se, por meio dos dados, que a preferência de leitura desses docentes volta-se para textos com temáticas diversificadas, mas que fazem parte, ora, do universo didático/pedagógico, ora, literário.

²⁹ A biblioteca é uma excelente instância mediadora de leitura por ser o espaço ideal de democratização de bens culturais.

3.2.3 Professor: o (des)gosto pela leitura

O estímulo à leitura deve se constituir tarefa essencial para toda sociedade que busca se desenvolver e aprimorar, pelo fato de essa atividade ser “matéria de definição de superação de alguns dos impasses do desenvolvimento” (YUNES, 1994, p.12). Quando se relaciona tal assertiva à realidade brasileira, observa-se que a leitura não se constitui como atividade de lazer ou de atualização da sociedade. Apesar dos investimentos feitos nessa área, como a criação de programas de incentivo à leitura, considera-se que essas ações ainda não são suficientes para reverter esse quadro cultural.

Estudos que abordam essa temática revelam que a leitura, principalmente a literária, ainda se restringe a um pequeno grupo de indivíduos. Segundo dados publicados por Veja (2012), os hábitos de leitura dos brasileiros não são nada satisfatórios, pois a média de livros lidos no país é de 1,8 por habitante/ano. Esse resultado revela que o Brasil, apesar de ser o país mais desenvolvido, economicamente, na América Latina, ainda não consegue alcançar os índices de países vizinhos, como a subdesenvolvida Colômbia, cujo dado de leitura é de 2,4 livros lidos por habitante/ano. Ainda, ao se comparar com os Estados Unidos e a França, a disparidade torna-se ainda mais alarmante, pois os índices revelam que os cidadãos desses países, leem, em média, 5 e 7 livros respectivamente.

Essa realidade se confirma quando se verificam os dados apresentados anteriormente, nesta dissertação, segundo os quais a leitura não ocupa lugar de destaque na vida de muitos professores, profissionais responsáveis, em grande parte, pela construção de uma sociedade leitora. Quando se pensa na prática dessa atividade no contexto escolar, alguns aspectos são importantes para caracterizar um bom formador de leitores: o conhecimento, o gosto pela leitura, o entusiasmo em relação às atividades de leitura e a consciência do papel que desempenha na sociedade.

Ainda no tocante à função do professor, enquanto formador de leitores, Lajolo (1988) destaca que esse profissional só pode ser incentivador da leitura se essa atividade fizer parte de sua vida, isto é, o professor precisa ser leitor, de modo que busque contato com a estética literária e se posicione, criticamente, diante dos fatos e ideologias presentes no texto, pois, do contrário, tende a ser aquele profissional que lê apenas para buscar informações, desconsiderando outras importantes funções da leitura, dentre as quais a de formar cidadãos mais atuantes.

Considerando tal aspecto, buscou-se investigar se os professores do Sudoeste Paranaense gostam de ler, bem como, elencar as preferências de leitura daqueles que gostam “muito” de ler. Investigou-se, também, a presença dessa prática na infância dos professores que informaram gostar de ler com maior ou menor intensidade. O gráfico abaixo mostra o número de docentes e com que intensidade afirmam gostar de ler, dados captados a partir da questão 9 do instrumento de coleta de dados: *Você gosta de ler?*

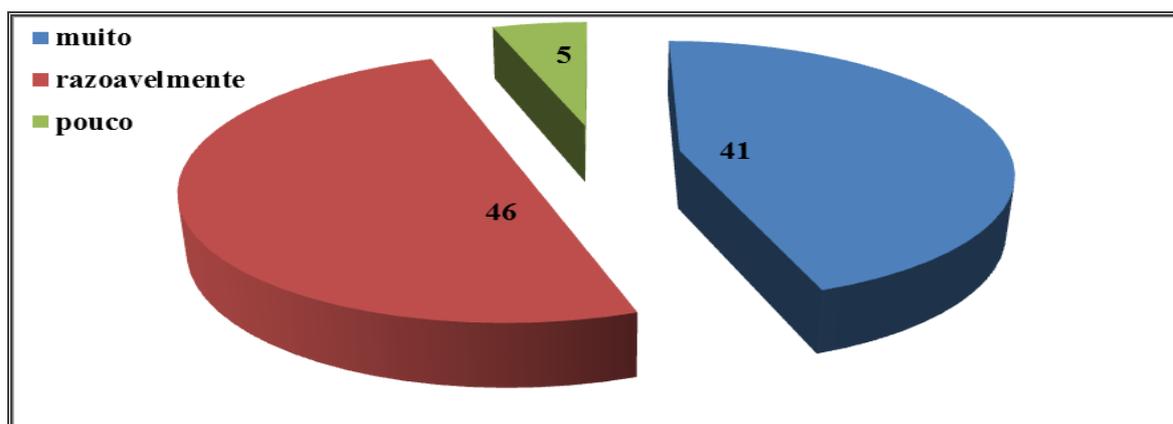


Gráfico 8 - Intensidade do gosto pela leitura

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Observou-se que 41 professores gostam “muito” de ler, representando um percentual de 40% em relação ao número total de sujeitos questionados. Por outro lado, o número de docentes que gosta pouco de leitura revela-se maior em relação àqueles que gostam, sendo assim descritos: 46 docentes (50%) gostam “razoavelmente” de ler e 5 (10%) gostam “pouco”, totalizando, desse modo, 60% do *corpus*. Embora o termo “razoavelmente” seja bastante subjetivo, impossibilitando mensuração do nível de envolvimento e satisfação advinda com o ato de ler, implica um significado negativo, levando à inferência de que essa prática é pouco valorizada pelo professor no seu cotidiano e, quando ocorre, provavelmente, tende a se concentrar em textos técnicos, que visam a atender aos interesses profissionais.

Em relação ao grupo que mencionou gostar “pouco” de ler, revela uma situação ainda mais agravante, pois o contexto marcado pela ausência de leitura, certamente, desfavorece qualquer ação que leve ao ato de ler. Desse modo, por mais empenho que se faça para melhorar os índices de leitura, a campanha tende a não obter sucesso se os professores ainda não desenvolveram o gosto de ler. Todavia, esses profissionais não podem ser os únicos responsabilizados pela situação de fracasso da leitura no âmbito escolar, pois há outros fatores que intervêm nesse processo, fatores esses que dizem respeito ao acesso aos livros, à

(des)valorização da cultura letrada, ao (des)funcionamento das bibliotecas, à precarização dos acervos, dentre outros.

Buscou-se, ainda, investigar se os docentes que gostam “muito” de ler são os mesmos que afirmaram ler na infância, partindo-se do pressuposto de que, para formar leitores, é preciso realizar um trabalho permanente com a leitura. Nesse sentido, formulou-se o seguinte questionamento, a partir do cruzamento das questões 08 e 09 (questionário): *Quem diz que gosta de ler muito, costumava ler na infância?*

Foi possível observar que, de 41 docentes que gostam “muito” de ler, 24 (60%) conservam desde a infância esse gosto, o que permite acrescentar que os mediadores de leitura desempenham um papel muito importante na infância, período considerado ideal para estreitar a convivência com o texto literário pelo fato de as crianças estarem mais flexíveis, curiosas, com vontade de aprender o novo, bem como, estão desprendidas de conceitos e preconceitos que podem interferir no processo de aquisição da leitura. Observou-se, também, que, nesse grupo de 41 professores, 17 (40%) não costumavam ler na infância, mas se tornaram leitores com o passar dos anos. Assim, “o despertar da leitura, o despertar progressivo do gosto de ler transforma a existência daquele que ignorava a “dor da vida sem os livros” (SALLENAVE, *apud* HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 122).

Com o intento de verificar as opções de leitura do grupo que mantém ativa a prática de ler, foram utilizadas as questões 09 e 10 do questionário, por meio do cruzamento de dados, o que permitiu chegar à seguinte questão: *Quem diz que gosta de ler muito, que tipo de livro costuma ler?* A tabela, abaixo, apresenta a relação dos tipos de textos mais citados pelos professores, no entanto, por se tratar de uma questão aberta, não houve classificação dos gêneros literários. A categorização apresentada na tabela foi criada a partir das informações dos sujeitos da pesquisa.

Tabela 4 - Opções de livro daqueles que gostam muito de ler

Livros	Indicações
Romances	21
Didáticos e Pedagógicos	15
Literatura	10
Autoajuda	8
Contos	5
Científicos	3
Literatura Infantil	2
Bíblicos	2
Espiritualidade	2

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Nota-se que as preferências desse grupo se concentram nos textos literários, que totalizam 38 ocorrências entre *romance, literatura, contos e Literatura Infantil*. Há, também, destaque para os textos *didáticos e pedagógicos*, que são suportes de trabalho para o professor, o que confirma a tendência apontada anteriormente, na análise do item 3.2.2.1. Como não poderia deixar de ser, devido ao uso constante, esses ocupam as primeiras posições no *ranking* de textos lidos. Já, na sequência, aparecem os textos de autoajuda, o que, segundo indicam as listas de mais vendidos, parece ser uma tendência geral, e não um fato localizado. Por fim, as demais leituras citadas não foram elencadas, na tabela, devido ao baixo número de ocorrências em relação aos demais textos citados. No entanto, a título de curiosidade, são textos que se referem a: *biografias, família, História, suspense, vegetação, Arte, histórias em quadrinhos e assuntos financeiros*. Observou-se, portanto, que as leituras desse grupo de docentes que gosta “muito” de ler (41) são semelhantes às do grupo que confirmou a presença da leitura ao longo da infância (47 docentes), apesar de o primeiro grupo ser composto tanto por docentes leitores na infância, quanto por não leitores.

É importante mencionar que o levantamento das preferências de leitura dos docentes que valorizam o ato de ler serviu para observar que esses possuem certa intimidade com a Literatura, uma vez que essa é predominante entre as opções de leitura citadas. Seguindo por esse caminho, buscou-se averiguar quais as possíveis contribuições do gênero Literatura Infantojuvenil, na opinião desses 41 docentes. Para tanto, utilizou-se o questionamento: *Qual é a avaliação dos professores que gostam muito de ler em relação à utilização da Literatura Infantojuvenil no Ensino Fundamental?* Essa pergunta foi construída a partir das questões 09 e 13 do instrumento de coleta de dados.

Os resultados dessa análise não mostraram nenhuma surpresa que pudesse contrariar as afirmativas dos estudiosos quanto aos benefícios do uso da Literatura Infantojuvenil no contexto escolar. Verificou-se que esse grupo de docentes, de modo geral, considera que a utilização dessa modalidade de texto tende a contribuir, positivamente, para a formação de leitores pelo fato de apresentar um conjunto de fatores que auxiliam no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Para se chegar a esta conclusão, considerou-se a avaliação feita pelo grupo de professores em relação aos dez itens da questão 13. Os professores foram orientados a atribuir conceitos de 1 a 4, de acordo com o grau de relevância que atribuíram a cada um dos itens relacionados, da seguinte forma: (1) nenhuma contribuição, (2) baixa contribuição, (3) média contribuição e (4) alta contribuição. A tabela informa as médias de cada item:

Tabela 5 - Avaliação da literatura infantojuvenil por professores que gostam muito de ler

	Média
Incentiva a leitura junto ao público infantil.	3,6
Proporciona maior desenvolvimento e a aprendizagem da criança.	3,8
Possibilita a emancipação do leitor.	3,7
Indispensável para aflorar a criatividade e despertar as veias artísticas.	3,7
Ajuda a desenvolver a criticidade e a elaborar opiniões próprias.	3,8
Proporciona desenvolvimento satisfatório da linguagem.	3,8
Desenvolve a capacidade de comunicação com o mundo.	3,8
Necessária para fixar conteúdos gramaticais.	3,2
Oferece nova concepção de texto escrito, aberto a múltiplas leituras, questionamentos e reflexões.	3,7
Eficiente instrumento pedagógico.	3,6
Média Geral	3,6

Fonte: Questão extraída e adaptada do instrumento de coleta de dados, 2011.

A média geral apontada foi de 3,6, o que garante o conceito “bom”, haja vista que a média máxima seria 4. Ao resgatar os itens avaliados, é possível inferir que a Literatura Infantojuvenil, para os docentes, é um instrumento que está a favor do ensino, por auxiliar no processo de construção do conhecimento da criança, por meio de histórias que fundem o real e o imaginário. Nessa perspectiva, volta-se a destacar a importância atribuída à literatura tanto para desenvolver o gosto pela leitura, quanto para aprimorar os conhecimentos. Ainda, chama atenção o fato de os professores atribuírem o menor conceito para a utilização da literatura infantojuvenil enquanto meio para fixar conteúdos gramaticais. Considera-se, desse modo, que essa avaliação pode ser compreendida como um aspecto positivo para a abordagem da literatura na escola, desde que esteja, realmente, assimilado pelo docente.

É preciso destacar que a avaliação feita pelos professores faz parte de um discurso recorrente e, apenas com esses dados, não é possível saber como são as ações relativas à leitura do texto literário desenvolvidas na escola; não se sabe se esse discurso está plenamente compreendido e incorporado à prática. Uma análise mais profunda será apresentada a partir da discussão das questões que tratam do trabalho desenvolvido com a Literatura Infantojuvenil (itens que serão apresentados na sequência).

Seguindo nas análises, outro item a ser avaliado refere-se à leitura daqueles docentes que marcaram gostar razoavelmente ou pouco de ler, de modo a observar se essas preferências tendem a ser resultado de uma infância marcada pela ausência de leitura. Assim, a questão construída consiste no seguinte questionamento: *Quem diz que gosta de ler razoavelmente ou pouco costumava ler livros na infância?*

Destacam-se, no gráfico abaixo, dados levantados por meio da análise dos questionários.

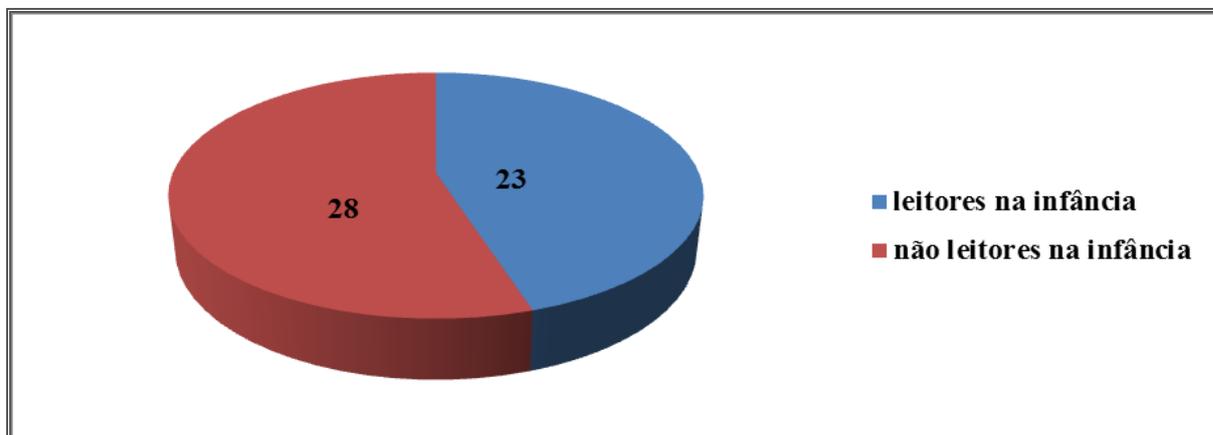


Gráfico 9 – Leitores ou não leitores na infância.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Os dados permitem observar que, de 51 professores, 23 eram leitores na infância, o que representa, praticamente, a metade da amostra. Não foi possível determinar as causas que levaram esses docentes a demonstrar pouco interesse pela leitura, no entanto há alguns fatores intervenientes, que devem ser considerados quando se trata da leitura, tais como: características individuais, preferências de texto; ausência de estratégias de estímulo à leitura no contexto escolar; dificuldade de acesso aos livros; concepção de texto como depósito de informações, levando o leitor, apenas, a extrair informações do material lido, etc.

Há que se considerar que o de fato de se praticar a leitura por um determinado período da vida não significa que o gosto de ler esteja estabelecido, e que isso seja uma conquista perene, uma vez que essa atividade precisa ser desenvolvida continuamente, com objetivos a serem alcançados e com acesso a materiais de interesse. Assim, compreende-se que o ato de ler com o intuito de desenvolver o gosto dificilmente ocorrerá sem o contato prazeroso entre livro e leitor: “todas as atividades desenvolvidas pelo mediador de leitura devem ser realizadas de forma natural. A leitura deve fluir sem cobrança estabelecida no conteúdo pedagógico escolar ou familiar, mas como algo prazeroso e instigante” (PIMENTEL, 2007, p.85), do contrário, tende a ser uma punição para o leitor que está em processo de formação.

Quanto ao outro número do gráfico acima, este indica que, de 51 professores, 28 não eram leitores na infância, o que pode ter contribuído para que não apreciem a leitura na atualidade. Insiste-se para o fato de que é inaceitável, para o exercício da carreira docente, não apreciar a prática da leitura, uma vez que o educador que não gosta de ler não tem condições

de ensinar o outro a gostar de ler, pois sua prática tende a ser um discurso vazio, constituído de inverdades. O professor que aprecia ler fala sobre suas leituras, recomenda livros, fazendo-o de tal forma que seus alunos captam seu entusiasmo e conhecimento e se sentem também interessados. Assim, de modo a descobrir as preferências de leitura desse grupo composto por 51 professores, indagou-se: *Quem disse que gosta razoavelmente ou pouco de ler, que tipo de livro costuma ler?*

A tabela a seguir informa as principais indicações de leitura desse grupo de professores.

