

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MAGDA DEZOTTI

**O PROFESSOR E A MEDIAÇÃO DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA COM  
MONTEIRO LOBATO**

MARINGÁ  
2004

MAGDA DEZOTTI

**O PROFESSOR E A MEDIAÇÃO DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA COM  
MONTEIRO LOBATO**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Letras, pelo  
Programa de Pós-Graduação em Letras,  
Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosa Maria Graciotto Silva.

MARINGÁ  
2004

MAGDA DEZOTTI

O PROFESSOR E A MEDIAÇÃO DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA COM MONTEIRO  
LOBATO

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Letras, pelo  
Programa de Pós-Graduação em Letras,  
Universidade Estadual de Maringá.

Aprovado em **23 de janeiro de 2004.**

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Graciotto Silva  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dr<sup>a</sup> Alice Áurea Penteado Martha  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof. Dr. João Luís C. T. Ceccantini  
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Assis/SP

À Aline, minha filha, que soube compreender os momentos de ausência, que a leitura continue em sua vida como fonte de prazer e de conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Rosa Maria Graciotto Silva, por sua dedicação, paciência e acima de tudo por sua competência na orientação deste trabalho.

Aos professores do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, pelo aprendizado.

Às professoras Sílvia I. C. C. Vasconcellos e Sônia Lopes Benites que me fizeram acreditar que eu realmente seria capaz.

Aos professores que também cultivam o ideal da educação e aceitaram participar de nossa pesquisa, permitindo mostrar-se.

A todas as escolas que se abriram para contribuir com a nossa pesquisa.

À minha mãe, companheira e amiga cuja presença foi decisiva para superar os momentos mais difíceis.

À minha irmã, Andréa, pelo companheirismo e alegria que marcam sua personalidade.

Às minhas tias-mães: Teresa, Ana e Salete; aos meus avós e enfim a todos meus familiares por acreditarem na concretização de mais um sonho.

À minha amiga Neusa pelo incentivo, confiança e apoio constante.

A todos os colegas do mestrado e, em especial, Isaías, Maria Eugênia, Vanda Lúcia e Leisy, que pela vivência partilhada e pelo companheirismo demonstrados se tornaram **Amigos**.

À Andréia, secretária deste programa de mestrado, pela competência e seriedade com que desempenha sua função.

Aos companheiros de trabalho da FINAV e da FINAN, pelo apoio e incentivo.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

## SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
2.	<b>LEITURA, LITERATURA E MEDIAÇÃO</b> .....	22
2.1.	RESGATANDO A LEITURA NA ESCOLA PRIMÁRIA BRASILEIRA.....	22
2.1.1.	<b>Leitura: extrair e atribuir significações na construção do outro através de sua própria construção</b> .....	26
2.1.2.	<b>Etapas da leitura</b> .....	30
2.1.3.	<b>A especificidade da leitura literária</b> .....	32
2.2.	LITERATURA.....	35
2.2.1.	<b>O que é literatura</b> .....	35
2.2.2.	<b>A literatura infantil</b> .....	38
2.2.3.	<b>A função da literatura e de seu ensino</b> .....	41
2.3.	MEDIADORES DE LEITURA.....	46
2.3.1.	<b>A configuração do comércio artístico: uma história de mediação ou de alienação?</b> .....	46
2.3.2.	<b>Professor como mediador</b> .....	50
3.	<b>A PESQUISA: ESTABELECENDO CAMPOS DE AÇÃO</b> .....	59
3.1.	CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA.....	59
3.2.	A MEDIAÇÃO DA OBRA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO: O TRABALHO ESCOLAR EM PAUTA.....	61
4.	<b>A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NA LEITURA DE MONTEIRO LOBATO: O DESVELAR DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E LITERATURA</b> .....	71
4.1.	PRIMEIROS PASSOS: MAPEANDO O CAMINHO.....	71
4.2.	RETOMANDO A COMPREENSÃO DO PERCURSO.....	72
4.3.	NO CAMINHO: LABIRINTOS.....	73
4.4.	O “RETRATO” DO CAMINHO: RETOQUES FINAIS.....	91
5.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	110
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114
	<b>ANEXOS</b> .....	119

## RESUMO

Esta dissertação visa contribuir, ainda que modestamente, para uma melhoria no ensino de literatura infantil. Nossa hipótese é a de que, embora seja comum o discurso de que é importante que se trabalhe com a literatura desde os primeiros anos de vida da criança, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de pré a quarta série, o trabalho não se desenvolve a contento. Para verificação de nossa hipótese, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativo e elegemos, como critério de seleção, professores (sujeitos de pesquisa) que trabalham ou já trabalharam com a obra de Monteiro Lobato. A partir desse dado investigamos, por meio de questionários, como se dá o desenvolvimento de atividades propostas para a leitura de textos literários do referido autor e que concepções de leitura/literatura fundamentam sua prática. A pesquisa contemplou seis escolas, sendo duas municipais, duas estaduais e duas particulares no município de Maringá - PR. A análise do *corpus* mostrou que o trabalho docente não é realizado com base em reflexões teóricas consistentes e que as concepções de leitura e de literatura expressas pelo grupo de professores pesquisados se refletem na prática cotidiana empreendida em sala de aula. A constituição dos sujeitos pesquisados como leitores é caracterizada por leituras diversas, que não priorizam a literatura, mas textos que tratam de assuntos gerais: revistas, textos com fins pedagógicos, leitura de auto-ajuda, entre outras. A investigação evidenciou que os sujeitos da pesquisa apresentam fragilidades no que diz respeito ao papel que lhes compete desempenhar na mediação da leitura e, conseqüentemente, na formação do leitor do texto literário, bem como nas concepções que apresentam sobre leitura e literatura,

especialmente, em sua constituição como leitor de textos literários lobatianos, os quais se propõem mediar.

Palavras-chave: 1. Leitura do texto literário. 2. Literatura na escola. 3. Mediação. 4. Monteiro Lobato



## ABSTRACT

This work aims to contribute, even if, modestly, for improving the literature of children. Our hypothesis is that, though is ordinary the speech that it is important to work with literature since the first years of children, in the early Elementary School grades, from kindergarden to the fourth grade, the work does not develop contently. To verify our hypothesis, we paid special attention to a qualifying-interpretative research character and chose as a selection criterion, teachers (research subjects) who work or once worked with literary composition of Monteiro Lobato. Starting from this data, we investigated, through questionnaires how the proposed activities of the literary texts of the referred author are developed and what kind of reading and literature conceipts support its practice. The research comtemplated six schools, being two Municipal Schools, two State Schools and two Private Schools in the city of Maringá-PR. The *corpus* analisis showed that the teaching work is not carried out with solid theoretical reflection basis and the reading and literature conceipts expressed by the researched group of teachers reflects itself in the everyday practice undertaken in the classroom. The constitution of the subjects researched as readers is characterized by diverse reading, which do not give priority to literature, but to texts which deal general themes: magazines, texts with pedagogical purposes, self-help reading among others. The investigation showed that the researched subjects present fragilities concerning to the role which is their responsibility to fulfill on the reading mediation and, consequently, on the formation of the literary text reader, as well as the

concepts which they present about the literature and reading and, specially, the constitution of *lobatianos* literary texts readers, which they propose to mediate.