Tabela 6 - Opções de leitura daqueles que gostam razoavelmente ou pouco de ler

Livros	Indicações
Didáticos e Pedagógicos	22
Romances	19
Autoajuda	11
Literatura Infantil	6
Contos	4
Crônicas	3
Religiosos	3
Psicologia	2
Espiritualidade	2

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Dentre as opções mais citadas, destacam-se os livros *didáticos e pedagógicos*, confirmando aquilo que já se esperava quanto à preferência daqueles que não apreciam com muita intensidade a leitura. Observa-se que, nesse grupo de 51 docentes, 43% são leitores que, de modo geral, investem em leituras voltadas para o aprimoramento das competências profissionais, bem como, para as disposições no uso escolar. Nesse sentido, compreende-se que a leitura acontece amarrada às obrigações e interesses da rotina escolar. Nota-se, também, que, apesar de os docentes desse grupo pouco se identificarem com a atividade da leitura, ainda assim, houve um destaque para os textos de cunho literário, como o *romance, a literatura infantil, os contos e as crônicas*. Acredita-se que, pelo fato de o livro didático servir de suporte para os gêneros textuais, além do destaque dado à importância de se abordar os gêneros no ensino, o professor acaba realizando leituras de gêneros diversificados para utilizar em sala de aula, uma vez que, ao constarem tais gêneros no seu planejamento, é preciso estudá-los, independentemente das preferências do docente. Em relação aos demais tipos de

textos citados, os quais não foram apresentados na tabela acima, verifica-se que alguns se assemelham às preferências do grupo que informou gostar muito de ler, destacando-se, assim, os textos de *aventura, família, salmos, saúde, suspense, História, vegetação, fábulas e culinária*.

Outro aspecto importante a ser analisado, nesse grupo, diz respeito à avaliação dos docentes sobre a utilização da Literatura Infantojuvenil visando à formação de leitores. Para tal verificação, utilizou-se o cruzamento de dados das questões 09 e 13 do instrumento de coleta de dados, chegando-se à seguinte pergunta: *Qual é a avaliação dos professores, que gostam razoavelmente ou pouco de ler, em relação à utilização da Literatura Infantojuvenil no Ensino Fundamental?*

A tabela, que segue, informa as médias de cada item, a partir da atribuição dos seguintes conceitos: (1) nenhuma contribuição, (2) baixa contribuição, (3) média contribuição, (4) alta contribuição.

Tabela 7 - Avaliação da literatura infantojuvenil por professores que gostam razoavelmente ou pouco de ler

	Média
Incentiva a leitura junto ao público infantil.	3,7
Proporciona maior desenvolvimento e a aprendizagem da criança.	3,8
Possibilita a emancipação do leitor.	3,5
Indispensável para aflorar a criatividade e despertar as veias artísticas.	3,5
Ajuda a desenvolver a criticidade e a elaborar opiniões próprias.	3,7
Proporciona desenvolvimento satisfatório da linguagem.	3,7
Desenvolve a capacidade de comunicação com o mundo.	3,7
Necessária para fixar conteúdos gramaticais.	3,4
Oferece nova concepção de texto escrito, aberto a múltiplas leituras, questionamentos e reflexões.	3,7
Eficiente instrumento pedagógico.	3,8
Média Geral	3,8

Fonte: Questão extraída e adaptada do instrumento de coleta de dados, 2011.

Os dados indicaram uma média geral de 3,8 quanto à utilização da Literatura Infantojuvenil no ensino. Isto significa que mesmo os professores que assumem gostar de ler apenas razoavelmente ou pouco reconhecem o valor da Literatura Infantojuvenil como formadora de leitores, pelo fato de promover tanto o desenvolvimento social e emocional da criança, quanto o cognitivo. Portanto, assim como nos dados revelados na tabela 5 (p. 101), os docentes, independentemente do grau de satisfação em relação às atividades de leitura, são

unânicos em avaliar a Literatura Infantojuvenil como eficiente instrumento de aprendizagem, o que justifica a sua abordagem no ambiente escolar. No entanto, a não utilização em sala de aula pode significar uma atitude incoerente do professor ou, até mesmo, incompreensível pelo fato de não lançar mão de um recurso que pode tanto estimular o pensar e o agir, quanto proporcionar prazer.

3.2.3.1 Professor: O que lê frequentemente?

Entende-se que a leitura não deve se restringir, apenas, ao cumprimento de atividades relacionadas ao ambiente escolar, haja vista que a sua prática é necessária para a inserção sociocultural do indivíduo de modo que o possibilite a exercer, criticamente, a sua cidadania. Nessa perspectiva, foram investigadas as preferências de leitura que os 92 sujeitos da pesquisa mencionaram realizar “frequentemente”. Utilizou-se a questão número 11 do questionário para produzir o *ranking*: *Atualmente, o que você lê com frequência?* Os docentes foram orientados a marcar mais de uma opção caso julgassem necessário. Desse modo, o número de opções levantadas é maior que o número do *corpus*. Cabe ressaltar, ainda, que as questões 10 e 11 são semelhantes, contudo, essa última visa a investigar a leitura de modo geral, seja aquela que acontece por meio dos livros, das revistas, jornais ou da internet. Assim sendo, a tabela abaixo apresenta a indicação de leituras que os docentes realizam frequentemente.

Tabela 8 - Leituras frequentes na atualidade

Leituras	Indicações
Jornais	70
Revistas de Notícias (Veja, Isto é...)	53
Romance	45
Contos	29
Revistas de Entretenimento (Claudia, Caras...)	26
Gibis	25
Poemas	24
Revistas Científicas	17
Crônicas	12

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Verificou-se que as preferências de leitura registradas se voltam para os textos de caráter informativo como os jornais, citados por 70 docentes, ou seja, 76% do grupo; revistas de notícias como *Veja, Isto é*, 53 citações, o que corresponde a 57% dos docentes; revistas de entretenimento com 26 indicações, totalizando 28% dos docentes e, ainda, a presença de revistas científicas com 17 indicações (18% do *corpus*). Textos informativos podem ser encontrados, facilmente, nas escolas, sobretudo na sala dos professores, o que, talvez, tenha contribuído para a predominância na indicação, principalmente dos jornais. A leitura de textos informativos é muito importante, pois é um meio de o professor se atualizar e, também, essencial para estimular a prática da leitura, da reflexão e do diálogo entre os alunos.

Quanto à terceira preferência de leitura elencada, há o destaque para o romance, sendo citado por 49% do *corpus*, confirmando, portanto, os dados apresentados pelas tabelas anteriores (4 e 5). Entretanto, as indicações de contos (mencionadas por 32% dos docentes) e crônicas (mencionadas por 13%) da tabela 6 não apresentam semelhanças com os dados levantados tanto no grupo de professores que gosta muito de ler, quanto naquele que gosta razoavelmente ou pouco, pois as indicações nas tabelas 4 e 5 foram menores. Ainda, os poemas e gibis, que representam, respectivamente, as preferências de leitura de 26% e 27% dos professores na tabela 6, foram indicados, nos dados anteriores, apenas uma vez, observando-se, dessa forma, uma contradição de informações por parte dos docentes, o que leva à dúvida quanto à realização da leitura desses textos.

O quadro a seguir destaca algumas contradições apresentadas por docentes ao informarem sobre a leitura de livros que costumam ler e sobre leituras que realizam frequentemente.

Docentes	Tipos de livro que costuma ler	Leituras que realiza frequentemente
1	<u>Autoajuda</u> , Romance, <u>Didáticos</u> e <u>Pedagógicos</u> .	Revistas de Notícias, <u>Crônicas</u> , <u>Poemas</u> , Jornais, <u>Contos</u> e Romance.
2	<u>Todos os tipos</u> , desde receita até dicionário.	Jornais, <u>Contos</u> , <u>Romance</u> .
3	<u>Literatura Infantil</u> e gibis.	<u>Contos</u> .
4	Romance, <u>Didáticos</u> e <u>Pedagógicos</u> .	Revistas de Notícias, <u>Poemas</u> , Jornais, <u>Contos</u> e Romance.

Quadro 2 - Contradições nos dados de leitura

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Assim, nota-se que o *docente 1* mencionou ler livros de *autoajuda, didáticos e pedagógicos* na questão 9; entretanto, não marcou essas opções na questão 11, especificamente, no item que possibilitava informar outros tipos de leitura, além daquelas elencadas. Quanto ao *docente 2*, observa-se que costuma ler vários tipos de textos; contudo, informa, na questão seguinte, que lê apenas *jornais, contos e romances*, excluindo as demais opções de leitura. Em relação ao *docente 3*, este costuma ler livros de literatura infantil e gibis, mas realiza leituras frequentes apenas de contos, não incluindo na lista os respectivos livros. Já o *docente 4* revela, na questão 9, ler apenas livros de *romance, didáticos e pedagógicos*, contradizendo a informação apresentada na questão 11, sobre as preferências que incluem os poemas e os contos.

Destaca-se, também, que 15 docentes citaram outras opções de leitura, além daquelas que estavam contempladas na questão 11. As opções apresentadas se referem a leituras de textos de *internet* (1), de *Revistas especializadas na área educacional* (1), de *livros didáticos e pedagógicos* (5), de *biografias* (1), de *coleções* (1) (não houve explicações), de *literatura infantil* (1), de *e-mail* (1), de *valores* (1), de *autoajuda* (1), de *Arte* (1), de *História* (1), de *Sociologia* (1), de *espiritualidade* (1) e de *palavras cruzadas* (1). Nota-se que é maior a ocorrência de indicações de textos técnicos, voltados ao ensino; entretanto, esse dado, quando comparado às informações das tabelas 4 e 5, não apresenta semelhanças com as atuais indicações, o que leva à inferência de que o professor pode ter mencionado as opções de forma contraditória e inverídica, bem como, pode ter compreendido que ao citar os tipos de livro que costuma ler na questão 9, não seria necessário indicá-los na questão seguinte, quanto à leitura que realiza frequentemente.

Outro aspecto digno de ressalva, refere-se ao fato de a Literatura Infantil apresentar apenas uma indicação entre os docentes, apesar de o gênero literário ser amplamente divulgado nos livros didáticos e fazer parte do universo de trabalho do professor. Diante dessa indicação de caráter negativo, pode-se compreender que os docentes, provavelmente, não realizam leituras da literatura infantil, o que representa um problema quando se pensa na formação e concretização do gosto literário. Esse dado é corroborado ao se analisar o conhecimento desses docentes acerca do universo lobatiano, os quais indicaram obras inexistentes e títulos inadequados, como se verá posteriormente.

Por outro lado e conforme as indicações da tabela 6, avalia-se que, de modo geral, o professor do Sudoeste do Paraná apresenta repertório diversificado de leitura, o qual pode contribuir para o desenvolvimento de ações docentes mais criativas em sala de aula,

propiciando a ampliação do universo cultural dos alunos e dos próprios professores. Desse modo, o item que segue visa a analisar concepções de leitura e literatura que permeiam o trabalho docente, bem como, observar se a prática realizada é condizente com as concepções.

3.3 PROFESSOR MEDIADOR: O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA

Muito se afirma que o desenvolvimento social e econômico se dá por meio do acesso a uma educação de qualidade que priorize, sobretudo, a leitura. Refletir acerca da qualidade educacional oferecida no país tem se revelado um desafio, dada a complexidade de aspectos que estão envolvidos nesse processo, que vão desde a qualificação profissional, as práticas de ensino, a estrutura física do ambiente escolar, material didático, capital cultural, até o próprio conceito de qualidade. Neste item da análise buscou-se delimitar o foco de observações desses aspectos para focalizar apenas um desses elementos que podem contribuir para a qualidade educacional: a prática docente voltada para a leitura literária.

A literatura, segundo Candido (1995), representa uma necessidade universal, isto é, um direito e elemento necessário a todo e qualquer processo de humanização por contribuir para a ampliação da visão de mundo, que pode levar a uma posição crítica diante das questões sociais, haja vista que “[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos mais essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida [...]” (CANDIDO, 1995, p. 240). Assim sendo, compreende-se que a literatura deve estar presente na vida cotidiana, independentemente das diferenças sociais, para que possa expressar os valores, os ideais e a cultura do contexto no qual o homem está inserido.

Partindo dessa premissa, considera-se que o contexto escolar é de suma importância para o desenvolvimento de práticas que contemplem a leitura de textos literários como atividade crítica e reflexiva, pelo fato de essa instituição ser caracterizada como agente ideal de formação cultural. É, portanto, nesse espaço, que o “gosto pela leitura se constrói por meio de um longo processo em que sujeitos desejantes encontram nela uma possibilidade de interlocução com o mundo” (SANTOS; SOUZA, 2004, p.81), superando a ideia de que a literatura serve apenas como instrumento de caráter utilitarista ao ensino. Desse modo, entende-se que cabe ao professor auxiliar o aluno tanto na compreensão e interpretação das

obras literárias, quanto na adoção de uma postura crítica, para que o aluno possa expressar seu ponto de vista.

Despertar o gosto pela leitura literária, ainda na infância, não significa, apenas, oferecer livros à criança, uma vez que é necessária uma organização do trabalho escolar desde as séries iniciais para que aconteça a interação do pequeno leitor com o texto, para que, sobretudo, os aspectos fantásticos, lúdicos e simbólicos presentes na obra infantil possam provocar o leitor, enriquecendo o ato de ler. Esse processo de interação, quando realizado adequadamente, pode levar o leitor, segundo Iser (2002), a preencher os espaços deixados pelo autor, possibilitando, assim, uma maior compreensão dos sentidos que vão além do texto. Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de atividades relacionadas à imaginação para que favoreçam não só a aprendizagem, mas, sobretudo, a organização do pensamento infantil, pois é a partir do universo mágico construído nos livros literários que a criança assimila valores e conceitos que a auxiliam na compreensão do real. Compreende-se, portanto, que a literatura infantil deve ser inserida no contexto escolar tendo-se em mente tais aspectos.

3.3.1 Concepções de leitura no trabalho docente

A Literatura Infantil constitui-se, na atualidade, como um dos principais recursos para o desenvolvimento das crianças, possibilitando o aprimoramento pessoal, bem como, a compreensão de alguns fatos da vida. No ambiente escolar, cabe ao professor lidar com os desafios inerentes ao processo de formação de leitores, para que a leitura amplie o diálogo do aluno com o mundo, e, desta forma, se constitua em um instrumento do processo de humanização. Para tanto, a leitura deve integrar as atividades pessoais e cotidianas do docente, com isso, espera-se que esse profissional possua preparo teórico e metodológico. Nesse sentido, buscou-se analisar as concepções de leitura e literatura que norteiam a prática docente, a partir da questão 21 do questionário: *Em relação ao trabalho que desenvolve no Ensino Fundamental, como você definiria Leitura e Literatura?*

Para facilitar a compreensão acerca das informações obtidas, optou-se por analisar, inicialmente, apenas os conceitos de leitura para, em seguida, discutir os de literatura. Assim, ao verificar as respostas dadas pelos docentes no questionário quanto à leitura, observou-se que os conceitos são semelhantes, o que possibilitou realizar uma segmentação em três grupos

distintos: sendo, o primeiro, aquele que compreende a leitura como um processo de interação entre leitor e texto que visa ao aprimoramento pessoal e social. Já o segundo grupo, a concebe como uma atividade de decodificação, compreensão e interpretação, enquanto, para o terceiro, a leitura é o meio de se obter conhecimento e aprendizagem. Cabe mencionar que, dentre o *corpus* de 92 professores, 20 (21%) não deram informações precisas quanto ao conceito de leitura, dificultando, dessa forma, a avaliação das informações e 9 (9%) docentes não apresentaram definição para leitura, impossibilitando a verificação dos conceitos que permeiam as práticas desses profissionais.

O primeiro grupo, formado por 23 docentes (25%), compreende a leitura, de modo geral, como uma atividade necessária para o ingresso e a participação crítica do indivíduo na sociedade de modo a exercer a sua cidadania. Portanto, essa concepção se assemelha àquela discutida tanto por Koch e Elias (2006) quanto por Freire (1989), os quais afirmam que o ato de ler se constitui como um processo de interação que considera os elementos textuais, bem como os conhecimentos sociais e históricos do leitor para produzir sentidos para o texto. O quadro 3 apresenta algumas afirmativas que ilustram o pensamento desse grupo de docentes em relação ao conceito de leitura.

Docentes	Leitura como processo de interação e de aprimoramento do ser
1	“Parte fundamental para que o aluno se desenvolva tanto na escola como na vida pessoal”.
2	“Processo fundamental na formação humana para o exercício da cidadania”.
3	“Essencial, imprescindível para o processo de ensino/aprendizagem para a formação do cidadão crítico, consciente e capaz”.
4	“Um ato importante para o desenvolvimento intelectual e crítico do educando”.

Quadro 3 - Leitura: processo de interação e aprimoramento.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

De acordo com as declarações constantes no quadro 3, é possível constatar que os docentes apresentam uma concepção teórica que concebe a leitura como uma atividade necessária para que os indivíduos possam decifrar e interpretar o sentido dos fatos que os cercam, bem como, perceber o mundo sob várias perspectivas, assim como destaca Lajolo: “Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode encerrar-se nela [...]” (LAJOLO, 2004, p.7). Ainda, cabe destacar que os docentes parecem compreender que a sua função é estabelecer o

diálogo do aluno com o texto/mundo, contrariando aquela ideia de que a escola está ignorando o papel dinâmico que o texto exerce no leitor. No entanto, a fim de observar se essa concepção teórica condiz com as práticas pedagógicas, considerou-se importante analisar as atividades que os professores afirmam realizar em sala de aula, com os textos literários.

Assim, a partir dos dados coletados, observou-se que desse grupo de 23 docentes, 11 adotam em suas práticas de leitura, atividades voltadas, apenas, para aspectos linguísticos, tais como: *ler, resumir, identificar elementos gramaticais*, etc., o que leva a inferir que há contradições entre a teoria e as práticas descritas. A insistência dos docentes em atividades de cunho mecanicista pode ser explicada a partir de duas perspectivas: o fato de essas práticas estarem presentes durante o processo de formação profissional, ou o fato de que a inovação provoca certo desconforto, pois exige maior comprometimento. Contudo, considera-se que, independentemente das justificativas para se continuar adotando práticas mecanicistas no trato do texto literário, é necessário repensar tais encaminhamentos para que o processo de escolarização da literatura possibilite que o leitor possa interagir de fato com o texto.