**KEY-WORDS:** 1. Literary text reading. 2. Literatur at school. 3. Mediation. 4. Monteiro Lobato.

## 1 INTRODUÇÃO

Nunca se falou tanto em leitura, no Brasil, como nos últimos anos. Desde a década de 70 observa-se um interesse maior pelas questões relacionadas à leitura do texto literário infanto-juvenil, tanto em nível mercadológico quanto nos estudos envolvendo a literatura para crianças, bem como um crescimento significativo da indústria editorial. No campo teórico, histórico e crítico, intensificam-se a partir da década de 70 estudos referentes à leitura do texto literário, surgindo, assim, publicações de autoras como Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman e Marisa Lajolo, que dedicam artigos e obras ao estudo da literatura infantil brasileira. Implanta-se na USP e em outras instituições de ensino superior, como a UEM (1983), a disciplina de Literatura Infantil/Juvenil na grade curricular do curso de Letras. No entanto, os esforços em nível acadêmico parecem não ser suficientes para refletir na prática desenvolvida na escola, visto que a formação do leitor brasileiro ainda é precária.

Pesquisas, como a realizada no ano de 2000 pelo PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos - que avaliou o desempenho de leitura tendo como sujeitos da pesquisa alunos de 15 anos e apontou o Brasil em 32º lugar no *ranking* de desempenho, comprovam a defasagem na formação do leitor. É preciso ter em mente que tal classificação significa o último lugar e, por mais que se busquem justificativas no contexto em que se realizara a pesquisa, no papel de educadores conscientes, não podemos nos conformar com tais resultados, que atestam uma falência no sistema de ensino.

Paradoxalmente, a defasagem evidenciada no ensino da leitura não se revela no campo teórico. No que concerne à produção teórica sobre leitura houve uma significativa ampliação. As concepções de leitura passaram a considerar o leitor e as mais diferentes

tipologias textuais, contemplando não apenas os textos que empregam a linguagem verbal escrita, mas também, os que se utilizam da linguagem verbal oral, bem como das imagens (o que, aliás, é um ponto muito positivo para a formação intelectual dos cidadãos). Entretanto, alguns valores da tradição da leitura do texto literário parecem estar se perdendo.

Não temos a pretensão de sugerir que a leitura ou a formação do leitor se resume somente à leitura do texto literário, mesmo porque a avaliação feita pelo PISA contemplou diversas tipologias textuais. Todavia é inegável que sem a leitura literária, a formação do leitor está comprometida. Segundo Candido:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1989, p. 122).

O sonho (a fantasia) é fator imprescindível para o equilíbrio humano. Partindo desse pressuposto delimitamos o tema de nossa pesquisa.

Escolhemos a literatura infantil como caminho de pesquisa a percorrer por dois fatores: primeiro, porque acreditamos que uma vez despertado o gosto pela leitura, este poderá se estender por toda a vida; segundo, por atuarmos profissionalmente no contexto educacional infantil e juvenil há mais de dez anos e durante esse tempo percebermos, ainda que por observação empírica, que o trabalho com o livro infantil parece ser feito de modo intuitivo e sem fundamentação teórica que embase os procedimentos metodológicos aplicados.

A Metodologia empregada para o trabalho com o ensino da literatura é uma questão discutida por diversos autores, por exemplo, Aguiar e Bordini (1988), Zilberman (1990), Fraga Rocco (1991), entre outros e há um consenso no que se refere ao entendimento de que a crise no Ensino de Literatura passa pelo viés metodológico. E aqui centramos o interesse de nosso estudo, pois subjacente ao método existem concepções que fundamentam sua aplicação.

Sabemos que a formação do leitor dá-se desde os primeiros anos de vida e depende de vários mediadores. De acordo com Hauser (1977) “Toda pessoa ou instituição que se interpõe entre a obra de arte e a vivência artística do receptor efetua uma função útil ou inútil de mediação”.<sup>1</sup> Logo, o acesso à leitura é, primeiramente, uma questão do meio social e dependerá, certamente, da família ou do grupo com o qual a criança estabelece suas primeiras relações.

Fantinati (1996) considera que a família, os meios de comunicação e a escola são os principais responsáveis no processo de formação do leitor, mas alerta que a influência familiar está diminuindo, ressaltando que este fato é negativo. Se o papel da família se minimiza, pode-se buscar explicações no apego à cultura de imagens e sons e/ou nas condições econômicas que acabam dificultando a aquisição de livros, mas o certo é que quando alguém deixa de exercer sua função ou não o faz como deveria, a responsabilidade acaba sendo delegada a outros.

Muitas pessoas consideradas leitoras na fase adulta da vida, quando questionadas sobre o fato de gostarem de ler, remetem-se ao contato com livros ou mesmo com o ouvir histórias no período da infância. A familiaridade com os livros, aliada à afetividade de

---

<sup>1</sup> A tradução livre da autora refere-se ao texto original: “Toda persona o institución que se interponga entre la obra de arte y la vivencia artística del receptor efectúa una función útil o inútil de mediación” (HAUSER, 1977, p. 591).

leituras, muitas vezes, feitas em casa, aproximando adulto, criança e livro são pontos considerados importantes no desenvolvimento do gosto pela leitura. Quando isto não acontece em meio à família, acredita-se que há uma segunda oportunidade oferecida à criança ao entrar na escola.

Nesse sentido, a escola é, ou em tese, deveria ser, um dos mediadores mais úteis (para usar a terminologia de Hauser) e ativos, pois ela representa um espaço privilegiado para a formação dos leitores. Coelho explicita bem essa questão:

[...] a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 16).

Entretanto parece que o texto literário nem sempre é trabalhado de modo que consiga atuar positivamente na formação dos leitores. As pesquisas, bem como o cotidiano dos cidadãos, evidenciam essa situação.

Em se tratando de literatura infantil, os investimentos voltados para a melhoria do quadro atual ainda não são o bastante. Há necessidade de intensificação dos estudos para que possa surtir efeitos na prática. E isso não ocorre apenas com essa forma literária, pois o mesmo se dá com o estudo de teorias de cunho científico. A exemplo disso temos o ocorrido com a estética da recepção que, segundo Zilberman, em 1989, quando publica *Estética da Recepção e História da Literatura*, essa teoria ainda não havia recebido a devida atenção e, conseqüentemente, adesão por parte dos estudiosos brasileiros. Um dos

motivos apontados pela autora para a ocorrência de tal fato foi a presença concomitante de outras tendências teóricas defendidas por M. Bakhtin e J. Lacan, as quais obtiveram olhares mais atenciosos. Atualmente, no que concerne à recepção da leitura do texto literário em contexto escolar, encontramos, entre muitos outros trabalhos, a preocupação expressa em pesquisas de pós-graduação como a de Gasparello: *Escola e Literatura: conectando os campos: um estudo sobre a aplicação do método recepcional* (2001) e a de Quaglia: *Entre versos e rimas: um estudo da recepção de poemas por pré-adolescentes* (2001), desenvolvidas no Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá. As pesquisas registram trabalhos, realizados por meio de oficinas, em que investigam a recepção do texto literário na escola.

Ainda acerca da preocupação com a literatura infanto-juvenil e seu ensino, temos artigos publicados na revista *Leitura: Teoria e Prática* que resultam de pesquisas em nível de pós-graduação, entre eles estão os trabalhos de Lílian Lopes Martin da Silva: *O significado da leitura na escola* e *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura* (1983), este publicado em 1986, pela editora Mercado Aberto, que refletem sobre questões relacionadas à escolarização da leitura. Nessa perspectiva temos: *A escolarização da leitura literária* (2001), publicada pela Autêntica, obra organizada por Evangelista, Brandão e Machado, que reúne artigos de autores como Magda Soares, Vera Teixeira de Aguiar, entre outros. Podemos citar também *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores* (2001), obra organizada por Aguiar no esforço de contribuir para uma melhoria do quadro atual.