Quanto aos demais docentes do grupo, 10 realizaram atividades de leitura de acordo com suas concepções teóricas, tais como: *reflexões, interpretação, dramatizações, exposições e contação de histórias*, confirmando, desse modo, que a reflexão crítica não deve ser dissociada da prática para que aconteça o aprendizado. Houve, ainda, 2 docentes que não relataram as atividades que realizam com a leitura literária.

Já o segundo grupo, composto por 22 docentes (25%), define a leitura como uma atividade que visa tanto à decodificação, quanto à interpretação e à compreensão daquilo que se lê. Neste grupo, 3 professores mencionaram compreender a leitura, apenas, sob a primeira perspectiva – como decodificação, enquanto 19 professores a definiram como atividade de interpretação e compreensão. Compreender a leitura como mera decodificação revela uma desarticulação em relação à realidade do aluno, pelo fato de não se promover a compreensão dos sentidos que estão além do texto, isto é, a decodificação do texto dissocia as atividades de leitura das práticas sociais, resultando em leituras para serem utilizadas apenas no ambiente escolar. Martins (2002) esclarece que os docentes “[...] não conseguem superar a prática formalista e mecânica (...), por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados (...). Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem colocar o porquê, como, e para quê [...]” (MARTINS, 2002, p.23), o que leva o indivíduo à incapacidade de compreender a função social da leitura. Segue o quadro com as declarações dos docentes que compreendem a leitura como atividade de decodificação.

Docentes	Leitura como processo de decodificação
1	“decodificação dos códigos”.
2	“a capacidade de decodificar símbolos e interpretar”.
3	“é quando pode-se identificar letras e palavras e relacioná-los com o som”.

Quadro 4 - Leitura: processo de decodificação.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Diante das informações acima, buscou-se verificar se as práticas desses profissionais são condizentes com os conceitos de leitura declarados. É interessante observar que as atividades de leitura são trabalhadas criativamente, pois contemplam *pesquisa, vídeo, contação de histórias e dramatização*, explorando não apenas as informações presentes no texto, mas também, o conhecimento prévio do aluno. Portanto, há uma contradição na fala dos docentes ao se comparar os conceitos às atividades relatadas. Isso pode gerar dúvidas quanto à credibilidade das concepções declaradas, bem como, quanto ao desenvolvimento das práticas descritas.

Quanto à outra parte do grupo, 19 professores (21%) compreendem a leitura como atividade que visa à compreensão e à interpretação. De modo a esclarecer esses conceitos, recorre-se à definição de Compagnon: “A interpretação é pontual, limitada, discreta. A compreensão é uma elaboração em uma escala maior que retoma objetos de interpretação, soma-os, preenche os vazios entre eles: é uma reconstituição da história ou do texto, das suas articulações ou das suas transições” (apud CARDOSO-SILVA, 2006, p. 24). Nesse sentido, compreende-se que o leitor, ao ter contato com o material linguístico, constrói sentidos para o texto, bem como estabelece relações entre texto e contexto para que possa compreendê-lo e interpretá-lo. Ainda, durante o processo de leitura, segundo Cagliari (1997), o leitor realiza algumas etapas antes de se chegar à interpretação, que vão desde a decifração da escrita, a decodificação, a reflexão acerca das informações até obter conhecimento e opinião da leitura.

O quadro, a seguir, apresenta algumas das declarações dadas pelos docentes.

Docentes	Leitura enquanto atividade de compreensão e interpretação
1	“capacidade de interpretar textos diversificados”
2	“o ato de ler, entender, compreender, o que leu, trabalho com textos”
3	“capacidade de ler e entender o que está lendo”.
4	“é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com os alunos, não basta decodificar, é necessário compreender a ideia do autor. Ato de ler”.

Quadro 5 - Leitura: atividade de compreensão e interpretação.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Sabe-se que muitas das informações presentes nos textos não são apresentadas de forma explícita, o que demanda maior atenção do leitor e a necessidade de estabelecer correlações com seus conhecimentos prévios e crenças. Acredita-se que, para o professor desafiar os alunos a compreenderem e interpretar textos, o primeiro passo seja propiciar atividades mais elaboradas e criativas, de forma que o prazer por ler seja estimulado. Ainda, é importante escolher livros que agucem a curiosidade e despertem o interesse, para facilitar aproximação do texto literário. Partindo dessas premissas, buscou-se analisar as práticas de leitura do grupo, as quais possibilitaram observar que as atividades, de modo geral, são coerentes com os conceitos expostos por esses profissionais acerca da concepção de leitura. Assim sendo, em suas práticas foram contempladas atividades de *compreensão* e *interpretação*, bem como, foram utilizadas práticas criativas e diferenciadas para promover a leitura, destacando-se a *confeção de máscaras*, a realização de *teatro de fantoches*, *dramatizações* e *desenhos*.

No tocante ao terceiro grupo, este é composto por 18 docentes (19%) e, com base nos dados levantados, conclui-se que esses profissionais reconhecem na leitura um meio de se obter conhecimento e, por conseguinte, a aprendizagem. Considera-se que a leitura é algo essencial para a aprendizagem, possibilidade de enriquecer o vocabulário, dinamizar o raciocínio, levar à interpretação, etc.. Ainda, é por meio dessa atividade que o homem pode construir seu conhecimento e exercer a sua cidadania.

A construção do conhecimento, segundo Freire (1989), não é um mero processo acumulativo, é algo que desafia o homem, pois exige determinação e persistência para absorver, reinventar, criar e, então, buscar aplicá-lo para obter novos conhecimentos. Desse modo, quando se pensa na leitura, compreende-se que essa não deve acontecer de modo rápido ou indiferente, uma vez que obter conhecimento para conduzir à aprendizagem é um processo que está além da simples memorização de informações.

Destacam-se, no quadro abaixo, algumas concepções que caracterizam a leitura.

Docentes	Leitura como atividade de conhecimento e aprendizagem
1	“É a principal porta para os outros conhecimentos”.
2	“Meio para a aquisição do conhecimento, desenvolvimento da linguagem, ampliação do vocabulário e conscientização do mundo, sua cultura e sua ciência”.
3	“Proporciona acúmulo de conhecimento, abre o leque de informações”.
4	“Atividade fundamental na aprendizagem dos alunos”.

Quadro 6 - Leitura: conhecimento e aprendizagem.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

As respostas dadas pelos professores possibilitaram entender que, se a leitura é tida como a chave para a busca de novos conhecimentos, então, os docentes precisam reavaliar seu papel, metodologia e didática para que a prática da leitura privilegie, também, as interações sociais. Nessa perspectiva, observou-se a relação entre as práticas construídas e a concepção teórica desse grupo, os quais revelaram que as atividades com a leitura são pertinentes às declarações, uma vez que os professores trabalham *com teatros, dramatizações, contação de histórias, interpretação, reflexão e produção de texto* para garantir uma aprendizagem mais eficiente. Considera-se que essas atividades, quando abordadas adequadamente, podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças por apresentarem aspectos de interesse desse público, como a imaginação, o lúdico e a possibilidade de expressar opiniões.

Cabe ressaltar, ainda, que durante as análises dos grupos com concepções distintas de leitura, verificaram-se poucos relatos sobre a compreensão dessa atividade como fonte de prazer e de entretenimento, o que leva à inferência de que a escola concebe a leitura de entretenimento como uma atividade a ser realizada fora do contexto escolar, talvez, pela ideia propagada de que esse tipo de leitura não favorece o crescimento cultural, como também, por causar alienação do indivíduo face à realidade circundante.

Conforme mencionado anteriormente, identificou-se, durante as análises, um grupo de 20 docentes, representando 21% do *corpus*, que não conseguiu estabelecer uma concepção clara para a leitura, de acordo com o trabalho que realizam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A título de exemplificação, seguem algumas declarações no quadro abaixo.

Docentes	Leitura: definições vagas
1	“Hábito de ler”.
2	“Arte de ler, gosto de procurar diversificar suas leituras e interesse”.
3	“Capacidade de ler (de várias formas) tudo o que encontrar”.
4	“É bem importante p/ a criança ler bastante”.
5	“É o ato de ler todo e qualquer texto”.
6	“Não precisa ser necessariamente livros, revistas, jornais. É a leitura de tudo, pinturas, obras de arte, placas, cartazes...”.

Quadro 7 - Leitura: em busca de definições

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Esse grupo de docentes, de modo geral, define leitura como “hábito de ler”, o que representa certa superficialidade quando se pensa na complexidade do conceito de leitura. A definição de leitura está além de se ter capacidade ou ter o hábito de ler, pois "Ler em si não é viver. Ler é conseguir o devido combustível de idéias para viver em sociedade. E essa conquista passa (...) pela objetividade do ensino e pela qualidade da escola". (SILVA, 2003, p. 96). Assim sendo, a prática da leitura deve ser valorizada para que o aluno possa ter condições de exercer determinados papéis na sociedade.

Seguindo o mesmo padrão adotado em relação aos demais grupos, buscou-se analisar, também, as práticas de leitura desenvolvidas por esses docentes, as quais revelaram ser criativas, haja vista que pensar na leitura como hábito não significa que as práticas tenham que ser, necessariamente, mecânicas. Assim sendo, destacam-se: a *contação de histórias, o teatro, a interpretação, a compreensão textual, as análises, a reescrita*, dentre outras.

Face ao exposto, conclui-se que os docentes necessitam refletir acerca de suas concepções teóricas e práticas de modo que suas ações possam ser condizentes com aquilo em que acreditam, sobretudo, que estejam voltadas para o aprimoramento das práticas leitoras e a multiplicação de leitores.

3.3.1.1 Concepções de literatura no trabalho docente

Considerando-se que uma das funções primordiais da escola é contribuir no processo de formação de leitores, possibilitando o desenvolvimento do gosto pela leitura por meio de textos significativos para os alunos, buscou-se investigar como os professores dos anos iniciais compreendem a literatura. Assim, a partir das informações fornecidas na questão 21 do questionário, notou-se que as concepções de literatura dos 92 sujeitos participantes da pesquisa podem ser caracterizadas em 4 grupos distintos: a literatura é vista: a) enquanto conjunto de obras; b) como produção artística e cultural que desperta a imaginação e as emoções; c) como instrumento de ensino voltado ao conhecimento e à aprendizagem e d) como meio para formar cidadãos críticos. Devido à dificuldade, por parte de alguns docentes, em externar uma opinião sobre o termo literatura, foi necessário criar mais dois grupos, sendo um para os docentes com declarações inconsistentes e outro para aqueles que não apresentaram uma concepção de literatura.

Portanto, em relação ao primeiro grupo, formado por 18 docentes e que corresponde a 20% do *corpus*, notou-se que a definição de literatura se volta para um conjunto de obras produzidas por autores diversos que traduzem a experiência humana. Dessa forma, o texto literário pode representar as atividades humanas por meio de valores estéticos e culturais. Considera-se, portanto, que o ensino literário, quando abordado por esse viés, pode contribuir para que o indivíduo interaja com sua cultura.

Apresentam-se, no quadro abaixo, algumas declarações dos docentes desse grupo.

Docentes	Concepção de literatura como conjunto de obras
1	“É o conhecimento de diferentes obras e autores”.
2	“Aquilo que os autores escreveram e ficou registrado na história ao longo do tempo”.
3	“Conjunto de obras literárias de um país ou de uma época”.
4	“São obras escritas onde são empregadas a arte”.

Quadro 8 - Literatura: conjunto de obras.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

A definição de literatura esteve, por muito tempo, atrelada apenas a concepções estéticas e morais, em detrimento das dimensões de caráter histórico e social. No entanto, hoje, verifica-se que o termo se remete a uma pluralidade de conceitos, inviabilizando, dessa forma, a atribuição de um conceito único para sua compreensão. Por esse viés, considera-se que os docentes desse grupo, na condição de mediadores de leitura, devem considerar a literatura, também, como fenômeno artístico e social pelo fato de poder atuar no desenvolvimento pessoal e social do aluno, conforme, atesta Yunes e Pondé acerca de uma das funções da arte literária que é “a formação de um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão do mundo” (YUNES; PONDÉ, 1988, p. 38). Assim sendo, a escola deve privilegiar a leitura de obras literárias e não se ater a atividades que dizem respeito apenas à história de autores e obras, bem como, àquelas de caráter meramente utilitário, para que o processo de formação de leitores não venha a ser um fracasso.

Partindo dessa premissa, foram analisadas práticas de leitura literária, as quais revelaram que as atividades elaboradas por alguns docentes desse grupo, ainda, valorizam a leitura voltada para aspectos internos do texto por abordar *questões gramaticais* e *reescritas de texto*. Por outro lado, a maior parte do grupo demonstrou estar comprometida em ensinar a ler o texto literário, pois vários professores mencionaram realizar atividades que abordam

leitura silenciosa e oral, compreensão, argumentação, dramatização, como também, *o lúdico* por meio do uso de fantoches para contar histórias. De modo geral, essas atividades podem ser avaliadas como necessárias para inserir a criança no universo da leitura a fim de torná-las, permanentemente, interessadas no ato de ler.

Em relação ao segundo grupo identificado, esse se constitui em 32 docentes, ou seja, 35% do *corpus*, o qual concebeu a literatura como produção artística e cultural capaz de despertar a imaginação e provocar a emoção no indivíduo. Essa concepção está em consonância com aquela apresentada por Costa (2007), a qual define a literatura como arte que se materializa por meio da linguagem verbal: a palavra, matéria-prima tida como causadora dos efeitos produzidos pelos textos literários, tais como, as emoções, as reflexões, etc.. Assim sendo, a literatura, enquanto produção artística, é uma das formas de manifestação cultural, uma vez que pode refletir e representar elementos culturais de um determinado povo.

O quadro, que segue, traz caracterizações de literatura na perspectiva desses docentes.

Docentes	Concepção de literatura como produção artística e cultural
1	“É a arte de entender e buscar emoções dentro de um texto ou história irreal p/ o mundo real”.
2	“fazer e ler trabalhos artísticos expressão de uma cultura”.
3	“é a arte de escrever textos dentro de uma estética, com o objetivo que estes textos provoquem, instiguem o leitor (...)”. “Cultura relacionada c/ a arte da palavra”.
4	“É uma escrita ficcional, cujo compromisso é com a imaginação e a criação, sem, necessariamente, ter relação com a realidade”.
5	“Nos ajuda a captar as coisas, a usar a imaginação, a expressar emoções, fantasias nos faz entender como se estruturam mensagens através de histórias (...)”.

Quadro 9 - Literatura: produção artística e cultural.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Nota-se que, apesar de as concepções destacadas acima apresentarem algumas deficiências na escrita e organização do pensamento, ainda assim, conseguem expressar que a literatura é uma produção artística e cultural que pode provocar reações no público leitor, o que confere destaque e importância quanto à inserção da literatura no espaço escolar. No entanto, segundo a teoria da Estética da Recepção, a leitura literária pode ocasionar reações distintas nos leitores, que vão desde aquelas que respondem positivamente, pelo fato de o leitor se identificar com os elementos do texto, até aquelas reações que podem ser vistas como negativas, as quais tendem a culminar na desistência da leitura.

Desse modo, para que a obra dialogue com o leitor e promova o processo de emancipação, é necessário, segundo Zilberman (2009), que, primeiramente, aquela atenda aos horizontes de expectativas, os quais são responsáveis pela reação inicial do leitor diante da obra, para depois promover o alargamento desses horizontes. Acredita-se que aí está o papel da escola: ajudar o aluno a vencer desafios propostos pela arte para que possa reconhecer a literatura como objeto de fruição e como uma forma peculiar de organizar (e criar) a linguagem, contribuindo para o seu crescimento como leitor, uma vez que a arte ajuda a fomentar o pensamento e estimula a imaginação.

Procurou-se observar se as práticas dos docentes condizem com as concepções destacadas, foram analisadas as atividades com a leitura literária, as quais revelaram que os professores realizam práticas semelhantes àquelas desenvolvidas pelo grupo anterior. No entanto, notou-se que a literatura, apesar de ser reconhecida como arte, acaba, muitas vezes, se restringindo a um fim prático: a de abordar aspectos gramaticais em detrimento dos estéticos, demonstrando certa contradição quando se concebe a literatura sob as vertentes artística e cultural, bem como, evidenciando a dificuldade dos docentes de se libertarem dos preceitos de uma educação de base tradicionalista.

No tocante ao grupo que segue, esse é formado por 14 profissionais, o que corresponde a um percentual de 15 % em relação ao número total de docentes investigados nesta dissertação. Notou-se que, esses professores, de modo geral, avaliaram a literatura como eficaz instrumento de ensino que atua no desenvolvimento cognitivo e que leva à aprendizagem. Cabe ressaltar que essa concepção ainda está muito presente no contexto educacional brasileiro. Segundo Zilberman (2003, p.16), “[...] até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos [...]” pelo fato de que o texto literário perde seu poder de encantar e despertar a imaginação no leitor.

A literatura não pode ser vista apenas como atividade voltada para propósitos educativos; sua principal contribuição é proporcionar a reflexão e o exercício da imaginação, prevalecendo, dessa forma, o caráter literário em detrimento do pedagógico. Nesse sentido, atribui-se ao professor a responsabilidade de realizar atividades com a literatura que estimulem a criatividade dos alunos de modo a levá-los a refletir e construir conhecimentos.

No quadro abaixo, seguem concepções de literatura sob a ótica desse grupo.

Docentes	Concepção de literatura como instrumento de ensino
1	“Indispensável ao trabalho docente. Neste caso, a literatura infantil serve de “liga” para as atividades cotidianas”.
2	“É um fator que ajuda a desenvolver o letramento da criança”.
3	“Como levar ao aluno um conteúdo mais elaborado”.
4	“Considero importante, pois é necessário que a criança conheça obras clássicas e amplie seu vocabulário e sua compreensão”.