O estudo da leitura encontra ressonância em muitos eventos científicos e instituições de ensino superior no Brasil. O *Projeto Memória de Leitura*, desenvolvido pelas professoras Marisa Lajolo e Márcia Abreu no IEL da UNICAMP, estuda diferentes

aspectos da leitura, com ênfase em sua história e sua prática no Brasil. No projeto, encontramos trabalhos como o de Zappone: *Práticas de leitura na escola* (2001), orientado pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marisa Lajolo e, o de Debus: *O leitor, esse conhecido: Monteiro Lobato e a formação de leitores* (2001), tese orientada pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Regina Zilberman, sobre a formação do leitor de Monteiro Lobato. Temos em Debus (2003) um dos poucos trabalhos que se volta para o professor da educação infantil que trabalha com a obra de Monteiro Lobato. A autora expõe sobre o trabalho: *A literatura infantil de Monteiro Lobato na prática pedagógica com as crianças pequenas e a importância do professor leitor*, realizado junto aos professores da S. M. E. de Florianópolis, por ocasião de sua participação no 14<sup>o</sup> Congresso de Leitura do Brasil. O tema da mesa coordenada por Eliana Yunes foi *Saberes e competências do professor formador de leitores*. Além de Yunes e Debus participaram da mesa Amarilha e Costa, todas centradas na questão do professor como formador, mas somente Debus relata um projeto voltado para formação continuada de professores da educação infantil, tendo Monteiro Lobato como foco do curso.

A esse respeito ainda são escassas as investigações aplicadas ao contexto escolar. À exceção do trabalho desenvolvido por Debus, não possuímos maiores indicações de como acontece a mediação de sua obra por parte de um dos mediadores mais ativos na formação do leitor (ou que ao menos em tese deveria sê-lo): o professor.

No intuito de investigar questões relacionadas à mediação realizada pelo professor atuante no ensino fundamental de primeira a quarta série e também na pré-escola, decidimos fazer nossa pesquisa.

Para canalizarmos o trabalho prático de investigação, elegemos Monteiro Lobato, por se tratar de um dos autores mais conhecidos da literatura infantil brasileira. O autor, considerado o pai de nossa literatura para crianças, é freqüentemente retomado por



escritores, críticos e também pela mídia: é o caso da atual adaptação do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, apresentada numa terceira versão pela rede Globo de televisão. Nesse caso, temos a mídia exercendo uma função na mediação da leitura, o que poderia levar a outros questionamentos: “Será que a ‘leitura’ da TV é a única leitura oferecida às crianças? Em que medida as adaptações contribuem para enriquecer ou deturpar a obra original?” Porém nossa pesquisa não se ocupará de tais aspectos, pois isso demandaria uma pesquisa muito maior. Mas são apontamentos que não deixam de registrar possibilidades plausíveis para outras investigações.

Um outro aspecto que chama a nossa atenção e reforça a necessidade de pesquisa a respeito da obra de Monteiro Lobato aplicada em contexto escolar é o fato de que o projeto *Vale Saber*<sup>2</sup>, vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, incluiu o autor como tema para ser trabalhado, destinando em torno de 1.800 bolsas para os professores que desenvolverem projetos a partir de sua obra.

Além disso, não é possível falar coerentemente em história da literatura infantil brasileira sem falar em Monteiro Lobato. Desde as primeiras publicações nessa área o autor já é reconhecido como um fenômeno marcante no que tange a sua produção voltada para o pequeno leitor.

Nesse sentido, Cavalheiro (1956) transcreve o seguinte comentário de Breno Ferraz a propósito do lançamento de *Narizinho Arrebitado* em 1921<sup>3</sup>:

---

<sup>2</sup>A respeito desse projeto, informações maiores podem ser encontradas no site [www.pr.gov.br/seed/projevalesaber.html](http://www.pr.gov.br/seed/projevalesaber.html).

<sup>3</sup>*Narizinho Arrebitado*, obra publicada em 1921, tem como subtítulo “segundo livro de leitura para uso das escolas primárias”. Entretanto, em 1920 Lobato publicou *A Menina do Narizinho Arrebitado*, edição da revista do Brasil, Monteiro Lobato & Companhia. Maiores esclarecimentos sobre a questão podem ser feitos com a leitura de *A recepção da crítica das obras: A Menina do Narizinho Arrebitado (1920) e Narizinho Arrebitado (1921)*. Dissertação de Caroline Elizabeth Brero, UNESP/ Assis, 2003.

O aparecimento de Monteiro Lobato marca um feliz começo. ‘Publicou-se – escrevia então Breno Ferraz – um livro absolutamente original, em completo, inteiro desacordo com todas as nossas tradições ‘didáticas’. Em vez de afugentar o leitor prende-o. Em vez de ser tarefa, que a criança decifra por necessidade, é uma leitura agradável, que lhe dá a amostra do que podem os livros.’ E numa previsão que o tempo endossaria, conclui: Com o seu aparecimento marca-se a época em que a educação passará a ser uma realidade nas escolas paulistas. De fato, a historieta fantasiada por Monteiro Lobato, falando à imaginação, interessando e comovendo o pequeno leitor, faz o que não fazem as mais sábias lições morais e instrutivas: desenvolve-lhe a personalidade, libertando-a e animando-a para cabal eclosão, fim natural da escola. Nesses moldes há uma grande biblioteca a construir (FERRAZ, *apud*: CAVALHEIRO, 1956, p. 146, t. II).

Ferraz percebeu imediatamente o sucesso que viria se confirmar nos anos que decorreram. A crítica continuou testemunhando e relatando o valor que se reconhecia em Lobato. Nazira Salem publica no ano de 1959 seu primeiro título – *Literatura Infantil*, editado pela segunda vez em 1970 sob o título de *História da Literatura Infantil*; na obra, a autora salienta que “Monteiro Lobato atingiu o **expoente máximo na literatura infantil nacional**, tanto pelo número de obras, como pelo sucesso que as mesmas obtiveram”.<sup>4</sup> (p. 76)

Leonardo Arroyo é outro nome que se levanta entre os primeiros na linha da crítica literária infantil brasileira, publicando em 1968 um importante ensaio sobre a história da literatura infantil brasileira. Arroyo aponta características inerentes à obra de Lobato que mostram o porquê de seu sucesso:

---

<sup>4</sup> A obra utilizada nesta pesquisa é da segunda edição, datada de 1970.

Embora estreando na literatura escolar com *Narizinho Arrebitado*, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo *À Imaginação* em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação, 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 presos a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. Fase essa expressa, geralmente, num português já de si divorciado do que se falava no Brasil (ARROYO, 1990, p. 198)<sup>5</sup>.

A partir da década de 70, são vários os autores que têm se dedicado a desenvolver estudos literários sobre a obra de Monteiro Lobato. Independentemente da análise realizada, é comum a crítica lobatiana concordar que ele foi o grande divisor de águas na literatura infantil brasileira.

Os que se dedicam ao estudo de Lobato admitem a influência do autor em sua formação e revelam isto em entrevistas, como é o caso de Pedro Bandeira (entrevista ao *Proleitura*, 1998) e de Ruth Rocha (entrevista à Ana Maria Lines do Colégio Bandeirantes, 1999) escritores contemporâneos e consagrados de nossa literatura infanto-juvenil. Lygia Bojunga, na obra *Livro* (1988), revela sua paixão pelo autor. Ana Maria Machado, em *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002), afirma que ganhou *Reinações de Narizinho* quando fez cinco anos e desde então tem se deliciado com o universo lobatiano, transmitido-o para filhos e netos. (p.126). Entre os críticos literários encontramos trabalhos interessantes como os realizados por Marisa Lajolo *Monteiro Lobato: a modernidade do contra* (1985), *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida* (2000); Zinda M. C.Vasconcellos, *O universo ideológico de Monteiro Lobato* (1992); Azevedo, Sacchetta e Camargos autores de *Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia*

---

<sup>5</sup> Leonardo Arroyo refere-se a obra editada em 1921, endereçada ao público escolar, como atesta a informação contida na capa: “2º livro de leitura”.