Quadro 10 - Literatura: instrumento de ensino.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

As concepções em destaque, assim como outras desse grupo, foram construídas com certa fragilidade e superficialidade conceitual, o que leva a inferir que os professores têm dificuldade de expressar o que compreendem por literatura. Nesse sentido, chama atenção a declaração do *docente 2*, pelo fato de considerar a literatura, apenas, como instrumento de letramento, desconsiderando a capacidade de a obra se comunicar com o leitor, conforme discutido anteriormente. A análise da prática desse docente permitiu verificar que a literatura não ocupa lugar de destaque nas suas aulas, uma vez que, segundo seu relato, as atividades que costuma desenvolver ocorrem por meio de vídeo, o que, geralmente, representa uma adaptação da história contida no livro. Assim, infere-se que o fato de esse docente declarar que gosta razoavelmente de ler (questão 9 do questionário) seja uma das razões para o texto literário não ser valorizado no seu cotidiano.

Quanto aos outros 13 integrantes do grupo, nota-se, de modo geral, que as atividades aconteceram por meio de *debates, produção de texto, resumos, interpretação e teatro*. Dentre as atividades citadas, essa última pode ser considerada a mais eficiente para a formação de leitores por estimular a criatividade e espontaneidade do aluno, além de levá-lo a interagir tanto com outras pessoas quanto com o próprio texto. Desse modo, avalia-se que uma boa utilização da literatura infantil, enquanto recurso pedagógico, requer rupturas de práticas tradicionais e motivação para desenvolver habilidades perceptivas e cognitivas do leitor.

O quarto grupo apresenta apenas 5 docentes, ou seja 5%, que entendem a literatura como instrumento que visa a formar cidadãos críticos. Na perspectiva sociológica, Candido (1995) reconhece a literatura como um direito básico a todo indivíduo por compreender que é ela é um meio de formar o homem. Nesse sentido, verifica-se, na discussão de outros estudiosos, dentre eles os citados no aporte teórico deste estudo, que a obra literária apresenta uma linguagem muito significativa que pode interferir na vivência do leitor, pelo fato de que ela “[...] cria um universo autônomo, onde os seres, as coisas, os fatos, o tempo e o espaço, assemelham-se aos que podemos reconhecer no mundo real que nos cerca” (COELHO, 1976,

p. 23), permitindo que o leitor mescle sua própria história aos sentidos presentes no texto, os quais podem levá-lo a conhecer o “mundo” e a si mesmo. Portanto, destaca-se, mais uma vez, a importância da mediação de leitura para orientar, promover reflexão e estimular o pensar.

No quadro abaixo, verificam-se definições de literatura como instrumento para formar cidadãos críticos.

Docentes	Definição de literatura como instrumento para formar cidadãos críticos
1	“Um recurso a mais para se chegar ao objetivo que é ser cidadão”.
2	“Aprendizagem prazerosa (...) indispensável a formação do indivíduo”.
3	“Clássicos da leitura, da produção escrita, indispensáveis para a formação e interpretação crítica do leitor”.

Quadro 11- Literatura: instrumento para formar cidadãos críticos.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Nota-se, em tais declarações, assim como em outras apresentadas anteriormente, problemas tanto na organização do pensamento, quanto de aspectos de coesão e coerência, revelando algumas dificuldades do professor em se expressar adequadamente. Esses aspectos revelam fragilidades na formação docente e podem repercutir na qualidade das ações que esses profissionais desenvolvem como mediadores de leitura, afinal, espera-se que o professor saiba se expressar e usar dos recursos linguísticos adequadamente, uma vez que tais aspectos fazem parte do seu universo profissional. No tocante ao trabalho que desenvolvem com a leitura literária, o *docente 1*, apesar das dificuldades mencionadas, informa realizar atividades que abordam o *teatro*, a *mímica* e a *sequência de histórias*, o que evidencia o seu comprometimento com o percurso do leitor em formação, pois essas práticas facultam o desenvolvimento da criatividade, estimulam a expressão de opiniões e possibilitam o contato com diferentes gêneros literários.

Já o *docente 2*, esse informa que as suas atividades com a literatura se voltam para a *interpretação e produção textual*, habilidades necessárias para o que aluno analise, reflita e utilize tanto os seus conhecimentos quanto aqueles que são provenientes do texto de modo a construir novos sentidos para a sua leitura. Em relação ao *docente 3*, não foi possível avaliar suas práticas, pois não apresentou descrições.

O quinto grupo, formado por 11 professores, que representam 12% do corpus, se caracteriza pelas conceituações inconsistentes. Dessa forma, não foi possível avaliar as

abordagens teóricas que permeiam suas práticas, e sim, apenas, as atividades que informaram realizar. Verifica-se tal problemática no quadro abaixo.

Docentes	Concepções de literatura de modo inconsistente
1	“gênero que o aluno prefere”.
2	“É a ferramenta (incontestável), indispensável”.
3	“Mais específicos, de livros, histórias, contos, textos, poemas”.
4	“Pouco aplicada em sala”.

Quadro 12 - Literatura: concepções inconsistentes.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Conforme mencionado, todas as declarações desse grupo são imprecisas, uma vez que os professores se referiram à frequência com que são desenvolvidas as atividades de leitura literária, como também, citaram gêneros literários, distanciando-se do propósito da questão 21 do questionário. Volta-se a destacar que é motivo de preocupação o fato de docentes³⁰ apresentarem dificuldades em responder, objetivamente, à questão, o que leva a questionar a qualidade das práticas desenvolvidas no cotidiano. De modo a verificar como são realizadas as práticas de leitura do texto literário, observou-se que o *docente 1* não apresentou descrição objetiva, apenas citou as séries em que foram realizadas as atividades com a literatura; o *docente 2* desenvolveu práticas relacionadas à *interpretação*, à *encenação* e à *reflexão*, sobre as quais já se apontou a importância anteriormente. Os docentes 3 e 4, também, lançam mão de atividades voltadas para a *encenação*. Assim sendo, esse grupo, de modo geral, não apresenta consonância entre teoria e prática, pois, apesar de desenvolverem atividades que estimulam a reflexão e a participação dos alunos, não dispõem de elementos conceituais para caracterizar o que é literatura.

Finalmente, o último grupo, composto por 11 professores (12%), não apresentou concepções de literatura. Citam apenas as atividades realizadas: *dramatização*, *leitura*, *compreensão*, *interpretação* e *contação de histórias*, as quais se assemelham às praticadas pelos demais grupos.

A partir das discussões produzidas neste item, acerca de concepções de leitura e literatura que fundamentam as práticas docentes, pode-se verificar que, muitas vezes, os discursos sobre esses aspectos, enquanto elementos indispensáveis para o aprimoramento

³⁰ Neste grupo de 11 professores, 9 possuem Especialização.

humano, são recorrentes no âmbito escolar; no entanto, parecem ser mais um discurso que repercute ideológica e pedagogicamente do que propriamente uma cultura assimilada e praticada pelos indivíduos que fazem o processo da formação de leitores acontecer. Nesse sentido, pode-se verificar, também, a existência de um grande número de docentes que apresentam dificuldades em revelar quais concepções fundamentam suas práticas, bem como, observar conceitos inconsistentes que se distanciam de uma reflexão teórica. Assim sendo, acredita-se que as práticas realizadas em sala careçam de uma base teórica consistente, fruto de reflexões, pois se acredita que os docentes do Sudoeste do Paraná, de modo geral, têm consciência da importância da utilização da literatura na escola, uma vez que contribuem para a concretização de projetos de leitura, conforme indicou o item 3.1.4.2. Portanto, avalia-se que para o resultado dessa utilização assumir caráter positivo, é necessário comprometimento, bem como, planejamento e organização de forma consistente. Ainda, notou-se que alguns professores tanto concebem quanto desenvolvem atividades com a leitura literária como instrumento didático, voltadas para atender às necessidades de ensino e de aspectos linguísticos, o que pode impossibilitar o aluno de estabelecer contato com os elementos de caráter estético e lúdico da obra literária, sobretudo, quando se trata da literatura infantil.

Com relação às práticas que os professores desenvolvem em termos de projeto de leitura, acredita-se que a dificuldade em abandonar a concepção utilitarista esteja relacionada à formação profissional – não propriamente à titulação, uma vez que, na amostra investigada, a maioria dos docentes é Especialista e, conforme exposto neste capítulo, o fato de possuírem tal titulação não significou diferenças no trato com a literatura. A questão da formação docente diz respeito às possíveis deficiências nos cursos de formação inicial e continuada, os quais, provavelmente, não foram suficientes para formar profissionais qualificados de acordo com as exigências e necessidades da sociedade moderna. Por isso, o professor precisa ter consciência de que o processo de qualificação profissional deve ser algo constante.

Por outro lado, é digno de nota que, apesar das fragilidades em termos de conceitos e práticas que envolvem o trabalho docente e, conseqüentemente, os leitores no Sudoeste do Paraná, ainda assim, é possível observar ações positivas quanto ao desenvolvimento de atividades que contemplam a leitura e a literatura. De acordo com o instrumento de coleta de dados, dos 92 sujeitos participantes desta pesquisa, 90 professores, isto é 98%, trabalham em estabelecimentos de ensino que aplicam projetos de leitura, o que confirma o reconhecimento dessas instituições quanto à promoção do ato de ler. Tal atitude pode, talvez, explicar o fato de as escolas, cujos docentes participaram desta pesquisa, obterem média geral de 5,8 nas

avaliações de diagnóstico: Prova Brasil e SAEB³¹, superando a média do Estado do Paraná que é de 5,4 e do Brasil: 4,6.

Desse modo, diante do reconhecimento do valor da leitura e literatura para o desenvolvimento cultural, econômico e social, o capítulo que segue visa a analisar a relação do professor com o texto literário de Monteiro Lobato, de modo a verificar possíveis contribuições da leitura desse escritor para a formação de leitores, haja vista que Lobato foi um ávido divulgador da leitura e literatura e, por conseguinte, um excelente mediador no processo de formação de leitores.

³¹ Essas avaliações visam a investigar as competências leitoras e o raciocínio matemático dos alunos. Os dados apresentados estão em conformidade com o resultado do IDEB, o qual foi divulgado em 2011.

4 MONTEIRO LOBATO E OS MEDIADORES DE LEITURA

A famosa máxima pronunciada por Lobato “Um país se faz com homens e livros” não deixa dúvidas quanto à sua preocupação em transformar as crianças brasileiras, de sua época, em ávidos leitores. Debus (2007) destaca a importância do escritor para a vida dessas crianças, pois, acreditava que disseminar a leitura e estimular o ato de ler por meio de atividades prazerosas poderiam contribuir tanto para o desenvolvimento intelectual quanto cultural do ser em formação. Por isso, Lobato esteve presente em duas das principais instituições mediadoras de leitura na sociedade: a escola e a biblioteca, de modo a se aproximar do leitor e, então, conquistá-lo. O legado deixado pelo escritor é de grande importância para a literatura, não apenas no tocante à originalidade de temas e do estilo adotado, mas, também, por delegar à criança o papel de leitor ativo pelo fato de “[...] acreditar na inteligência da criança, na sua curiosidade intelectual e capacidade de compreensão” (SANDRONI *apud* DEBUS, 2004, p.86), garantindo, desse modo, maior autonomia para os pequenos em relação às ações da narrativa.

Considerando-se tais aspectos, acredita-se que projetos de leitura que abordam a literatura infantil de Monteiro Lobato podem contribuir, significativamente, para a formação de leitores; contudo, para se obter resultados positivos, é necessário que o professor seja, antes de tudo, um leitor das obras do escritor, pois, dados empíricos demonstram que, atualmente, o universo ficcional lobatiano é mais conhecido pelas adaptações televisivas do que pela leitura dos livros. Conhecer o universo literário do escritor, por meio dos livros e não apenas através de adaptações de gosto duvidoso, possibilita diversas abordagens, uma vez que suas narrativas, por serem dotadas de elementos de caráter lúdico e pedagógico, no sentido mais amplo deste conceito, possibilitam tanto entretenimento quanto discussões acerca de temas que dizem respeito ao universo da criança.

Face ao exposto, julgou-se pertinente verificar como se dá a recepção de textos lobatianos no âmbito escolar. Para tanto, buscou-se refletir sobre a contribuição do escritor para a formação de leitores sob outra ótica: a do professor que atua nos anos iniciais. Assim sendo, neste capítulo atenta-se, exclusivamente, à descrição da recepção literária dos textos lobatianos sob a perspectiva dos sujeitos investigados neste estudo, os quais são os responsáveis pela mediação da leitura no contexto escolar. Espera-se, desta forma, que seja

possível observar contribuições da utilização da literatura lobatiana na formação de leitores da região Sudoeste do Paraná.

4.1 PROFESSORES: O QUE CONHECEM DO UNIVERSO LOBATIANO?

Com o objetivo de verificar se os professores dos anos iniciais conhecem e trabalham com as obras de Monteiro Lobato, pretende-se, inicialmente, destacar a proporção de professores que conhecem as obras lobatianas para, em seguida, verificar quais foram as mais citadas. Para tanto, recorreu-se à questão 14, do instrumento de coleta de dados: *Conhece alguma obra de Monteiro Lobato? Caso tenha marcado sim, cite-as.*

Os dados revelaram que 100% dos professores conhecem pelo menos uma obra de Monteiro Lobato, o que, inicialmente, indica um aspecto positivo. Entretanto, ao se fazer uma reflexão em torno do termo “conhecer”, chega-se à conclusão que o fato de o docente apresentar uma indicação de obra não deve ser compreendido como certeza de leitura realizada, haja vista que o professor pode ter, apenas, citado um título, ou então, ter realizado leitura de fragmentos de textos, os quais são comumente encontrados em livros didáticos. Ainda, pode-se observar que os títulos mencionados giram em torno de 51; dentre esses, 48 pertencendo à produção infantil, o que está além do universo criado por Lobato, no caso específico de obras destinadas à infância. Assim sendo, pode-se questionar o conhecimento dos docentes acerca das obras do escritor. Quanto às obras, a tabela, que segue, apresenta as indicações em maior ocorrência.

Tabela 9 - Obras de Monteiro Lobato citadas pelos docentes

Obras	Número de Indicações
Sítio do Picapau Amarelo	77
Reinações de Narizinho	27
O Saci	12
Narizinho	11
Memórias de Emília	11
Emília no país da gramática	8
Visconde	5
Emília	4

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Observando a tabela, verifica-se, logo de início, a confusão instaurada pelos docentes, em relação ao título *Sítio do Picapau Amarelo*, uma vez que esse não se constitui, propriamente, como uma única obra literária, mas sim, como um conjunto de textos lobatianos, e, especificamente, o título de uma das histórias que compõe o livro *Reinações de Narizinho*. Verifica-se, ainda, aspecto semelhante na quarta, sétima e última indicação (conforme a ordem apresentada na tabela 9) com os títulos: *Narizinho*, *Visconde e Emília*, pois, como se sabe, esses são personagens das histórias que compõem o fantástico universo criado por Lobato. Já, em relação às demais indicações, não há qualquer problema, pois se referem a títulos de obras lobatianas.

No tocante aos demais dados levantados pela questão, os quais não foram apresentados na tabela acima, observou-se dificuldades na indicação de títulos, que sugeriram obras inexistentes, apesar de apresentarem semelhanças com os títulos originais, tais como as que seguem, com o respectivo número de ocorrências: *Aventuras de Narizinho* (3); *Tia Nastácia* (1), *História de Tia Anastácia* (1), *Visconde de Sabugosa* (1), *Emília no país das maravilhas* (1), *Emília boneca gente* (1) e *Leituras de Emília* (1). Ainda, pode-se observar que algumas indicações correspondem a textos que integram as obras, levando à inferência de que o contato de alguns docentes com a literatura lobatiana se realizou de forma fragmentada, assim como ocorre nos livros didáticos. A título de exemplificação, podem ser citados os textos: *O macaco e o coelho* (2), *Assembléia dos ratos* (1), *Fábulas do Marquês de Rabicó* (1), *Descobertas do sítio* (1), *As aventuras de Pedrinho* (1), *Emília no país da maravilhas* (1), *O gato Félix* (1), *A onça e o coelho* (1) e *Jeca Tatu* (2).

Destacam-se, também, indicações de títulos variados, no entanto, em menor recorrência se comparado àquelas da tabela acima e aos outros dados apresentados. Assim sendo, verificam-se as seguintes indicações: *O Marquês de Rabicó* (3), *Viagem ao céu* (2), *As caçadas de Pedrinho* (2), *O poço do Visconde* (2), *Aritmética de Emília* (1), *As aventuras de Hans Staden* (1), *A chave do tamanho* (1), *Dom Quixote das crianças* (1), *Urupês* (1), *Fábulas de Narizinho* (1), *Peter Pan* (2), *O Picapau Amarelo* (1), *A negrinha* (1) e *Monteiro Lobato um brasileiro sob medida* (1), sendo, essa última, obra de caráter biográfico.

Mediante tal quadro, avalia-se que, de modo geral, muitos docentes não conhecem, de fato, as obras lobatianas, uma vez que são observadas diversas indicações confusas em relação aos títulos das obras, que ora recebem nomes de personagens e ora nomes de títulos de textos que compõem essas obras. Nota-se que a dificuldade no reconhecimento da produção de Lobato leva à sobreposição do universo de obras que foi indicado como conhecido e que,

realmente, pertence ao escritor. Dentre o universo de 51 títulos citados, apenas 21 são obras lobatianas. Tal fato leva à inferência de que o contato dos docentes com o universo literário do escritor parece ter acontecido de forma superficial e fragmentada, o que prejudica a compreensão, principalmente, de aspectos estéticos do texto. Desse modo, é interessante observar se o professor que diz conhecer a obra lobatiana a utiliza na sala de aula.