(1997); para não falar da obra de José Whitaker Penteado, *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto* (1997): entre outros que desenvolvem trabalhos a partir de Lobato.

O reconhecimento de Monteiro Lobato como mestre na arte literária infantil e tantos estudos envolvendo sua obra justifica-se porque o autor consegue aliar conteúdo, forma e imaginação, somando assim valores temáticos e lingüísticos que somente a leitura da obra pode expressar. É devido a tais qualificações que o elegemos como parâmetro para investigação, delimitando assim o nosso *corpus*: professores que trabalham com obra infantil lobatiana como critério de determinação dos sujeitos a participarem da pesquisa.

Considerando o contexto exposto e tendo a obra de Monteiro Lobato como centro da pesquisa, perguntamos:

\_ Qual concepção de leitura/literatura direciona o trabalho do professor de Ensino Fundamental ao propor atividades de leitura da obra lobatiana?

\_ Que funções da literatura são cumpridas ao se trabalhar a obra do referido autor no Ensino Fundamental?

\_ Que critérios de seleção subjazem à escolha de Monteiro Lobato dentre tantos autores da literatura infantil?

\_ Como ocorre a mediação da obra de Monteiro Lobato por parte dos professores que propõem o desenvolvimento de atividades a partir dela?

\_ Qual é o papel do professor como mediador de Monteiro Lobato?

\_ A leitura e, em especial, a leitura do texto literário, consiste num prazer que, aliado ao ensino, estaria comprometido pela má formação do leitor? Por quê?

\_ Que função o professor e a escola estariam exercendo no papel de pessoa e instituição mediadora, respectivamente?

Partindo dessas questões, o objetivo principal desta pesquisa consiste em delinear as concepções de leitura/literatura que permeiam a educação infantil em seis escolas, sendo duas municipais, duas estaduais e duas particulares no município de Maringá/PR, tendo como *corpus* professores que trabalham com a obra de Monteiro Lobato. Buscamos averiguar que critérios estão fundamentando a escolha de Lobato para o desenvolvimento de um trabalho de leitura. Além disso, procuramos descobrir: a) como se dá a recepção da obra de Monteiro Lobato por parte de professores, verificando como estes atuam no papel de mediadores para o público de pré a quarta série; b) de que modo a literatura cumpre sua função, bem como os professores cumprem a função de seu ensino, com base no tipo de trabalho proposto em sala de aula.

Para alcançarmos tais objetivos lançamos mão de um referencial teórico e de determinados procedimentos que são organizados em capítulos. Logo este primeiro capítulo dedicamos a introdução do trabalho. Nele apresentamos o tema escolhido, as questões e os objetivos que motivam nossa pesquisa, e a forma em que está organizada.

No capítulo 2, composto por três partes, apresentamos as teorias de base, relacionadas, principalmente, à leitura, à literatura e aos mediadores de leitura. Assim, na primeira parte, no que diz respeito à leitura, fazemos uma retrospectiva histórica de seu desenvolvimento na escola primária; um apanhado das teorias correntes nos meios de produção de conhecimento e que circulam entre os acadêmicos, educadores, pesquisadores e, por fim, abordamos a questão da especificidade da leitura do texto literário.

Na segunda parte introduzimos concepções de literatura, delineando o ponto de vista dos caminhos pelos quais nos embrenhamos para nos fundamentarmos em nossa análise. Neste trajeto incluímos a literatura infantil, a função da literatura e a função do ensino de literatura.

Encerrando este capítulo, a partir dos pressupostos da Sociologia da leitura, fazemos uma abordagem dos mediadores de leitura, compreendendo sua função no decorrer dos tempos e sua configuração no modelo atual, enfatizando o papel do professor como um dos elementos responsáveis pela mediação em contexto escolar.

No capítulo 3, temos a apresentação e a análise de uma primeira fase da pesquisa realizada junto aos professores, que determinou a seleção dos sujeitos participantes de nossas investigações; os critérios de escolha de Monteiro Lobato por esses sujeitos; e também direcionou os rumos da etapa seguinte da pesquisa. Nesse capítulo, procuramos dar voz aos professores, transcrevendo suas falas e interpretando-as.

Na seqüência, apresentamos o capítulo 4, no qual trazemos mais uma vez as “falas” dos professores e a análise dos conteúdos por eles expressos, fundamentando-nos no referencial teórico exposto no capítulo 2 de nosso trabalho.

Antes de tecermos as considerações finais, acrescentamos ainda neste capítulo alguns pontos sobre a condição sócio-econômica-cultural dos sujeitos que participam da pesquisa. Estes pontos são depreendidos da análise de um terceiro instrumento, que por sua vez, possibilita um esclarecimento sobre o horizonte de leitura dos professores.

Finalmente, dedicamos o capítulo 5 para tecermos considerações a respeito das questões iniciais que serviram de alavanca para nossa pesquisa.

## **2 LEITURA, LITERATURA E MEDIAÇÃO**

Neste capítulo, que constitui a base teórica de nossa pesquisa, abordamos questões referentes à leitura, à literatura e aos mediadores envolvidos no processo de leitura.

### **2.1 RESGATANDO A LEITURA NA ESCOLA PRIMÁRIA BRASILEIRA**

A tão cogitada questão da formação do leitor, “medida” até mesmo por programas internacionais de avaliação de alunos, como o PISA - anteriormente citado, está intimamente relacionada às concepções que temos de leitura e do que é formar o leitor. Nesse sentido, é válido ressaltar que a importância que hoje é conferida a determinados aspectos da questão, nem sempre o foi em momentos anteriores. Os pontos considerados relevantes num dado momento foram criticados e rechaçados em outros.

Para constatar este fato, basta fazermos um breve retrocesso na história da leitura na escola primária no Brasil, denominada, hoje, ensino fundamental. São inúmeros os pontos que poderíamos elencar, desde valores sociais às práticas pedagógicas, como mudanças ocorridas no decorrer do tempo nessa etapa escolar. Entretanto, interessa-nos a faixa compreendida por esse estágio da educação no que diz respeito à leitura, já que a preocupação com a formação do leitor para o qual se volta nossa pesquisa encontra-se nessa fase do ensino.

As concepções de leitura na educação da escola no ensino fundamental em nosso país tiveram alterações sensíveis no decorrer de nossa história. Sabemos que até por volta

da metade do século XIX havia pouquíssimas escolas e a educação nas séries iniciais, desde o período colonial, dava-se nas fazendas ou engenhos, geralmente por intermédio de um religioso ou de alguém contratado para ensinar aos meninos brancos, visto que escravos e meninas não deveriam ser alfabetizados (às meninas reservava-se a educação doméstica). Os livros de leitura em nossas escolas eram quase inexistentes. O material que servia de base para a prática do ensino de leitura era composto, basicamente, de manuscritos, documentos de cartório, cartas, a constituição do império, o código criminal e a bíblia.

Foi necessário que a família real chegasse ao Brasil para termos aqui a primeira imprensa – a imprensa régia – para somente então iniciarmos a nossa escassa impressão, que era, em sua maioria, de jornais que veiculavam novidades sobre a corte portuguesa. Antes da chegada de D. João VI, em 1808, não havia um suporte editorial e nem mesmo tipográfico necessário para a produção de um sistema literário.

O quadro de escassez de material escrito permanece ainda na primeira metade do século XIX, quando a maior parte dos livros que aqui circulavam eram impressos na Europa. É somente no final do século XIX e início do século XX que a “literatura infantil” se fez presente pela literatura escolar: livros de leitura utilizados nas escolas com objetivo funcional, didático. Esses livros, além de versarem sobre conhecimentos diversos, como ciências, geografia, história, química, literatura, entre outros, traziam ensinamentos ligados à moral. Grande parte desses livros, eram traduções ou adaptações com português de Portugal, de difícil acesso às crianças brasileiras.