4.1.1 Textos de Lobato utilizados em sala de aula

Após o levantamento das obras de Lobato conhecidas pelos docentes, procurou-se investigar se essas estão presentes na sala de aula por meio da mediação do professor. Considera-se que, para Monteiro Lobato ser levado a esse ambiente, é necessário que o professor conheça seu estilo e projeto literário de modo a propicie, aos alunos, o contato com os aspectos lúdicos, estéticos e fantásticos que o escritor tão bem apresentou como recursos para atrair seu leitor. Assim, utilizou-se a questão 15 do instrumento de coleta de dados: *Quais obras ou textos de Lobato você já utilizou em sala de aula?*

Inicialmente, foi feito um levantamento para verificar o número de professores que já utilizaram a literatura de Lobato em atividades em sala de aula e observou-se que, no grupo de 92 professores, 82 deles (89%) já lançaram mão de suas obras, além de apresentarem um universo bastante diversificado de textos ou obras, totalizando 39 títulos que vão desde os contos, as fábulas, as narrativas do *Sítio do Picapau Amarelo* até uma obra biográfica. Em relação aos demais docentes, que ainda não utilizaram a literatura lobatiana, o grupo é formado por 10 profissionais, o que corresponde a 11% do *corpus*. Assim como no item anterior, verificou-se a indicação de títulos inexistentes e textos não produzidos por Lobato.

A tabela, abaixo, evidencia tais caracterizações observadas nas análises dos dados.

Tabela 10 - Textos e obras lobatianos utilizados

Textos e obras	Número de Indicações
Sítio do Picapau Amarelo	35
Reinações de Narizinho	15
Emília	10
O Saci	7
Memórias de Emília	5
Narizinho	4
Emília no país da gramática	4
As caçadas de Pedrinho	3
A menina do nariz arrebitado	2
O rato da cidade e o rato do campo	2

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Os títulos elencados na tabela 10 revelam que o texto *O Sítio do Picapau Amarelo* e a obra *Reinações de Narizinho* representam a preferência dos docentes, confirmando o dado apresentado na tabela 9. Acredita-se que essas indicações sejam resultado da popularidade desses títulos, uma vez que o primeiro é amplamente divulgado pelos meios midiáticos, enquanto o segundo é a obra responsável pelo início da saga lobatiana, explicando a formação do Sítio do Picapau Amarelo e das personagens componentes das narrativas, o que, talvez, contribua para ser uma das obras mais facilmente encontrada nas escolas.

Quanto à terceira e sexta indicações, nota-se um certo desconhecimento do professor em relação aos títulos, haja vista que *Emília* e *Narizinho* são apenas personagens. No entanto, acredita-se que o professor, por não se lembrar do título da obra ou do texto, tenha preferido atribuir esse nomes a não apresentar uma indicação; além disso, sabe-se que as personagens lobatianas são, muitas vezes, confundidas com a identidade do criador, assim como afirma Zilberman: “Um escritor é muito popular, quando o mundo que criou escapa a seu controle, como se as personagens vivessem independentemente dele. Emília, Dona Benta e Visconde de Sabugosa, por exemplo, são frutos da imaginação de Monteiro Lobato [...]” (ZILBERMAN, 2005, p.21). Entretanto, ressalta-se a importância de se conhecer os títulos das narrativas de maneira a se constituírem como lista de referências para o professor, pois, do contrário, esse não terá condições de sugerir leituras por não se lembrar dos títulos. Ainda, no tocante a esse aspecto, foram observadas as indicações de *Visconde de Sabugosa* e *Tia Nastácia* como referências a títulos utilizados.

Ao dar continuidade às análises, com o intento de verificar as demais indicações não elencadas na tabela acima, observou-se 12 títulos de obras, 9 textos e 5 indicações desconhecidas, apesar de essas apresentarem referências às personagens do universo lobatiano. Desse modo, destacam-se no universo de obras os seguintes títulos com o número de ocorrências: *A menina do nariz arrebitado* (2), *Histórias de Tia Nastácia* (2), *Aritmética de Emília* (2), *Dom Quixote das crianças* (1), *Viagem ao céu* (2), *O Minotauro* (1), *O Marquês de Rabicó* (1), *O Problema Vital* (1), *Mundo da lua* (1), *Peter Pan* (1), *Monteiro Lobato, um brasileiro sob medida* (1) e *Novas reinações de Narizinho* (1). Já, em relação aos textos, foram apresentados: *Começa a mudança para o Sítio* (2), *A Vaca Mocha*³² (1), *Emília no país das maravilhas* (1), *Assembléia dos ratos* (1), *O leão e o ratinho* (1), *A casa dos pronomes* (1), *A cigarra e a formiga* (1), *Jeca Tatu* (1) e *Emília na casa dos pronomes* (1). Finalizando a verificação das indicações, destacam-se os títulos desconhecidos: *Emília a boneca de pano*, *O pé do Barnabé*, *A boneca Emília*, *Aventuras de Narizinho* e *Emília a boneca gente*. Assim sendo, observou-se a existência de quatro títulos que não pertencem ao universo da literatura infantil, o que exige trabalho diferenciado por parte do professor para o texto poder ser compreensível para os alunos.

Cabe mencionar, ainda, que comparando os dados acerca do conhecimento das obras lobatianas e a sua utilização no ensino, foi possível observar que o número de títulos utilizados é menor que o universo conhecido, evidenciando que o fato de o professor conhecer a obra não significa que encaminhará a leitura para os alunos. Nesse sentido, considera-se pertinente que o profissional, além de ser leitor, disponha de fundamentação teórico-literária e conheça o estilo do escritor, de modo que seja capaz de reconhecer a contribuição de determinados textos para o processo de formação do gosto literário e, assim, possa oportunizar o contato do aluno com um material de qualidade estética. No que tange ao escritor Monteiro Lobato, apesar de haver muitas referências certificadoras da qualidade de sua produção, observa-se a baixa frequência de contemplação de suas obras no espaço escolar, o que acaba impossibilitando o aluno de experimentar diversas reações que podem surgir diante do contato com o mundo do Sítio do Picapau e suas personagens.

Nessa perspectiva, outro dado analisável no *corpus* refere-se ao fato de 10 professores não apresentarem indicações quanto ao uso da literatura lobatiana. Os docentes foram questionados acerca dos motivos que os levaram a não utilizar os textos ou as obras em sala de aula, conforme consta na questão 16 do questionário: *Há algum motivo especial para que*

³² O título do texto é *A Reforma da Mocha* e é parte integrante da obra *A reforma da natureza* (1939).

as obras ou textos de Lobato não tenham sido utilizados? Dentre o número acima apontado, apenas 4 docentes apresentaram justificativas, ainda que muito inconsistentes:

Docentes	Justificativas
1	“[...] pois não me prendo a autores, mas no conteúdo do texto”.
2	“Não que haja um motivo. Mas não se tem o hábito e conhecimento de textos dele, além do Sítio”.
3	“Eu trabalho com 2º ano e pretendo trabalhar, Emília no país da gramática no 2º semestre”.
4	“É o primeiro ano que atuo na docência e ainda estamos trabalhando com a adaptação”.

Quadro 13 - Justificativas quanto a não utilização da literatura lobatiana.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

É possível observar que as justificativas, por terem sido elaboradas de forma evasiva, não revelam os verdadeiros motivos pelos quais Lobato não esteja presente na sala de aula; no entanto, infere-se que isto deve estar relacionado ao fato de esses docentes conhecerem de forma superficial o universo lobatiano, uma vez que as suas indicações, quanto ao conhecimento das obras de Lobato, foram entre 1 e 2 títulos. Em relação à justificativa do *docente 1*, “*não me prendo a autores*”, pode-se concluir o desconhecimento deste profissional, de fato, quanto à importância do legado de Monteiro Lobato para a literatura infantil, pois acaba por considerá-lo, apenas, como mais um escritor brasileiro dentre os inúmeros existentes. Já a afirmativa do *docente 2* comprova o que foi discutido anteriormente, sobre o vago conhecimento das obras de Lobato no contexto escolar, o que o impossibilita de avaliar a contribuição da literatura do escritor para a formação de leitores. Quanto ao *docente 3*, esse informou não utilizar nenhum texto ou obra, contudo apresentou interesse em abordar uma obra específica na continuidade de seu trabalho. O *docente 4* atribuiu à falta de experiência na docência a razão por não contemplar a literatura lobatiana. Desse modo, considera-se que esse professor, talvez, sinta receio em trabalhar com a literatura de Monteiro Lobato pelo fato de não conhecê-la o suficiente para desenvolver um trabalho adequado. Ainda, esse desconhecimento pode estar relacionado ao seu processo de formação profissional, pois, sabe-se que muitos cursos de formação docente, não contemplam a disciplina de Literatura Infantil, contribuindo, portanto, para deficiências no conhecimento literário desse gênero.

Em suma, pode-se verificar que, apesar de os docentes afirmarem conhecer os textos ou obras do referido escritor, não os utilizam, na maioria das vezes, nas suas atividades como

mediadores de leitura. As razões podem ser frutos do não conhecimento da produção de Lobato, ou então, outros motivos, os quais serão apresentados no item que segue, quando se busca avaliar como a literatura lobatiana é abordada na escola.

4.2 A LITERATURA LOBATIANA NA ESCOLA

O interesse deste item da análise se concentra em verificar a perspectiva dos docentes no que tange à utilização da literatura infantil de Monteiro Lobato, no processo de formação de leitores. Acredita-se que, por meio das análises, será possível descobrir razões pelas quais os docentes ora relutam, ora abordam a literatura infantil lobatiana no âmbito escolar. Para tanto, recorreu-se à questão 18 do instrumento de coleta de dados, a qual apresentou o seguinte questionamento: *Como você avalia os textos de Monteiro Lobato?* Os professores foram orientados a atribuir conceitos de 1 a 4, conforme as indicações apresentadas na questão: *Marque apenas um x na frente de cada frase, sendo: (1) concordo plenamente, (2) concordo (3) discordo e (4) discordo plenamente.* Desse modo, para maior clareza, apresentam-se, na tabela abaixo, as médias atribuídas para cada item analisado.

Tabela 11 - Avaliação da literatura lobatiana

Crítérios Avaliados	Média
Apresentam vocabulário complexo.	2,7
Os assuntos são desinteressantes.	3,3
Abordam apenas temas infantis.	3,0
As histórias estão ultrapassadas.	3,2
Os textos são extensos.	2,8
As ilustrações não são instigantes e desestimulam o leitor criança.	3,1
Não se relacionam com os conteúdos programáticos da série em que atua.	3,1
Motivam o leitor a conhecer outros textos do autor.	2,0
Amplamente lúdicas; conteúdos didáticos, mas com estética	2,1
Contribuem para a formação de leitores críticos.	2,1
Proporcionam prazer, emoção, divertimento, etc.	2,0

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

De modo a tornar os dados da tabela 11 mais compreensíveis, optou-se por analisá-los item a item, bem como por destacar o universo de docentes que avaliou o grau de importância de cada um dos tópicos. Assim, o primeiro aspecto que chama atenção, na tabela acima, evidencia que, de 92 docentes, 34 (37%) consideram que os textos de Lobato apresentam vocabulário complexo, o que tende a contribuir para possíveis dificuldades na compreensão do texto. Nesse sentido, considera-se que a atuação do professor, enquanto mediador de leitura, é fundamental, sobretudo nesse momento, para que possa auxiliar no processo de construção de sentidos para o texto, facilitando a comunicação entre o leitor e o texto. Ao dar continuidade à análise, pode-se verificar um apontamento positivo quanto aos assuntos contemplados nos textos de Lobato, haja vista que foram considerados interessantes para 93% dos docentes, isto é, 86 profissionais, os quais justificam a ideia de que os textos do escritor podem ser contemplados no contexto escolar da atualidade por abordarem assuntos de interesse do público leitor. Monteiro Lobato foi um dos poucos escritores que contemplou uma gama variada de temas, revelando, deste modo, seu interesse em atingir diferentes públicos leitores, bem como, proporcionar maior liberdade para o leitor em termos de escolha.

Ainda acerca desta discussão, observou-se que 6 professores consideram os textos de Lobato desinteressantes. Acredita-se que essa concepção possa estar relacionada à falta de conhecimento destes docentes acerca do universo lobatiano, uma vez que foi observado, nas informações fornecidas por estes profissionais nas questões 14 e 15 do instrumento de coleta de dados, as quais investigam o conhecimento e a utilização da literatura de Monteiro Lobato, apenas uma indicação de título, ou ainda, nenhuma. Em face desta situação, em particular, considera-se que, para a emissão de juízos, é pertinente, antes de tudo, ter conhecimento daquilo que está em pauta, de modo a não estabelecer pré-conceitos injustificados.

No tocante ao aspecto de as obras lobatianas abordarem apenas a temática infantil, teve-se o interesse em analisar se o professor, realmente, conhece Lobato fora do contexto de produção do gênero literário que o consagrou. Assim sendo, pode-se verificar que 72 (79%) docentes discordam que a literatura lobatiana volta-se apenas para a infância, haja vista que ainda nos textos infantis, Lobato aborda temas que dizem respeito a questões importantes para a sociedade brasileira de maneira geral, tais como: a exploração do petróleo, a questão da guerra, a representação da família, o gerenciamento de pequenas propriedades agrícolas, etc.. Quanto ao outro número de docentes, que concordou com o apontamento da tabela 10 acerca da temática, esse totalizou 20 (21%) professores, os quais, provavelmente, não conhecem as

obras de Lobato, ou ainda, não atentaram para aspectos que ultrapassam as peripécias que envolvem as personagens do Sítio do Picapau Amarelo.

Sabe-se que o início da carreira de Lobato, como escritor, ocorreu por volta de 1914. No entanto, o escritor conseguiu destaque, em âmbito nacional, a partir da década de 1920, com a produção das obras infantis, as quais ressaltavam traços de modernidade e inovações se comparadas à sociedade da época. Nessa perspectiva, os docentes foram questionados acerca da atualidade das narrativas lobatianas e os dados revelaram que 91% do *corpus* consideram que as histórias ainda são atuais, o que pode ser compreendido como um aspecto positivo ao se pensar na interação entre leitor e texto na atualidade. Quanto a esse caráter de atualidade, Lobato sempre procurou trazer para o seu público leitor infantil temas que eram considerados do universo adulto, demonstrando, assim, sua visão futurística no tocante aos acontecimentos.

Por outro lado, destaca-se que há, também, uma característica que pode comprometer o processo de interação com o texto literário: a extensão das narrativas, sobretudo, quando destinadas ao leitor criança. Deste modo, procurou-se analisar como este aspecto é avaliado pelos sujeitos da pesquisa. Os dados revelaram que 30 (32%) professores consideram a extensão das obras de Lobato como um elemento que pode dificultar sua leitura, por parte das crianças. Contudo, mesmo em processo de aquisição de leitura, a criança não deve ser privada do contato com textos de qualidade estética, em virtude de sua extensão. Nesses casos, ressalta-se novamente, o professor deve atuar como mediador de leitura de modo a facilitar a compreensão do texto, bem como, incentivar a leitura para que o ato de ler se concretize.

Outro aspecto investigado diz respeito à importância das ilustrações nos textos lobatianos. É digno de nota que, apesar do talento do escritor tanto para o desenho quanto para a pintura, este preferiu não produzir as próprias ilustrações em seus livros. Ainda, Lobato acreditava que as “melhores ilustrações eram as criadas pela imaginação das próprias crianças na hora da leitura” (MENDONÇA, 2007, p. 47), razão pela qual produziu excessivas caracterizações em suas narrativas. No entanto, cabe destacar que Lobato não deixou de contemplar as ilustrações nos seus textos, pois reconhecia a importância dessas para conquistar o público leitor infantil. Ainda, quanto à utilização desse recurso, considera-se que as ilustrações podem aproximar a criança e o texto, pois a linguagem visual também é um elemento importante em obras destinadas ao público infantil. No tocante à pesquisa,

observou-se que os docentes, de modo geral, consideram instigantes as ilustrações dos textos³³ de Lobato bem como, importantes para despertar o interesse do aluno pela leitura.

Quanto ao item sequente da tabela 11 (p. 131), buscou-se analisar se os docentes consideram as obras de Lobato importantes pelo fato de o autor abordar conteúdos escolares. Os dados revelaram que 84 (91%) docentes avaliaram ser possível relacionar a literatura de Lobato com os conteúdos das séries em que atuam. Acredita-se que esta apreciação pode ser vinculada à variedade de elementos e temáticas que Lobato aborda nos seus textos. Ainda, a valorização de tal aspecto pode ser atribuída ao fato de se utilizarem as obras do escritor para o estudo de assuntos escolares, particularmente as obras em que o cunho pedagógico é intencional, como, por exemplo, *Geografia de D. Benta*, *Aritmética da Emília*, *Emília no país da gramática*.

Com relação ao fato de o universo lobatiano abarcar aspectos de caráter lúdico e didático, teve-se o intento de analisar se os docentes conseguem visualizá-los nos textos do escritor. Os dados revelaram que 76 (83%) professores reconhecem que Monteiro Lobato abordou tais aspectos para construir as suas narrativas. Portanto, a presença do lúdico no texto pode facilitar a compreensão da criança em relação à realidade vivenciada. Já, os aspectos pedagógicos, especificamente, dos textos de Lobato, denotam a preocupação do escritor com a formação do leitor, bem como, com a criação de materiais que pudessem tornar a escola um ambiente mais atrativo para as crianças. Quanto aos 14 docentes que não atribuíram importância a tais aspectos da obra de Lobato, (17%), pode-se verificar, por meio da questão 14 do questionário, que o conhecimento sobre as obras do escritor é reduzido, o que pode explicar o caráter negativo atribuído a esse item de avaliação.

Estudos acerca da produção de Monteiro Lobato revelam a preocupação do escritor em transformar crianças leitoras em adultos críticos. Partindo dessa premissa, buscou-se descobrir se os docentes consideram que a literatura de Lobato tende a contribuir para a formação de leitores críticos. De acordo com os dados, 77 (84%) professores confirmaram tal premissa, possibilitando enfatizar a importância de os docentes abordarem a literatura do escritor, em sala de aula, por meio de atividades que valorizem tanto os aspectos lúdicos quanto os conhecimentos advindos da leitura de Lobato. Acredita-se que, ao se trabalhar com as obras lobatianas, pode-se suscitar a criatividade e a imaginação, uma vez que não há fronteiras entre o real e o maravilhoso, e levar as crianças a discutirem e analisarem aspectos da realidade, tão

³³ Provavelmente, os docentes se referiram às ilustrações das obras publicadas mais recentemente, por serem encontradas, mais facilmente, nas bibliotecas escolares.

bem abordados pelo escritor. As obras de Lobato podem ser vistas como fontes de prazer, emoção e entretenimento, características confirmadas por 78 (85%) docentes.

Diante do exposto nestes itens da análise, pode-se observar que os docentes, de modo geral, reconhecem o valor da literatura infantil de Monteiro Lobato, não apenas como uma invenção literária repleta de criatividade e fantasia, mas também, como matéria literária que alia ideias e valores. Ainda, faz-se necessário destacar que, dentre o universo de docentes investigados, alguns apresentaram avaliação incoerente em relação a um item e outro, pelo fato de atribuírem um conceito positivo e, também, um negativo quando os aspectos são semelhantes, ou então, apresentam certa afinidade. De modo a visualizar tal problemática, apresenta-se, na tabela que segue, a avaliação de dois docentes.

Tabela 12 - Incoerências na avaliação da literatura lobatiana - docentes: 1 e 2

Critérios Avaliados	Conceito
Docente 1	
Motivam o leitor a conhecer outros textos do autor.	2
Amplamente lúdicas; conteúdos didáticos, mas com estética	3
Docente 2	
As histórias estão ultrapassadas.	2
Motivam o leitor a conhecer outros textos do autor.	2

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

De acordo com a avaliação do *docente 1* (tabela 12), os textos de Lobato motivam o leitor a conhecer outros textos do autor, o que implica caráter positivo. Por outro lado, esse docente não considera que os textos sejam amplamente lúdicos, o que revela uma concepção incoerente pelo fato de que o elemento lúdico, utilizado como recurso para atrair o leitor, tende a envolver a criança e despertar seu interesse para a leitura de outros textos do mesmo escritor. Quanto ao *docente 2* (tabela 12), este, também, demonstra incoerência na avaliação pelo fato de conceber os textos de Lobato como histórias ultrapassadas, mas que motivam tanto a leitura quanto o interesse em conhecer outros textos do escritor. Desse modo, acredita-se que os docentes podem ter avaliado os itens sem observar a possível relação entre eles, ou ainda, pode-se compreender que, pelo fato de pouco utilizarem a literatura lobatiana, não puderam estabelecer conceitos condizentes com a realidade.

Por esses aspectos e pela avaliação de caráter positivo dos outros professores, acima apresentada, reforça-se a ideia de que é necessário levar as obras de Monteiro Lobato para as salas de aula, de modo que as crianças explorem seu universo literário e, por conseguinte, descubram o prazer que elas podem proporcionar, tendo em vista as inúmeras possibilidades que elas oferecem ao leitor. Nessa perspectiva, interessa-se analisar como os docentes avaliam a recepção dos textos de Monteiro Lobato pelos alunos.

4.3 RECEPÇÃO DAS OBRAS DE LOBATO SOB A ÓTICA DOCENTE

Recorrendo aos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, observa-se que, para uma obra literária ter seu valor artístico reconhecido, é necessário que o texto seja apreciado pelo leitor, pois é nesse contato que a experiência estética pode acontecer. Entende-se que esta atividade é fundamental, pois, além de ser subjetiva, pode atribuir um novo sentido aos fatos, mostrando perspectivas distintas acerca da realidade. Portanto, é possível observar que durante o contato do leitor com o texto, aparecem as três funções indissociáveis, propostas por Jauss: a *poiesis*, a *aísthesis* e *kátharsis*. Ao transpor essa discussão para a literatura lobatiana, é possível depreender que, embora os preceitos preconizados por Jauss não fossem inexistentes, Lobato escreve observando tais aspectos. Assim, é possível compreender o sucesso de Lobato entre crianças de diferentes épocas, pelo fato de colocá-la em diálogo constante com suas narrativas.

Assim sendo, procurou-se analisar como os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da região Sudoeste do Paraná recebem a literatura infantil de Monteiro Lobato, a partir da ótica docente, haja vista que o contato da criança com os textos do escritor se dá, muitas vezes, por meio da mediação do professor. Para tanto, recorreu-se à questão 19 do questionário: *Como os alunos recebem os textos de Monteiro Lobato?* O gráfico 10 apresenta impressões dos docentes sobre a recepção dos textos literários de Lobato, pelos alunos. Cabe destacar que 5 professores não responderam à questão pelo fato de ainda não terem utilizado a literatura de Lobato, o que resultou em dado inferior ao número total do *corpus*.

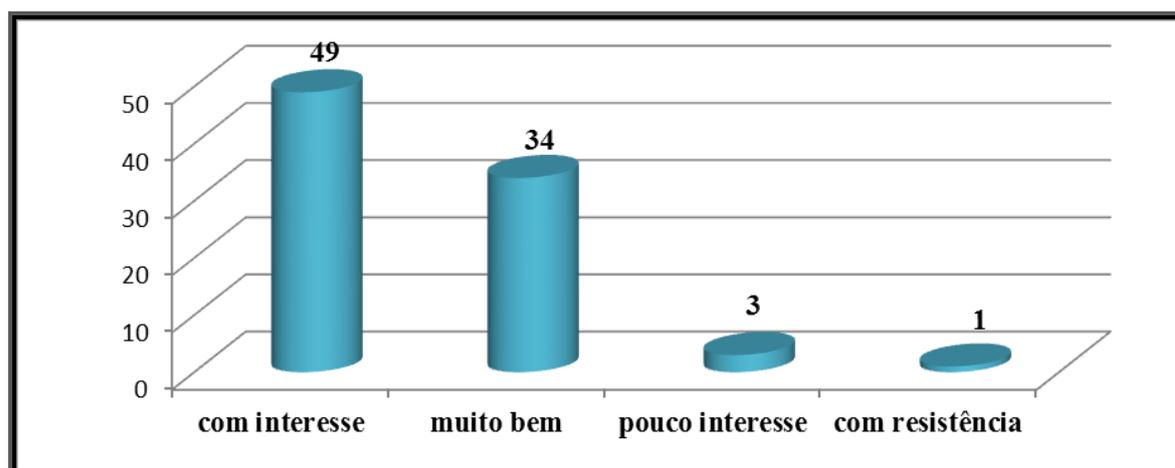


Gráfico 10 - Avaliação da recepção dos textos de Lobato.

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Resgatando os dados apresentados no item 4.2, pode-se afirmar que a literatura lobatiana, sob a perspectiva dos docentes, se constitui como importante instrumento para o processo de formação de leitores, pelo fato de apresentar um conjunto de aspectos positivos que vão ao encontro dos interesses das crianças. Desse modo, buscou-se traçar um paralelo para observar se as informações do gráfico 10 são condizentes com a avaliação realizada no item anterior.

Analisando o gráfico, pode-se observar que os docentes, de modo geral, avaliaram a recepção dos textos de Lobato como algo de interesse das crianças, o que pode ser compreendido como aspecto positivo, ao se pensar que o professor poderá explorar o universo literário do escritor com mais propriedade por se tratar de algo que interessa a elas. Acredita-se que, nesse momento, as atividades de mediação literária precisam contemplar práticas diferenciadas para que o leitor seja levado à interação com o texto, pois é nesse encontro que os aspectos mais significativos da leitura podem acontecer. Desse modo, volta-se a enfatizar que, para desenvolver o processo da formação do gosto pela leitura literária, é necessário abordar a literatura por meio de atividades que a revelem como objeto artístico, permitindo que o acesso a ela possa desenvolver a criatividade, a reflexão e o alargamento da visão de mundo do leitor, evidenciando, desta forma, sua função humanizadora.

Quanto ao grupo de docentes que atribuiu o conceito “com interesse”, em relação à recepção de textos de Lobato por seus alunos, pode-se observar, por meio dos dados da questão 18, que quase todos os professores desse grupo consideram a literatura lobatiana importante para a formação de leitores, pelo fato de identificarem, nela, elementos que são essenciais para que a recepção literária aconteça no universo infantil, dentre eles destaca-se o

aspecto lúdico, que instiga a imaginação e tende a proporcionar prazer, emoção, entretenimento, etc., além de motivar a leitura de outros textos e, por conseguinte, levar à formação de leitores críticos. No entanto, pode-se observar, nesse grupo de 49 professores, que 5 não apontaram a literatura de Monteiro Lobato como importante para a formação de leitores críticos, apesar de a terem avaliado, de modo geral, com aspectos positivos, os quais foram observados nas suas indicações da questão 18.

Em relação ao conceito “muito bem”, apontado por 34 docentes, pode-se observar que os professores, de modo geral, atribuíram conceitos positivos (na questão 18) para a literatura de Lobato, reconhecendo, deste modo, a importância de se oportunizar, às crianças, a leitura de seus textos. No entanto, há casos em que o professor apresenta restrições à recepção da obra lobatiana, apontando dificuldades ou ausência de elementos necessários para atrair a atenção do leitor. Por exemplo, um docente observa que os textos do escritor são muito bem aceitos pelas crianças, mas alega que deixam a desejar por não apresentarem elementos lúdicos, pelo fato de as histórias serem ultrapassadas e não proporcionarem prazer, emoção, divertimento, etc. Acredita-se que, nesses casos, houve falta de atenção e/ou de conhecimento da obra de Lobato, pois, se os seus textos são muito bem aceitos pelo leitor-criança, certamente apresentam elementos lúdicos e temas que as interessam.

A partir desses dados, houve interesse em investigar se os resultados de caráter positivo dessa recepção podem ser relacionados a uma abordagem diferenciada em sala de aula. Desse modo, recorreu-se ao cruzamento de dados das questões 17 e 19 do questionário. Observou-se que, no universo de docentes que avaliaram a recepção dos alunos “com interesse” e “muito bem”, os professores desenvolveram tanto atividades elaboradas e criativas com a literatura, quanto abordaram os textos de forma tradicional e mecanicista. No tocante a essa última abordagem, chama a atenção o fato de os professores indicarem que os alunos receberam com interesse a leitura dos textos lobatianos, pois se considera que as práticas desse teor tendem a contribuir para o desestímulo à leitura, uma vez que o aluno não é levado a interagir com o texto. Ainda, em relação ao conceito “muito bem”, notou-se que nem todos os docentes realizaram atividades diferenciadas com vistas a privilegiar a leitura literária, pois há destaque para a *fixação gramatical*, a *compreensão* ou *interpretação*. Diante disso, pode-se inferir que a literatura lobatiana consegue se sobressair em relação às práticas, pois apesar de as obras serem abordadas de forma mecânica, apresentam diversidade de elementos atrativos para o leitor, tais como as temáticas, as personagens, os elementos lúdicos e imaginativos, dentre outros, os quais fazem parte do universo infantil.

Quanto ao item “pouco interesse”, indicado por 3 docentes, verificou-se que 2 professores realizaram atividades com o intento de aprimorar aspectos gramaticais (atividades explicitadas na questão 17 do questionário), o que pode tê-los levado a observar ausência de interesse em ler Monteiro Lobato. Já, o outro professor, apesar de ter atribuído tal conceito, não utilizou nenhum texto do escritor, o que representa incoerência na sua avaliação. Esta atitude pode ser entendida como um ato de pré-conceito por falta de conhecimento acerca do projeto literário do escritor, uma vez que esse professor atribuiu vários conceitos de caráter negativo para a literatura de Lobato nos itens avaliados da questão 18 (questionário). Quanto ao último conceito, “com resistência”, o número de docentes pode ser visto como inexpressivo diante do total do *corpus*. Contudo, destaca-se que esse professor também apresentou contradição em sua avaliação (questão 18), pois, inicialmente, afirmou que a literatura do escritor é um meio de proporcionar prazer e entretenimento. Se esta característica é ressaltada, afirmar que as crianças recebem o texto de Lobato com resistência pode ser considerado contraditório.

Houve interesse, ainda, em investigar a série em que a literatura de Monteiro Lobato apresenta melhor recepção. Desse modo, utilizou-se o cruzamento de dados das questões 5 e 19 para elaborar o seguinte questionamento: *Qual série (ano) recebe os textos de Monteiro Lobato “muito bem”? Há relação com as atividades desenvolvidas pelos professores atuantes nessas séries?* Os dados possibilitaram observar que os 4º e 5º anos apresentam boa recepção da obra lobatiana. Quanto às atividades desenvolvidas, essas se assemelham àquelas que os outros professores realizaram com os demais anos. Portanto, não é possível estabelecer relação imediata entre as atividades realizadas e o fato de as obras terem sido melhores recebidas em algumas séries (anos). No entanto, acredita-se que isso possa estar relacionado ao fato de que os alunos desses anos (4º e 5º) já possuem condições de escolher os textos por si só, além de apresentarem conhecimento de mundo mais ampliado que os demais alunos dos anos iniciais, haja vista que, no contato leitor e texto, a interação pode acontecer mais facilmente e, por conseguinte, se tornar mais prazerosa à medida que o leitor amadurece.

Mediante o exposto, é correto afirmar que é pertinente abordar a literatura de Monteiro Lobato no âmbito escolar, pois esta apresenta elementos que atendem aos interesses da criança, contribuindo para a formação do leitor. Conforme demonstrado, tais elementos, por si só, justificam a boa aceitação das obras do escritor na sala de aula.

4.4 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA DE LOBATO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Após as observações destacadas ao longo dos capítulos 3 e 4, acerca da relação professor e literatura infantil lobatiana no contexto da formação de leitores, este item tem o intento de encerrar o percurso das análises propostas por este estudo, enfatizando as contribuições da literatura de Monteiro Lobato para o universo infantil, indicadas pelo *corpus*. Recorreu-se à questão 20 do instrumento de coleta de dados, o qual apresenta o seguinte questionamento: *Na sua opinião, quais são os efeitos da leitura da obra de Monteiro Lobato na formação de leitores?*

O gráfico 13 apresenta a relação das contribuições apontadas pelos docentes, com seus respectivos índices e porcentagens. Ainda, observa-se que algumas indicações fazem parte dos tópicos da questão 18 do questionário, o que permitirá compará-los entre si de modo a verificar similaridades.

Tabela 13 – Contribuições da literatura lobatiana

Contribuições	Indicações	Percentual %
Desperta a criatividade e a imaginação	22	24
Desenvolve o gosto pela leitura	19	20
Leva à formação de leitores críticos	11	12
Desperta a curiosidade	9	9,7
Desperta o interesse pela leitura	8	8,6
Aprimora recursos linguísticos	6	6,5
Estimula o conhecimento	5	5,4
Proporciona prazer e entretenimento	4	4,3
Valoriza elementos culturais	3	3,3
Desperta o interesse em conhecer diversos assuntos	2	2,1
Leva à compreensão das diferenças sociais, raciais...	2	2,1
Ajuda na concentração	2	2,1
Estabelece modelos de comportamento	1	1
Leva ao desenvolvimento da responsabilidade	1	1
Suscita sensações boas por lembrar a infância	1	1

Fonte: Resultados dos questionários da pesquisa de campo, 2011.

Mediante os resultados apresentados no questionário, pode-se constatar que, sob a ótica docente, as obras de Lobato apresentam uma série de benefícios para o leitor em formação, e isto leva a concluir que a leitura dessas obras, na escola, não é apenas importante como também se faz necessária. Em relação ao item mais indicado na tabela acima, esse dado corrobora a informação declarada pelos docentes na questão 18 do questionário. Acredita-se que Lobato desperta a criatividade e imaginação por fundir o real e o maravilhoso em suas histórias, levando a criança a adentrar em num universo onde não há limites para o que elas fantasiam. Sendo assim, as crianças sentem-se livres para vivenciar, através da leitura, aquilo que, no plano da realidade, muitas vezes não lhes é permitido. Infere-se, deste modo, que tais características tendem a instigar o leitor a percorrer as páginas de seus livros, ficando cada vez mais envolvido pela fantasia, até culminar no desenvolvimento do gosto pela leitura. Portanto, a literatura de Monteiro Lobato parece ser ideal para o processo de formação de leitores, pois suscita o interesse, prende o leitor e o leva a realizar leituras de outros autores, de acordo com suas preferências, ampliando, desta forma, seu repertório cultural.

Quanto à terceira indicação, nota-se que apenas 12% do *corpus* reconhece a literatura lobatiana como necessária para a formação de leitores, distanciando-se, portanto, do dado indicado na questão 18 acerca desse tópico, o qual indicou ser importante para 83% dos professores. Acredita-se que a questão 20, por ser de abordagem qualitativa, possibilitou ao docente informar aquilo que realmente considera mais importante na obra de Lobato, ou então, o que observa na sua sala de aula. Ainda, infere-se que, a marcante presença do lúdico e da fantasia nos textos do escritor pode ter levado o professor a avaliar que a literatura de Lobato esteja mais voltada para o entretenimento do que a despertar o senso crítico da criança, o que se constitui em engano, pelo fato de que o escritor sempre se mostrou preocupado com a formação crítica das crianças brasileiras, sobretudo, quando decide trazer para a realidade infantil temas do universo adulto.

Segundo os apontamentos da Teoria do Efeito de Iser (1996), a qual apresenta caráter complementar aos pressupostos teóricos de Jauss na Estética da Recepção, tanto o texto literário quanto o leitor apresentam um repertório variado de conhecimentos, como também, de normas sociais e culturais que são postas em evidência no momento da leitura, de modo que aconteça o processo de interação. Esse estudioso esclarece que, independentemente de o leitor estar familiarizado com um determinado repertório, ainda assim, se estabelece uma relação dialógica, haja vista que a literatura pode tanto instigar quanto provocar revelações e reações. Ainda, uma obra não perde seu aspecto inovador, mesmo sendo lida por públicos de

épocas diferentes, pois cabe ao leitor atualizar seu sentido. Assim, é certo que cada leitor apresenta uma reação ao adentrar no universo da obra literária.