Com inspiração em obras italianas como *Cuore* (1886), de Edmond De Amicis, e francesas como *Le tour de la France par deux garçons* (1877), de G. Bruno, e aliada aos ideais da república que circundavam a época, surge a campanha que visava disseminar uma leitura escolar que trouxesse no seu cerne o espírito do patriotismo e do civismo. Nomes



como Olavo Bilac, Manuel Bonfim, Tales de Andrade, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, João Vieira de Almeida, Afonso Celso e Coelho Neto estabeleceram-se como autores que escreviam, incorporando os ideais dessa campanha.

De acordo com Arroyo (1990), Lobato é o grande expoente nesse contexto. Ao escrever para crianças, diferencia-se tanto nos valores temáticos, quanto nos lingüísticos. Difere no uso da linguagem em detrimento das traduções adaptadas de Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel (que merecem destaque como pioneiros em traduzir adaptando questões relacionadas à linguagem, pois procuraram apropriá-la à leitura infantil) e também dos próprios autores como Manuel Bonfim e Olavo Bilac, que publicaram *Através do Brasil* (1910) e de Tales de Andrade, que publicou *Saudade* (1919), obras que fundamentaram a literatura escolar brasileira do início do século XX. Entretanto, o grande livro dessa literatura foi *Narizinho arrebitado (Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias)*, de Monteiro Lobato, publicado em 1921, numa perspectiva bem diferente das publicações anteriores. Daí a grande ruptura na então chamada literatura infantil brasileira.

Segundo Lajolo (1991), a partir da década de 20 intensificou-se a produção de livros de leitura. Editoras passaram a publicar livros didáticos e houve grandes campanhas no ensino, propondo mudanças impulsionadas por ideais da Nova Escola. Apesar das reformas que ocorriam em diversos estados brasileiros, incentivando, por exemplo, a leitura silenciosa, alguns relatos denunciam que a prática que perdurava em muitas escolas, era a da leitura em voz alta. Autores como Graciliano Ramos, em *Infância* (1945)<sup>6</sup>, José Lins do Rego em *Doidinho* (1933)<sup>7</sup>, obras autobiográficas, narram como era torturante esse tipo de prática cultivada no início do século XX, que previa inclusive castigos físicos. A obra

---

<sup>6</sup> Edição consultada: 1986.

<sup>7</sup> Edição consultada: 1977.

literária *Cazuza* (1938)<sup>8</sup>, de Viriato Corrêa também traz a representação de tal prática. Mesmo com a proibição dos castigos, prevista em lei, a cobrança da leitura oral como forma única de avaliação da leitura, perdurou em muitos lugares até meados do século ou mais.

Não se trata de rechaçar a prática da leitura oral, pois o próprio Lobato a valoriza: D. Benta lê histórias para as crianças, como observamos em *Reinações de Narizinho* (1931), obra que reúne onze histórias criadas por Lobato a partir de 1920:

A moda de dona Benta ler era boa. Lia diferente dos livros. Como quase todos os livros pra crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheios de termos do tempo do onça ou só usados em Portugal, a boa velha lia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje. Onde estava por exemplo, 'lume', lia 'fogo'; onde estava 'lareira' lia 'varanda'. E sempre que dava com um 'botou-o' ou 'comeu-o' lia 'botou ele', 'comeu ele' – e ficava o dobro mais interessante (LOBATO, 1986, p.194 ).

Logo o que está em questão não é a leitura oral, mas, a forma como era cobrada nesse período. Em linhas gerais depreendemos que o que se concebeu por leitura na então denominada escola primária, do século XIX, estava relacionado à oralização de materiais pouco significativos para meninos em processo de alfabetização. Quando, no início do século seguinte, passa-se a desenvolver materiais voltados especificamente para a educação primária, (sem falar nas questões da linguagem), prima-se por conteúdos que visam além da transmissão de um patrimônio de conhecimentos, a educação moral das crianças. De qualquer forma, está subjacente a tais práticas, uma desconsideração do leitor, que à exceção de Monteiro Lobato, era previsto pelos autores em suas produções escritas, como um ser passivo e pronto a aceitar os modelos de virtude, bondade e beleza, considerados

---

<sup>8</sup> Edição consultada: 1983.

ideais para a época. Em Lobato o lugar reservado para o leitor torna-se central: temos um dialogismo estabelecido com um leitor observador, que reflete sobre o que lê, busca informações, compara-as, refuta algumas, aceita outras. É, enfim, um leitor crítico.

Transcorridos 83 anos da publicação de *Narizinho Arrebitado*, obra de Monteiro Lobato, levada às escolas primárias como segundo livro de leitura, é interessante voltar nosso olhar para os dias hoje, observando a quantas anda a leitura de Lobato nas escolas de ensino fundamental. Atualmente, como concebemos a leitura em nossa sociedade? O ato de ler ainda está relacionado à oralização? As concepções de leitura prevêem o leitor? Ler, em todas as circunstâncias, significa sempre uma mesma atitude? Tentando elucidar questões como estas buscamos o referencial que nos guia na elaboração da pesquisa, bem como em sua análise.

### **2.1.1 Leitura: extrair e atribuir significações na construção do outro através de sua própria construção**

Em busca de melhorar o ensino, teóricos e pesquisadores avançam seus estudos e alertam para o abrangente significado que engloba a palavra leitura. Com as contribuições trazidas pelos estudos de linhas como a sócio-interacionista e a psicolinguística, não podemos dizer que a leitura é a simples decodificação de signos. Neste tópico apresentamos concepções de leitura de alguns teóricos que estão presentes nos meios educacionais, bem como procuramos conceituá-la a fim de subsidiar nossa investigação.

Na linha de frente dos educadores que entenderam que a leitura não é uma simples decodificação temos Paulo Freire (1997, p.11)<sup>9</sup>. Segundo o autor, “[...]o ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” Evidencia-se no conceito apresentado uma concepção mais ampla da leitura, da qual pode-se deprender que o leitor não é um ser passivo: ele está inserido no mundo e por isso “antecipa” conhecimentos e ao mesmo tempo os “alonga”, pois é capaz de interagir com o mundo, via leitura.

A concepção sacralizada pela definição de Freire é verificada em muitos outros teóricos que também consideram a leitura a partir do ponto de vista do leitor. Assim como Freire e sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, que se tornou referência para a estudos de leitura a partir da década de 80, outra obra que reúne vários estudiosos em torno da discussão do problema da leitura em contexto escolar é: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (1982), obra organizada por Regina Zilberman. Nela, Lajolo afirma que ler

[...] não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É 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 e dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1988, p. 59).

A autora entende a participação do leitor no processo de leitura, como a de alguém que atribui significação ao texto e que é capaz de relacioná-lo a outros textos que, certamente, lhe são anteriores ao momento daquela leitura.

---

<sup>9</sup> Primeira edição 1982.

Em outra linha, mas ainda nessa perspectiva, a lingüística entende o leitor como agente de um processo. Nessa vertente caminham os estudos de João Wanderley Geraldi (1984, p. 80). Segundo o autor a leitura “é um processo de interlocução entre leitor /autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela palavra escrita. O leitor neste processo não é passivo mas é o agente que busca significações.” Fica evidente também na concepção expressa pelo autor a importância conferida ao leitor que “busca significações”. Em outras palavras, o autor salienta o fato do leitor “extrair” significações do texto.

Foucambert em *A leitura em questão* (1994, p. 5) não enfatiza o “extrair” mas sim o “atribuir”; para ele a “leitura é a atribuição voluntária de um significado à escrita”, logo o “atribuir” compete ao leitor. Nesse sentido Manguel (1997, p. 19-20)<sup>10</sup> salienta: “[...] em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo.”