Lobato criou, em seus textos voltados para o público infantil, um mundo maravilhoso e repleto de fantasias, os quais são elementos essenciais para despertar a curiosidade das crianças. Acredita-se que, se o professor ler um dos textos do escritor para seus alunos, esse poderá observar a curiosidade do público e seu interesse em dar sequência à leitura, pelo fato de que Lobato sempre apresenta algo inusitado e inovador, sendo assim, o leitor não pode prever o que irá acontecer se não realizar a leitura até o fim. Nessa perspectiva, compreende-se que o interesse pela leitura pode ser algo que surge no contato do leitor com o texto, como também, pode ser estimulado por um mediador, que apresenta a narrativa conforme os interesses do público. Quanto ao apontamento “desperta o interesse pela leitura”, observou-se que, na questão 18, 62% dos professores indicaram que os textos lobatianos motivam a leitura, sobretudo, de outros textos do escritor. Contudo, esse dado não se aproxima daquele apresentado na tabela 13, que corresponde a 6,5%.

No que tange ao aprimoramento dos recursos linguísticos, nota-se que esse item foi destacado por uma pequena parte do grupo de docentes, totalizando 6 profissionais. Chama a atenção o fato de que, nos dados da questão 17 (os quais foram analisadas no item 3.1.3.1), observou-se o apontamento de um universo considerável de práticas que visavam a atender a esse aspecto. Percebe-se, portanto, que há um desencontro nas informações prestadas, pois, se, naquele item, os docentes afirmaram utilizar os textos lobatianos, também, com o intuito de fixar questões de cunho linguístico, agora, não os reconhecem como importantes para o aprimoramento de tais recursos. Por outro lado, entende-se que, priorizar esses elementos quando se trabalha com a literatura, pode levar o leitor a não se interessar pelo texto, pois, ele é transformado em instrumento voltado para fins pedagógicos.

No item que segue, a obra lobatiana foi apontada como um meio para se obter conhecimento. A literatura infantil, de modo geral, é considerada uma importante ferramenta para o aprendizado, haja vista que possibilita à criança vivenciar diversas situações e problemas. Em relação às obras de Lobato, verifica-se, dentre outras características, o interesse pela instrução e educação de modo a fazer de seus textos um meio de veicular informação e formação intelectual. Assim, à medida que os textos levam ao conhecimento, também oferecem prazer, emoção e entretenimento, conforme destacado pelos docentes. Na questão 18, verificou-se que 86% dos professores reconhecem tais características na literatura de Monteiro Lobato; no entanto, na tabela 13, a indicação não ultrapassa o percentual de 5%

do grupo de professores investigados. Entende-se que essa indicação em menor ocorrência ocorre em virtude de os docentes considerarem outros aspectos mais importantes para o leitor em formação.

Outra contribuição indicada refere-se à valorização de elementos culturais, apontada por 3,3% do grupo de docentes. Ao recorrer às obras de Lobato, é possível observar a preocupação com esses aspectos pelo fato de apresentarem vários elementos do folclore brasileiro, tais como o saci, o curupira, o boto, a mãe d'água, etc., os quais levam o leitor a conhecer mitos e lendas integrantes do imaginário social. Ainda, Lobato vai além do universo brasileiro, quando constrói narrativas que utilizam a mitologia greco-romana. Considera-se que, para a criança, aprender por meio de histórias ficcionais pode ser mais significativo do que por meio de abordagens utilizadas em livros de História.

Quanto aos demais itens citados na tabela acima, em menor ocorrência, destacam-se aqueles que se referem a comportamentos e valores socialmente aceitos: *estabelece modelos de comportamento; leva à compreensão das diferenças sociais, raciais...; leva ao desenvolvimento da responsabilidade*, apontando para uma faceta peculiar da literatura infantil como um todo (e que às vezes acaba se sobrepondo às demais, transformando-se em instrumento de admoestação): contribuir para a formação e inserção social da criança.

No tocante à última indicação: *suscitam sensações boas por lembrar a infância*, chama a atenção o fato de o professor revelar algo, provavelmente, referente a si mesmo, e não o relacionar à perspectiva do aluno, pois as crianças não podem ser levadas a tal sensação por ainda não terem vivido outra fase. Por outro lado, considera-se que o professor, ao dar destaque para esse aspecto, pode promover, de uma forma interessante, reflexão e debate sobre mudanças sociais ao longo dos anos e, desta forma, se aproximar da realidade do aluno.

Cabe ressaltar que a questão 20 do questionário, por ser descritiva, possibilitou que os docentes apresentassem sua maneira de pensar. Desse modo, observou-se que 3 professores apontaram contribuições de caráter negativo em relação à leitura dos textos de Lobato. As indicações referem-se ao estímulo aos preconceitos, à rebeldia e ao excesso de imaginação. Quanto a isso, é importante destacar que as obras lobatianas infantis, ao serem apresentadas à sociedade brasileira nas décadas iniciais do século XX, poderiam representar, naquele contexto, exemplo de transgressão de valores e costumes. Atualmente, porém, essas questões podem não ter a mesma importância, haja vista que concepções regentes no social são muito distintas daquelas da sociedade de Lobato. Sendo assim, pode-se discutir o que se considera, hoje, preconceito, rebeldia e excesso de imaginação e se é cabível imputar, à obra de Lobato,

caráter pernicioso em relação a isso ao se comparar sua produção literária com outros produtos culturais endereçados às crianças.

Ao finalizar as análises, pode-se observar que, de 92 docentes, 10 apresentaram opiniões distintas entre as questões 17, 18 e 19, levando à inferência de que não atentaram à relação estabelecida entre elas. A título de exemplificação, pode-se observar que um docente afirmou que os textos de Lobato despertam pouco interesse entre os alunos (questão 19), apesar de esse professor reconhecer, na questão 20, a literatura lobatiana como lúdica e reveladora de temas importantes para o universo infantil.

Para formar leitores competentes e críticos é necessário que o docente recorra a uma metodologia que privilegie o diálogo entre leitor e texto, pois, segundo os pressupostos da Estética da Recepção, a literatura deve se constituir como atividade da experiência humana, que leva o leitor a assumir um espaço onde pode manifestar seu pensamento de modo que interaja com o texto. Quanto à literatura de Monteiro Lobato, pode-se comprovar a importância de suas obras para as crianças em processo de desenvolvimento do gosto literário. Nesse sentido, é pertinente abordá-las no contexto escolar pela série de benefícios que podem proporcionar ao leitor, sobretudo, pela capacidade de oportunizar o conhecimento de mundo e de si mesmo, ampliando os horizontes da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário destacar, antes de apresentar as conclusões acerca dos dados observados e analisados ao longo desta dissertação, que os objetivos estabelecidos no início da execução da pesquisa foram atingidos, tanto o geral, quanto os específicos, por ter sido possível identificar o número de docentes que utilizam a literatura de Monteiro Lobato e verificar como a literatura infantil é trabalhada no contexto escolar da região Sudoeste do Paraná. Ainda, foi possível revelar ações docentes que contemplam a literatura infantil de Lobato e, também, suas contribuições para o leitor em processo de formação do gosto literário, as quais são compreendidas como de caráter positivo, reafirmando, portanto, a necessidade de se trabalhar com a literatura lobatiana para formar leitores.

Quanto à metodologia empregada, esta se mostrou eficiente por cumprir o propósito de se investigar a recepção da literatura infantil por mediadores de leitura. A opção em contemplar, simultaneamente, a abordagem qualitativa e a quantitativa revelou-se como um fator positivo, por ter possibilitado que os dados da pesquisa fossem confrontados, oportunizando, deste modo, maior credibilidade às respostas fornecidas pelos docentes, no momento da análise. Quanto à aplicação do questionário, considera-se que sua utilização foi importante, por facilitar a obtenção de informações, poupar tempo dos docentes e do pesquisador, além de as questões abordadas serem significativas para se compreender o processo de leitura no *corpus* investigado.

Contudo, durante a coleta de dados, houve algumas dificuldades. Primeiramente, a distância entre as localidades participantes do estudo, pois a pesquisa contemplou, na sua investigação, seis municípios diferentes. Por ser uma pesquisa voltada para a análise do social, é preciso que os sujeitos participantes aceitem prontamente o processo, no entanto, isso nem sempre é possível. Alguns diretores das escolas municipais demonstraram indiferença em relação à pesquisa, o que pode ter comprometido a participação dos docentes, conforme resultado apontado no capítulo dois, quando são tecidos comentários sobre a entrega dos questionários. Por outro lado, houve diretores que se mostraram interessados e solicitaram a apresentação do estudo após as conclusões. Em relação aos professores, alguns não se comprometeram suficientemente com os dados que forneceram, deixando a desejar quanto à qualidade de suas respostas, o que dificultou a compreensão de alguns aspectos. Apesar disso, pode-se considerar que as informações obtidas por meio do instrumento de coleta de dados são importantes para a elucidação da relação entre o professor, o leitor e a leitura.

Compreende-se que a pesquisa de campo, por evidenciar fatos reais de uma dada comunidade, constitui-se como uma excelente forma de compreensão dos fenômenos sociais. Nesse sentido, acredita-se na importância deste estudo, como forma de contribuir tanto para o entendimento das práticas adotadas pelos docentes, já que se investigou, também, o perfil e a formação profissional dos sujeitos participantes do estudo, quanto para divulgar as ações docentes que podem contribuir para a formação do leitor.

Quanto aos pressupostos teóricos que nortearam as discussões, um aspecto que merece destaque, no que diz respeito à literatura, é seu caráter humanizador, sua capacidade de, através de criação de universos existentes apenas no mundo das palavras – usadas e reelaboradas em função dos efeitos estéticos que podem suscitar –, possibilitar a interação com a realidade circundante, levando o indivíduo a refletir e a repensar sua própria vivência. Sendo arte, a literatura deve ser contemplada por meio de uma relação prazerosa e instigante para o leitor, de modo que, ao ser “provocado” pelo texto literário, construa um paralelo entre dois universos, o da fantasia e o da realidade, vivenciando experiências diversas. Ao refletir sobre o mundo ficcional e o real, o leitor é levado a formar opiniões, conceitos e ideias e atuar sobre sua realidade. No entanto, para isso se concretizar, é necessário que a escola, ambiente considerado ideal para a prática da leitura e responsável pela formação do gosto, desenvolva estratégias coerentes e eficazes, pois, do contrário, a leitura da literatura tende a se constituir em mais uma atividade, dentre as outras realizadas nesse ambiente.

Partindo desta premissa, sobre a função que a literatura desempenha no âmbito social, o presente estudo buscou revelar dados sobre a atuação dos mediadores de leitura literária no contexto escolar, sobretudo, por considerar que a formação de leitores ainda se constitui como uma necessidade no país devido aos altos índices de analfabetismo e alfabetismo funcional que acometem mais da metade da população, conforme dados apontados no primeiro capítulo. Assim, cabe destacar que a atividade de leitura deve ser vista como prioridade pela escola, para que essa realidade possa ser revertida.

Para balizar a discussão sobre a recepção de textos literários nos anos iniciais do Ensino Fundamental, recorreu-se aos aportes teóricos da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura, pelo fato de, a primeira, considerar a participação ativa do leitor no ato da leitura, e, a segunda, considerar como um dos objetos de investigação o papel que o mediador exerce na formação de leitores. Ambas privilegiam o leitor, enquanto elemento central no processo da leitura, em diferentes contextos sociais, e reconhecem a literatura como forma de expressão

humana que possibilita, ao indivíduo, exprimir sentimentos, ideias, valores, por meio do contato com um universo imaginário.

Por acreditar na importância da literatura para a formação do indivíduo, este estudo direcionou a investigação para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da região Sudoeste do Paraná, para analisar sua atuação enquanto mediadores de leitura e compreender como se dá o processo de recepção de textos literários no âmbito escolar, sobretudo da obra de Monteiro Lobato. Quanto ao perfil dos professores-mediadores de leitura, pode-se observar que a maioria do *corpus* não aprecia a atividade da leitura, razão pela qual se pode explicar a ausência dessa prática nos momentos de lazer. No entanto, não é pertinente atribuir apenas ao docente a responsabilidade por tal quadro, pois, muitas das suas atitudes/práticas são resultantes de um sistema de educação no qual prevaleceram concepções de leitura que não creditavam importância ao leitor, no processo de construção de sentidos para o texto, o que também compromete o desenvolvimento do gosto pela leitura. Portanto, é necessário que o docente busque sanar as lacunas que identifica na sua formação, para que o seu aluno não passe pelo mesmo processo.

Quanto às concepções de leitura e literatura que embasam o trabalho docente, essas revelaram, na maioria, fragilidades e inconsistências e, ao serem confrontadas com as práticas docentes, pode-se observar algumas contradições entre o que os professores apontam teoricamente e o que desenvolvem no cotidiano escolar. Contudo, cabe ressaltar que as escolas nas quais atuam os docentes sujeitos da pesquisa apresentam, em sua maioria, projetos de leitura, o que representa um aspecto positivo, independente da qualidade das atividades, pois essa tomada de consciência já pode ser vista como algo importante. Assim, à medida que os docentes vivenciarem as práticas aplicadas nesses projetos, esses poderão contribuir para o aprimoramento de suas ações.

Recorrendo ao trabalho com os textos lobatianos, verificou-se que os professores, em geral, apresentam dificuldades em reconhecer os títulos da produção lobatiana. Contudo, *O Sítio do Picapau Amarelo* é o texto mais conhecido e, por conseguinte, mais utilizado em sala de aula, levando à dúvida se, os professores, realmente conhecem esse texto por meio de uma obra literária ou de adaptações exibidas pela televisão. O professor não pode incentivar o gosto pela leitura das obras do escritor e realizar a mediação do universo lobatiano se desconhece o projeto literário desse escritor, pois “o gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros” (PETIT, 2008, p. 154). A mediação deve aguçar a curiosidade do leitor, bem como, proporcionar a interação autor/obra/leitor para que exerça

a tarefa de formar o leitor. Cabe destacar que os professores deveriam conhecer os textos de Monteiro Lobato na íntegra, e não da forma fragmentada como aparecem nos livros didáticos, porque não é possível conhecer o teor de uma obra quando se faz, tão somente, a leitura de partes do texto.

Apesar do desconhecimento dos títulos das obras lobatianas, observou-se que quase todos os docentes reconhecem a importância da literatura do escritor para a formação de leitores. Segundo os docentes, as contribuições vão além de desenvolver o gosto pela leitura, pois, abarcam o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da curiosidade, o aprimoramento dos recursos linguísticos, a valorização dos elementos culturais, o estímulo ao conhecimento, o prazer e entretenimento, dentre outras, que foram mencionadas na tabela 13 do quarto capítulo.

Ao tecer as últimas considerações, destaca-se que, devido à importância atribuída a Monteiro Lobato, é preciso trazê-lo para o centro das reflexões quando se refere à literatura infantil brasileira, para que o escritor possa ocupar, na escola, lugar de destaque. É importante esclarecer que, em nenhum momento desta dissertação, afirma-se que a prática docente deva acontecer baseada apenas na leitura de um único texto ou autor. Monteiro Lobato, em seus textos, aborda os mais variados assuntos, indicando que a criança deve ter contato com textos e gêneros variados, com diferentes escritores, para que possa refletir sobre os diversos pontos de vista que lhe são apresentados. As informações reveladas acerca das contribuições da literatura de Lobato devem servir como instrumento de reflexão e, também, para que os demais professores reconheçam o valor desse escritor.

Cabe destacar, ainda, que as possibilidades de análise das informações fornecidas pelos professores não se esgotam com este estudo, pois, os dados contidos nos questionários permitem outros desdobramentos e inferências, os quais, devido às limitações de tempo, não foram possíveis aqui.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura e Conhecimento. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 26-41, dez. 2007. Disponível em < <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article>>. Acesso em: 12 março 2011.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Da teoria à prática: competências de leitura. In: MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática: conexões**. Maringá: Eduem, 2008.

AGUIAR E SILVA, Vitor M. de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2008.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena da Silva de. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

BARONE, Leda Maria Codeço. Em Defesa da Leitura. In: FRANCO, Maria Laura; ANDRADE, Marcia Siqueira. **Aprendizagem Humana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 87-100.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fada**. Tradução de Arlene Caetano. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____, Pierre. **As regras da arte**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaíra; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. Assis: Cultura Acadêmica, 2006, p.79-91

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. São Paulo, vol. 24, n.9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Candido, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo, Duas Cidades, 1995, p. 242 - 250.

_____. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CARDOSO-SILVA, Emanuel. **Prática de leitura: sentido e intertextualidade**. São Paulo: Humanitas, 2006.

CASTRO, Claudio de Moura. Como comprar estantes de livros? **Veja**, São Paulo, ano 45, n. 2, p. 29, jan. 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999. (Prismas)

CHAVES, Iduina Mont' Alverne Braun; COZZI, Tânia de Rezende. **Acolhendo o diálogo entre Letramento e Literatura Infantil**. ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, n. 3, p. 63-75, 2007. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.org>>. Acesso em 05 setembro 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e Linguagem: a obra literária e a expressão linguística**. São Paulo: Edições Quirón, 1976.

_____, Nelly Novaes. **Literatura infantil, teoria, análise, didática**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil-juvenil**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global. 2003.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. **Métodos de pesquisa em administração**. 7 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COSTA LIMA, Luiz. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

COSTA, Marta Morais da **Metodologia do ensino de literatura infantil**. Curitiba: Ibepex, 2007.

COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. **Estatística**. São Paulo: Edgar Blücher, 2002.

CRUZ, Utinay Batista Santos da Silva. Brincando e aprendendo no Sítio. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). **Nem ponto nem vírgula: estudos sobre Monteiro Lobato**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007, p. 163-170.

DARC, Rosimeire. **Monteiro Lobato: Entre o Estético e o Pedagógico**. 2007. 148 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>>. Acesso em: 23 abril 2010.

DEBUS, Eliane. **Monteiro Lobato e o Leitor, Esse Conhecido**. Itajaí: UNIVALI: Florianópolis: UFSC, 2004.

DEZOTTI, Magda. **Professor e a mediação da leitura: uma experiência com Monteiro Lobato**. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/dissertações>>. Acesso em: 23 abril. 2010.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Os Colegas, de Lygia Bojunga Nunes: Um estudo da Recepção no Ensino Fundamental**. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2005. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/dissertações>>. Acesso em: 23 abril 2010.