Tanto atribuir quanto extrair ou buscar significados são tarefas destinadas ao leitor. Sabemos que alguns estudiosos diferenciam a questão de *sentido* e *significado*, outros os têm como sinônimos. Vale ressaltar que seja no aspecto da atribuição ou da extração de significações, o grande ponto positivo é que a figura do leitor passou a ser considerada como elemento exponencial do processo de leitura.

Estamos optando pelo termo *significações* por entendermos que o mesmo, neste caso, pode ser empregado como uma espécie de sinônimo para ambos (sentido/significado). Sendo assim, podemos dizer que o leitor realmente **busca significações**, mas ao mesmo

---

<sup>10</sup> Primeira edição: 1996.

tempo **atribui significações**, visto que, como sujeito, possui conhecimentos anteriores à leitura do texto.

Com efeito, a leitura é um processo que envolve reconhecimento, aquisição de conhecimentos e interação com conhecimentos anteriores ao momento da leitura que vão desde a internalização de um sistema de códigos lingüísticos aos conceitos que cada leitor tem a respeito do mundo. Portanto, ler é, simultaneamente, extrair e atribuir significações num processo de interação entre leitor e texto, por meio do qual há a construção do outro através da sua própria construção.

Solé em *Estratégias de leitura* (1998, p. 22)<sup>11</sup>, retoma um texto seu publicado em 1987, *L'ensenyament de la comprensió lèctora*, para afirmar que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura.” A autora, além de deixar claro o aspecto interativo da questão, acrescenta um fator relevante que, mais uma vez, reforça a importância do leitor que tem “objetivos” para guiar a leitura.

Podemos perceber, em todos os conceitos expressos, uma visão construtivista da leitura demonstrando que ocorreram estudos que possibilitam dar novos rumos ao trabalho desenvolvido no ensino de leitura, pois a visão de “interação” vem sendo marcada e assim concordamos que o deva ocorrer.

---

<sup>11</sup> Primeira edição: 1996..

### 2.1.2 Etapas da Leitura

Tendo em vista os conceitos de leitura apresentados, salientamos que os mesmos são calcados no processo que se espera do leitor maduro. Nesse processo, existem etapas de leitura que vistas separadamente, nem sempre equivalem à efetiva realização do processo conceituado.

Menegassi (1995), a partir da teoria de Cabral (1986), explicita que as etapas da leitura podem ser divididas em decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Da primeira etapa, a decodificação, dependerão todas as outras, daí a grande importância de que isso se realize plenamente. Quando a decodificação é feita apenas em sua fase inicial, ou seja, o leitor se depara, por exemplo, com uma palavra que lhe é desconhecida, ele é capaz de “ler”, todavia, apenas em nível de decodificação fonológica. Mas, como ele não conhece o significado, não é capaz de inferir, ou seja, não extrai significação. Conseqüentemente, não conseguirá compreender, mesmo que a palavra esteja inserida num contexto.

A outra fase (ou nível) da decodificação deve estar vinculada ao leitor maduro, que conforme lê, decodifica extraindo significados, compreendendo e, diante de palavras novas, procura entendê-las através do contexto, dando-lhes sentido.

A segunda etapa da leitura é a compreensão. Nesta etapa, o leitor capta a temática do texto. Podemos subdividir esta etapa em mais três diferentes níveis: o literal, o inferencial e o interpretativo.

No nível literal, o leitor se atém ao texto e sua compreensão é superficial.

Dentro do nível inferencial de compreensão, o leitor busca o que está implícito, fazendo inferências, através do que está “escrito nas entrelinhas”, depreendendo (de seu conhecimento de mundo em confronto com o texto), sentidos implícitos.

A interpretação é procedida da compreensão, pois nessa etapa o leitor julga o que lê, utilizando sua capacidade crítica. É o momento em que ele compara as idéias apresentadas pelo texto aos seus conhecimentos, de modo a reformular os seus conceitos e expandir os conhecimentos que já possuía. Pelo fato de o conteúdo que cada leitor traz ser diferente de outro, a leitura de um texto também é passível de diferentes interpretações.

A quarta etapa é a retenção, que pode ocorrer em dois tempos. É possível que se faça a retenção, ou seja, que se armazenem as informações mais importantes na memória de longo prazo, a partir da compreensão, captando a temática do texto; também é possível que se faça a retenção após a interpretação, visto que a mesma procede da compreensão. A retenção feita após este segundo momento é mais profunda, pois o leitor teve a possibilidade de ampliar seus horizontes e adquirir mais conhecimentos, tendo interpretado e não apenas compreendido.

O processo deve ocorrer conforme as etapas descritas para que se atinja o nível completo de leitura.

### **2.1.3 A especificidade da leitura literária**

De acordo com Zilberman (1990, p.18-19), a literatura se associa à leitura na medida em que o ensino da primeira cumpre a tarefa de formar o leitor, pois a leitura não se



define apenas como êxito no processo de alfabetização e decodificação do escrita, mas se configura como atividade capaz de proporcionar uma experiência única com o texto literário. A autora acrescenta que a “...leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história”. Nesse sentido a leitura do texto literário diferencia-se das demais porque permite ao leitor maduro o contato com outras vivências sem perder a dimensão de sua própria.

O texto literário propõe uma espécie de jogo, no qual o leitor é peça fundamental, como bem explicita Eco:

[...] qualquer narrativa de ficção é necessária e fatalmente rápida porque, ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo. Alude a ele e pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas. Afinal[...], todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho. (ECO, 1999, p. 9)

Encontramos em Iser (1999) a idéia de concretização. O autor tem seus estudos ancorados na Escola de Constância que apresenta novas propostas de abordagem da leitura. A escola alemã concentra duas linhas, a do “leitor implícito” do referido autor e a “estética da recepção” de Hans Robert Jauss. Apesar de distintas, elas mantêm alguns interesses em comum. Ambas propõem deslocar a análise textual da relação texto-autor para relação texto-leitor e o conceito de concretização da leitura também é abordado por Jauss. Por sua vez Iser, que em 1978 publica pela primeira vez a obra que traz esse conceito, retoma as idéias de Ingarden (1930). Segundo ele, o texto só se concretiza no leitor, pois sem este não

há texto. Com efeito, a leitura do texto literário é uma atividade que requer a intensa participação do leitor que preenche os vazios existentes, sintetiza, cria horizontes de expectativas<sup>12</sup>, torna a preenchê-los e cria outros num processo ativo de interação.

A especificidade da leitura do texto literário é uma questão veiculada também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs foram criados pelo Ministério da Educação (1997 – 1998) para apoiar as discussões pedagógicas na escola e para ajudar o professor a planejar suas aulas, elaborar projetos, ampliar o horizonte de seus alunos, refletir sobre a prática educativa e sobre o material didático. Contemplando todas as disciplinas, tanto nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, 1ª a 4ª série, quanto nas séries sequenciais, de 5ª a 8ª, no que diz respeito à língua portuguesa, os volumes apresentam um tópico específico sobre o texto literário, salientando que a leitura do texto literário envolve:

[...] reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do 'prazer do texto', etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as peculiaridades, os sentidos, a extensão e a profundidade das concepções literárias. (PCNs, 1997, p. 37-38)

---

<sup>12</sup> Cf. ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Edições 34, 1999, v. 1. Na obra o autor aborda, assim como Jauss, o conceito de *horizontes de expectativas* enfatizando o papel vivo e ativo do leitor que, previsto na obra, cria um mundo e horizontes a partir de sua interpretação, podendo modificar suas expectativas e criar outras no decorrer da leitura.

Verificamos no trecho transcrito que há uma preocupação e um entendimento, por parte dos órgãos responsáveis, de que a leitura literária merece tratamento específico em função do papel que ela exerce na formação do leitor. Portanto, quando pensamos no ensino da leitura do texto literário precisamos considerar, ainda de forma mais contundente, as palavras de Jouve (2002, p. 13) “Analisar a leitura significa se interrogar sobre o modo de ler um texto, ou sobre o que nele se lê (ou se pode ler)”.

## 2.2 LITERATURA

### 2.2.1 O que é literatura

Sabemos que pretender definir literatura é entrar num terreno de areias movediças. Compagnon (1999, p.44-45) afirma que se poderia procurar definir a literatura pelo critério da literariedade. Todavia, o autor pontua que ao tentar estabelecer tal definição, entra-se numa aporia, pois a “definição de um termo como literatura não oferecerá mais do que o conjunto das circunstâncias que os usuários de uma língua aceitam empregar esse termo”. Assim, é sabido que o emprego do termo pode variar, como já apontara Eagleton em *Literary theory: An Introduction* (1983), ao afirmar que nem sempre, o que foi considerado literatura, num dado momento e numa dada sociedade, manteve a unanimidade de pareceres ao longo do tempo e em diferentes localidades. Para Eagleton:

[ ] seria mais útil ver a ‘literatura’ como um nome que as pessoas dão de tempos em tempos e por diferentes razões a certos tipos de escrita, dentro de todo um campo daquilo que Michel Foucault chamou de ‘práticas discursivas’, e que se alguma coisa deva ser objeto de estudo, este deverá ser todo o campo de práticas, e não apenas as práticas por vezes rotuladas, de maneira um tanto obscura de ‘literatura’ (EAGLETON, 2001, p. 281).

Uma das evidências de que a definição de literatura está atrelada a uma determinada época e cultura é que temos expressões como *literatura filosófica*, *literatura*

*médica*. Outra, relatada por Lajolo (2001, p.13), nos dá conta que o próprio Shakespeare, hoje indubitavelmente literatura, não o seria aos olhos de um professor de literatura inglesa que lhe fosse contemporâneo: “[...] um professor de literatura inglesa contemporâneo de Shakespeare (1564-1616) ficaria espantado se lhe dissessem que Shakespeare *era* literatura.”

Sabemos das possibilidades de contestações na busca de se definir o tema literatura, todavia, quando se pretende desenvolver um trabalho de pesquisa sob este rótulo, torna-se por demais complexo nos pautarmos somente numa concepção tão abrangente quanto a de Eagleton, que, como o autor declara, é fundamentada em Foucault. Partindo das considerações dos referidos autores e tendo em vista que este trabalho está voltado para **uma** determinada prática discursiva, a qual, no momento e na sociedade em que vivemos, configura-se dentro de uma linha considerada como *literatura*, faz-se necessário deixar claro que concepções subjazem a esta linha e que são adotadas para o encaminhamento deste trabalho. Para Candido:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural e social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar. Isto ocorre em qualquer tipo de arte, primitiva ou civilizada (CANDIDO, 1976, p. 53).

Candido entende literatura, primeiramente como arte, que se configura pela combinação do conteúdo (elemento do real), da forma (manipulação técnica da linguagem) e da fantasia. Ainda segundo Candido (1989, p. 112), retomando um texto publicado em

1972, o autor afirmar que a literatura compreende “todas as criações de toque poético ficcional ou dramático [...] folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Nesse sentido, mostra que a literatura é uma fantasia, espécie de fabulação que de uma maneira ou de outra sempre esteve presente em todas as civilizações como fator necessário à humanização.

Sob esta perspectiva, a literatura é ao mesmo tempo: construção de objetos autônomos (modo de formar); forma de expressão e forma de conhecimento. O efeito que ela provoca nos leitores deve-se à atuação simultânea desses três aspectos. A maneira como o texto é construído é de suma importância porque, além de determinar se o texto é ou não um texto literário e impressionar a recepção, a palavra organizada possibilita a organização interior do leitor. O conteúdo atua por causa da forma e ela, por sua vez, tem a capacidade de humanizar em função da coerência mental que proporciona. Portanto, forma e conteúdo são indissociáveis. Proporcionam a humanização e o enriquecimento do ser por meio do conhecimento.

É nessa direção que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também apresentam concepções de literatura:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (PCNs, 1998, p. 26)

É dentro de suas especificidades que o texto literário deve ser entendido no processo de ensino. As concepções até então arroladas contemplam a literatura de um modo

amplo e a própria base proposta pelo MEC procura compreender as peculiaridades da literatura. Como nossa pesquisa volta-se para a literatura “infantil”, convém acrescentarmos algumas considerações pertinentes e, mais peculiares ainda, em relação à questão do adjetivo *infantil* e das implicações do seu ensino.

### 2.2.2 A literatura infantil

As mudanças ocorridas com a decadência do feudalismo, a revolução industrial eclodindo em decorrência de fatores conjuntos e, conseqüentemente, a ascensão da burguesia configuraram uma nova formação social da qual a família, de ordem patriarcal, é o modelo central e a criança passa a ser reconhecida enquanto tal e não mais como uma cópia diminuída do adulto. Logo, essa criança é entendida como portadora de necessidades específicas. Daí decorrem algumas implicações que, de certa forma, até hoje perduram em nossa sociedade: uma delas é a criação de uma crescente produção mercadológica visando a esse público consumidor; outra implicação, segundo Lajolo e Zilberman (1991, p. 17), acontece em função dos atributos negativos que a ela (criança) são destinados: fragilidade, desproteção e dependência.

Em países como a França e a Inglaterra, o processo de industrialização e entificação do capitalismo<sup>13</sup> (século XVIII) determinou uma produção voltada para a

---

<sup>13</sup> Cf. CHASIN J. A via colonial de entificação do capitalismo. In: *A miséria brasileira: 1964-1994: do golpe militar à crise social*. Santo André (SP): Estudos e Edições Ad Hominem, 2000. No artigo o autor explicita as vias de entificação do capitalismo, mostrando, em linhas gerais, as diferenças de como isto ocorreu em países como França, Inglaterra (os chamados *casos clássicos*), Estados Unidos, Itália, Japão e Brasil.

criança e fomentou a criação da literatura infantil. No Brasil, embora tal processo tenha ocorrido com mais de um século de atraso, também impulsionou o mercado que passou a ver a criança como alvo propenso ao consumo. Assim, a produção literária visando ao consumidor infantil é fruto desse capitalismo tardio.

Cabe acrescentar que em meio à efervescente produção direcionada a esse público, nem tudo o que se rotula como literatura infantil realmente o é. Encontramos em Ana Maria Machado a preocupação em discernir o livro literário infantil dos demais livros e objetos que são comercializados, destinando-se ao pequeno leitor:

Não vamos confundir livro e literatura. Em minha experiência como livreira, sempre foi claro que vários dos livros oferecidos às crianças não têm nada a ver com literatura – são apenas brinquedos, objetos divertidos e descartáveis, ou então são vizinhos dos compêndios escolares, mas mais atraentes e sofisticados: uma forma de transmissão de informação, de trazer respostas às indagações infantis. Literatura, como todos sabemos, é outra coisa – pode ter tudo isso, divertimento e ensinamento, mas é sobretudo arte da palavra, ambigüidade, germinação de novas perguntas. Há lugar para as duas coisas nas estantes de uma livraria, nos catálogos de uma editora, nas prateleiras de uma biblioteca, nas páginas dos suplementos especializados dos jornais, no mercado editorial em geral. Mas podermos ordenar nossas reflexões sobre o tema, convém não confundirmos e não acharmos que todo livro é literatura. Nem que toda literatura está em livros (MACHADO, 1999, p. 136-137).