FLÔRES, Onici Claro; ROLLA, Ângela. O que é ensinar língua portuguesa para falantes nativos, e o que esse ensino implica. In: Flores, Onici Claro. **Ensino de língua e literatura: alternativa metodológicas**. Canoas: ULBRA, 2001, p. 23-52.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, Wanderley João. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

HAUSER, A. **Sociología del arte**. Barcelona: Labor, 1977.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da Leitura**. Tradução de Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Trabalho e rendimento**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento.>> Acesso em 30 agosto 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. 2009. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 03 janeiro 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB – Resultados e Metas**. 2009. Disponível em:<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil>. Acesso em 20 janeiro 2012.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Alfabetismo Funcional**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?> Acesso em: 30 agosto 2011.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____, Wolfgang. O Jogo do texto. In: COSTA LIMA, LUIZ. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p.105-118.

JAUSS, Hans Robert. **História da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: COSTA LIMA, LUIZ. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a, p. 67-84.

_____, Hans Robert. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: COSTA LIMA, LUIZ. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b, p. 85-104.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender - os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOSHIYAMA, Alice Mitika. **Monteiro Lobato: intelectual, empresário, editor**. São Paulo: Edusp: Com-Arte, 2006.

LALOJO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

_____, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2005.

LOPES, Grasielly. **Fábulas (1921) de Monteiro Lobato**. 2006. 259 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006. Disponível em:< <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>>. Acesso em 20 agosto 2011.

LUCENA, Raquel Brito de. **Entre Bonecas, Rosas e Retalhos da Vida: Recepção de Lobato na Sala de Aula**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Campina Grande, 2008. Disponível em:< <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>>. Acesso em 20 agosto 2011.

MACHADO, Ana Maria. A literatura deve dar prazer. **Nova Escola**: a revista do professor, São Paulo, v. 16, n. 145, p. 21-23, set. 2001. Entrevista. Disponível em:< <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/literatura-deve-dar-prazer>>. Acesso em 18 janeiro 2012.

MACHADO E SILVA, Regina Coeli, **Literatura ou Literatura como meio de compreensão da realidade?** Revista Línguas e Letras, Cascavel, v. 9, n. 16, p. 205-218, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras>>. Acesso em 23 abril 2010.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2002 (Primeiros Passos).

MELO, José Marques de. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 61-94.

MELLO, Ana Maria Lisboa. Leitura e Literatura no Espaço da Escola. In: Ministério da Educação e do Desporto. **A Formação do leitor: o Papel das Instituições de Formação do Professor para a Educação Fundamental**. São Paulo: Moderna, 1994, p. 70-72.

MENDONÇA, Flávia Garcia de Moura. Pintando as palavras. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). **Nem ponto nem vírgula: estudos sobre Monteiro Lobato**. Goiânia: Câne Editorial, 2007, p.41-48.

MORAES, Delvair Maria David. **Professoras Leitoras e Formadoras de Alunos Leitores: Relações entre Trajetórias Iniciais de Leitura e Prática Docente**. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato

Grosso, Cuiabá, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>>. Acesso em: 23 abril 2010.

NETO, Miguel Sanches. Incentivo a leitura é dever de todos. **Jornal Nossa Escola/SEED**, Curitiba, 03 julho, 2011. Entrevista, p.07.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: UNB, 2007.

PLATÃO. **A república**. Tradução: Enrico Corvisieu. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PORTO, Davi Carvalho; MATOS, Maria Afonsina Ferreira. **Emília vai à escola: experimentos com a literatura infanto-juvenil de Monteiro Lobato**. Cadernos do Aplicação, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 01, p. 189-201, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>> Acesso em: 12 março 2011.

RAMOS, Anna Claudia. **Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil**. São Paulo. DCL, 2006.

REVISTA FRANCO-BRASILEIRA DE GEOGRAFIA – CONFINS. Disponível em: <<http://confins.revues.org/docannexe/image>>. Acesso em: 07 setembro 2011.

RICHARDSON, Roberto J. (Org.) **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Tradução de 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

SALZEDAS, Nelyse Ap. M.; PADOVANI, Pedro L. Presença de Lobato: a obra de arte e o consumo das massas. In: CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Monteiro Lobato e o leitor de hoje**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 242-252.

SANTOS, Adriana Paulo dos. **Amoras sem Espinhos: A Recepção de Fábulas (1922), de Monteiro Lobato, por Crianças do Ensino Fundamental**. 2008. 273 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/dissertacoes>>. Acesso em: 10 abril 2010.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva; SOUZA, Renata Junqueira de. A Leitura da Literatura Infantil na Escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 79-90.

SILVA. Ezequiel Theodoro. **Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Ezequiel Theodoro. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

SOZZA, Fátima Aparecida de Oliveira. **Histórias de Leitura: Orientações e Práticas de Letramento Literário**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/dissertações>>. Acesso em: 10 abril 2010.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? Tradução: Luiz Costa Lima. In: COSTA, Lima. **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 119-165.

TAVARES, Hênio. **Teoria Literária**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

TERRY, Eagleton. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 2 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

THOMÉ, Olimpia de Azevedo Souza. Lobato visionário: “escrevendo” a história à frente de seu tempo. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). **Nem ponto nem vírgula: estudos sobre Monteiro Lobato**. Goiânia: Cênone Editorial, 2007, p. 119-124.

VASCONCELOS, José Antônio. **Quem tem medo de teoria? A ameaça do pós-modernismo na historiografia americana**. São Paulo: Annablume, 2005.

VIANA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, 2002, n.17-18, p.81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>

VIEIRA, Alice. Formação de Leitores de Literatura na Escola Brasileira: Caminhadas e Labirinto. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38. n.134, p. 441-458, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/comueduc>>. Acesso em: 10 abril 2010.

WIELEWICKI, Vera Helena G. A agência discente e a formação do leitor em aulas de literatura. In: MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). **Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática**. Maringá: Eduem, 2008, p. 27-38.

YUNES, Eliane. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: _____, Eliane (Org.). **Pensar a leitura: a complexidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p.52-59.

_____. Eliane. **Por uma política nacional de leitura**. In: Ministério da Educação e do Desporto. **A Formação do leitor: o Papel das Instituições de Formação do Professor para a Educação Fundamental**. São Paulo: Moderna, 1994, p. 10-26.

_____. Eliane; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em Crise na Escola: As alternativas do Professor**. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. Regina. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p.31-45.

_____. Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

_____, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

_____, Regina. O correspondente infiel e pesquisadora incansável. In: DEBUS, Eliane. **Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido**. Itajaí: UNIVALI: Florianópolis: UFSC, 2004, p. 11-14.

_____. Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. Regina. Literatura, Escola e Leitura. In: SANTOS, Josalba Fabiana; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.). **Literatura e Ensino**. Maceió: Edufal, 2008, p.45-60.

_____. Regina. **Recepção e leitura no horizonte da literatura**. Alea: Estudos Neolatinos, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 março 2011.

_____. Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Regina; CADEMARTORI, Lígia. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário



UNIOESTE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ – CAMPUS CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU-
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM

Professor (a): Esta pesquisa visa compreender e investigar possíveis contribuições da utilização da literatura lobatiana na formação de leitores por professores atuantes no Ensino Fundamental da região Sudoeste do Paraná. Os dados e sua identidade serão mantidos em sigilo.

1. **Idade:** _____ anos.

2. **Sexo:** () Masculino () Feminino

3. **Qual a sua escolaridade máxima?**

	Incompleto	Completo
Educação Geral	()	()
Magistério	()	()
Curso Superior	()	()
Pós-graduação (especialização)	()	()
Pós-graduação (mestrado)	()	()
Pós-graduação (doutorado)	()	()
Outro. Especifique: _____		

4. **Qual sua carga horária semanal?** _____ h.

5. **Em qual série atua neste estabelecimento de ensino?**

() 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano () 4º Ano () 5º Ano

6. **Possui outra atividade remunerada não relacionada à docência?**

() Sim () Não

7. **Qual é a sua principal diversão nos momentos de lazer?** _____

8. **Durante a infância você costumava ler livros?**

() Sim () Não

9. **Você gosta de ler?**

() Muito () Razoavelmente () Pouco

10. **Que tipo de livro você costuma ler?** _____

11. Atualmente, o que você lê com frequência?

- () revistas de notícias (*Veja, Isto é...*) () gibis
 () revistas científicas () poemas
 () revistas de entretenimento (*Cláudia, Caras, ...*) () jornais
 () crônicas () contos
 () Outro. Especifique: _____

12. Na escola em que você trabalha, há alguma atividade específica para promover a leitura?

- () Sim () Não
 Especifique:

13. Como você julga a utilização da Literatura Infantojuvenil no Ensino Fundamental?

Marque apenas um x na frente de cada frase, sendo: (1) nenhuma contribuição, (2) baixa contribuição, (3) média contribuição, (4) alta contribuição.

	1	2	3	4
Incentiva a leitura junto ao público infantil.				
Proporciona maior desenvolvimento e aprendizagem da criança.				
Possibilita a emancipação do leitor.				
Indispensável para aflorar a criatividade e despertar as veias artísticas.				
Ajuda a desenvolver a criticidade e a elaborar opiniões próprias.				
Proporciona desenvolvimento satisfatório da linguagem.				
Desenvolve a capacidade de comunicação com o mundo.				
Necessária para fixar conteúdos gramaticais.				
Oferece nova concepção de texto escrito, aberto a múltiplas leituras, questionamentos e reflexões.				
Eficiente instrumento pedagógico.				
Outro. Especifique: _____				

14. Conhece alguma obra de Monteiro Lobato? Caso tenha marcado sim, cite-as

- () Sim () Não

15. Quais obras ou textos de Lobato você já utilizou em sala de aula?

16. Se a resposta referente à questão anterior foi negativa, há algum motivo especial para que as obras ou textos de Lobato não tenham sido utilizados?

17. Caso tenha utilizado, em qual(is) série(s)? De que maneira foi (foram) desenvolvido(s) o(s) trabalho(s) com a literatura lobatiana?

18. Como você avalia os textos de Monteiro Lobato? Marque apenas um x na frente de cada frase, sendo: (1) concordo plenamente, (2) concordo (3) discordo (4) discordo plenamente.

	1	2	3	4
Apresentam vocabulário complexo.				
Os assuntos são desinteressantes.				
Abordam apenas temas infantis.				
As histórias estão ultrapassadas				
Os textos são extensos.				
As ilustrações não são instigantes e desestimulam o leitor criança.				
Não se relacionam com os conteúdos programáticos da série em que atua.				
Motivam o leitor a conhecer outros textos do autor.				
Amplamente lúdicos, contemplam conteúdos didáticos, e sem perder a estética que os caracterizam como obra de arte.				
Contribuem para a formação de leitores críticos.				
Proporcionam prazer, emoção, divertimento, etc.				

19. Como os alunos recebem os textos de Monteiro Lobato?

() Muito bem () Com interesse () Com resistência () Pouco interesse

20. Na sua opinião, quais são os efeitos da leitura da obra de Monteiro Lobato na formação de leitores?

21. Em relação ao trabalho que desenvolve no Ensino Fundamental, como você definiria:

a) **Leitura:** _____

b) **Literatura:** _____

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: INFLUÊNCIAS DA LITERATURA DE MONTEIRO LOBATO: Um Estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental da Região Sudoeste do Paraná

Pesquisador responsável e colaboradores:

Profa. Dra. Clarice Lottermann

Cristina Hinterlang

Convidamos os Professores das Escolas Municipais do Núcleo de Francisco Beltrão - PR para participar de nosso projeto que tem o objetivo de investigar como é realizada a promoção da leitura do texto literário nas séries iniciais do Ensino Fundamental da Região Sudoeste do Paraná, em específico, de literatura infantojuvenil visando à formação de leitores de acordo com as necessidades da escola contemporânea. Para isso, pedimos consentimento para coletar dados sobre ações docentes desenvolvidas a partir da leitura de textos de Monteiro Lobato, a fim de se observar possíveis contribuições para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem dos leitores em formação a partir da interação com textos literários do autor. Os dados serão coletados por meio de questionário aplicado a professores da rede municipal de ensino que lançam mão da literatura lobatiana em suas aulas. Temos consciência de que as informações prestadas nos questionários não podem ser utilizadas sem a autorização dos responsáveis, portanto, nos comprometemos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando, tanto pela moral do Núcleo de Educação envolvido, quanto dos professores participantes da pesquisa. Pretende-se com esse estudo colaborar para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem dos leitores em formação ao destacar a importância da leitura do texto literário como instrumento de transformação individual e social. Entretanto, esse estudo por ser de caráter investigativo pode revelar aspectos negativos na prática dos docentes em relação à promoção da leitura e, então, gerar desgostos às políticas educacionais da região. Porém, a participação dos envolvidos no projeto será de forma livre e voluntária e poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário. Maiores informações sobre o projeto podem ser obtidas pelo telefone do Comitê de Ética (45)32203176. O pesquisador responsável e o colaborador de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones (45)99118133 e (43)99141814 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a pesquisa. Declaramos ainda que este documento será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará com o sujeito da pesquisa.

Eu, _____, Diretor(a) da Escola Municipal _____, declaro estar ciente do exposto e autorizo os professores dessa Instituição de Ensino a participar da pesquisa.

Assinatura

Eu, Cristina Hinterlang, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura

Cascavel, _____ de _____ de 2011.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer: Comitê de Ética



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2009

PARECER 590/2010-CEP

Súmula: Avaliação de proposta de projeto de Dissertação, tendo como pesquisadora responsável Clarice Lottermann.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, analisou na sessão ordinária do dia 16/12/2010, Ata 011/2010 - CEP, o processo CR nº 942/2010, referente ao projeto de Dissertação intitulado "INFLUÊNCIAS DA LITERATURA DE MONTEIRO LOBATO: Um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental da Região Sudoeste do Paraná" tendo como pesquisadora responsável Clarice Lottermann, cujo objetivo geral é "Investigar influências da literatura de Monteiro Lobato na formação de leitores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Região Sudoeste do Paraná, sob a ótica dos docentes". Período da vigência: dezembro de 2010 a dezembro de 2011.

Assim, mediante a importância social e científica que o projeto apresenta, a sua aplicabilidade e conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde.

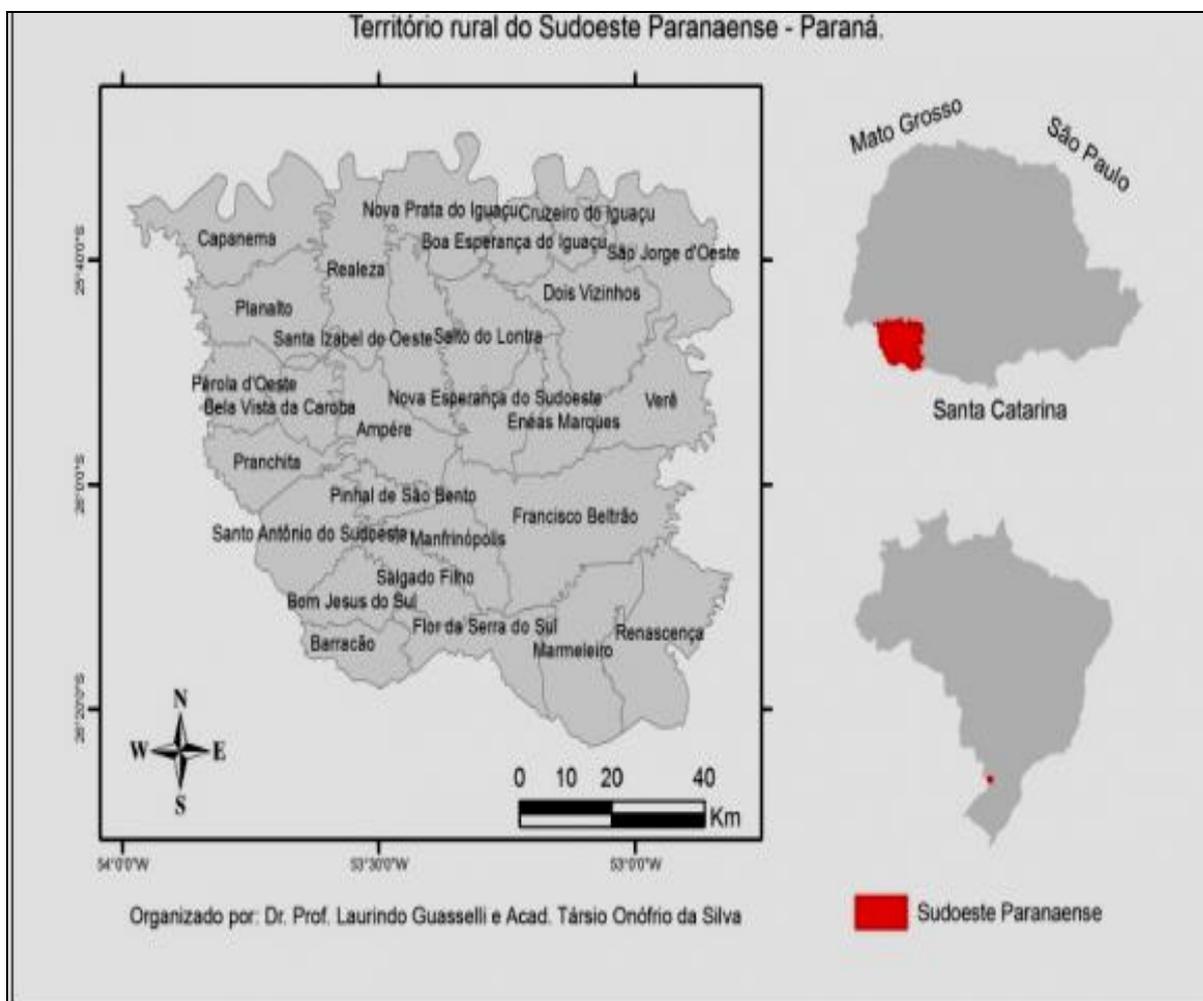
Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 17 de dezembro de 2010.

Dra. SÔNIA DE LUCENA MIORANZA

Coordenadora do CEP/Unioeste

ANEXO B: Mapa da Região Sudoeste do Paraná



Fonte: Confins (*online*, 2011)