Tal reflexão também nos impulsiona a salientar o que estamos concebendo por literatura infantil, tendo em vista as implicações do adjetivo. Atualmente são muitas as discussões em torno da literatura infantil que motivam teóricos e estudiosos na busca da compreensão do que venha a ser a literatura infantil. Entretanto, para se chegar a um entendimento da questão é preciso considerar, além da conceituação, elementos que subjazem a ela, como a concepção de criança, do leitor, sua relação com a escolarização, o caráter literário dessa literatura.



Considerando o contexto do reconhecimento da criança como ser diferenciado e, portanto, portador de necessidades específicas, surgem, no final do século XVII (em cenário europeu), os primeiros livros escritos para crianças. Livros, esses, elaborados por professores e pedagogos responsáveis por um trabalho pedagógico-utilitário, que tinham como princípio ensinar valores considerados relevantes para a nova sociedade que se formava.

É evidente, que, conforme teoriza Zilberman (1990), a literatura educa sim, mas a Literatura à qual estamos nos referindo não se trata de uma forma limitada, ou de um gênero menor, restrita a uma função utilitária, marginal. Como enfatiza Machado no trecho acima, literatura é *sobretudo arte da palavra*, e entendemos que é por ser assim que proporciona o divertimento e o conhecimento.

Ainda sobre esse caráter utilitário que é preciso rechaçar, pois não é este o papel que a literatura infantil deve prestar, Palo e Oliveira explicam:

Dentro do contexto da *literatura infantil*, a função pedagógica implica a ação educativa do livro sobre a criança. De um lado, relação comunicativa leitor-obra, tendo por intermediário o pedagógico, que dirige e orienta o uso da informação; de outro, a cadeia de mediadores que interceptam a relação livro-criança: família, escola, biblioteca e o próprio mercado editorial, agentes controladores de usos que dificultam à criança a decisão e a escolha do *que* e *como* ler. Extremamente pragmática, essa função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 13).

Além disso, uma literatura que esteja pautada em tal veio, está muito mais propensa a repelir que a formar leitores.

Segundo Cademartori (1986, p. 8), a literatura infantil “pressupõe que sua linguagem, seus temas e ponto de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe, *a priori*, o que interessa a esse público específico.” Então, podemos dizer que, por meio da arte da palavra, a literatura infantil concentra o potencial de proporcionar o prazer, a emoção, o divertimento, ativando a fantasia, o interesse pela descoberta e as reflexões que dela advêm. Portanto, o ensino de literatura deve assumir contornos bem delineados a partir da função que a literatura exerce na formação do leitor e do homem. Principalmente no quadro da literatura infantil, pois, nesse sentido, formar o leitor, como lembra Foucambert (1994), não se trata simplesmente do fato de um indivíduo estar alfabetizado, pois isso não significa que ele seja um leitor.

### **2.2.3 A função da literatura e de seu ensino**

Pensar sobre a literatura implica pensar na razão de sua existência, e se nela haveria uma função. Compagnon (1999, p. 37) aborda a questão a partir de duas indagações: “O que a literatura faz? Qual seu traço distintivo?”. Quanto a esta, o autor abre discussões, no decorrer do capítulo, e chega ao aspecto da *literariedade* evidenciando os preconceitos e aporias que o termo pode comportar, pois, definir o que é ou não literário pelo critério da literariedade dependerá, certamente, do conjunto das circunstâncias em que os usuários de uma língua aceitam ou não ao empregar esse termo. Quanto à primeira, a função da literatura, Compagnon retoma Aristóteles (384 a 322 a.C) e Horácio (64 a 08 a.C) que postulam sobre o prazer de aprender que a arte poética proporciona. O autor mostra

exemplos, oriundos da própria literatura, em que há uma função de aprendizagem a ela atribuída. Ampliando a reflexão em torno da função, o autor pondera que “...se a literatura pode ser vista como contribuição à ideologia dominante, ‘aparelho ideológico do Estado’, ou mesmo propaganda, pode-se, ao contrário, acentuar sua função subversiva [...]. A literatura confirma um consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura”. Contudo o estatuto de tais reflexões não leva a certezas, e sim a mais uma aporia: “a literatura pode estar de acordo com a sociedade, mas também em desacordo; pode acompanhar o movimento, mas também precedê-lo”. Apesar da hesitação, na reflexão de Compagnon há o reconhecimento de que de alguma forma a literatura interage com a sociedade.

Outros autores conferem à literatura um caráter humanizador, capaz de confirmar a humanidade do homem. Nessa perspectiva, Candido (1972, p. 804) aponta as funções inerentes à literatura no que diz respeito ao seu papel de humanizar. Ele afirma que talvez o primeiro fator a ser pensado seja a função psicológica, pois sobre forma de anedota, adivinhas, trocadilho, etc; ou sobre forma de devaneios, novela, história em quadrinhos..., todo ser humano tem a necessidade de fantasia e consome-a sob as mais variadas formas. Nesse sentido, numa forma elementar ou complexa, a necessidade de ficção é uma constante na vida do homem e a literatura – enquanto fantasia – é uma de suas mais elevadas manifestações.

Todavia, a fantasia nunca é pura, ela mantém referências com elementos da realidade. E, por isso, permite pensar sobre a função formadora que a literatura exerce. Daí o viés pedagógico que surgiu no final do séc. XVII com a origem da literatura infantil que deveria atender a fins específicos da nova sociedade que surgia, atuando como meio de propagação dos ideais, almejados pela sociedade que se instaurava, sobretudo, no plano

ideológico. O aspecto educativo, no sentido do pedagogismo, intensifica-se com a transição do feudalismo para o capitalismo e a ascensão da burguesia com todas as conseqüências que daí derivaram. Descendente dessa linhagem, a pedagogia oficial espera que a literatura eduque segundo a tríade do verdadeiro, do bom e do belo. Entretanto, Candido (1972, p. 806) ressalta que a literatura tem um caráter subversivo que pode fazer o oposto, tendo em vista que mesmo as obras que visam à educação na tríade colocam o leitor em contato com a realidade que deseja banir: a literatura é em si um paradoxo e por trazer os dois elementos (bem e mal), *não corrompe nem edifica*, mas ressalta o aspecto que a aproxima do humano que faz viver e humanizar.

Além da função psicológica de satisfazer a necessidade que o ser humano tem de fantasia e da função formadora que contribui para a formação da personalidade, Candido apresenta uma função social da literatura: o conhecimento do mundo e do ser. O autor admite as três funções, mas não determina qual é a dominante na produção literária e, por isso, aborda a questão “função” como a representação de uma determinada realidade social e humana que permite uma visão maior acerca dessa realidade.

Essa função social também é exposta por Iser (1999), que aponta para o fato de a literatura possuir um caráter dialético, pois ao entrar em contato com o texto literário, o leitor constitui o outro ao mesmo tempo que é constituído pelo texto.

Nesse sentido, o próprio Candido (1972) fornece-nos um método para o trabalho: conciliando estrutura e função, valoriza autor/ obra/ público e, com efeito, contribui para a formação do homem ao privilegiar simultaneamente o estético, o ideológico e o social.

Segundo Coelho:

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

A autora chama a atenção para a importância que a literatura exerce na formação do ser, reiterando o papel da literatura já apontado por Candido e chamando a atenção ainda para a possibilidade do encontro do leitor com a obra ocorrer de modo espontâneo ou mediado pela escola.

É importante considerar que a literatura tem um grande potencial na tarefa de formar o leitor. Acreditamos que sua função primeira seja a de envolver o leitor-mirim, proporcionando-lhe entretenimento e emoção, de maneira lúdica, fazendo com que este construa representações acerca de si e do mundo, conhecendo melhor a si mesmo e ao mundo no qual está inserido. A literatura oferece a possibilidade de a criança trabalhar suas emoções, pois ao mesmo tempo em que favorece a elaboração de questionamentos (no mundo da fantasia coloca a criança em contato com elementos ou sentimentos reais), também liberta porque dá vazão ao imaginário infantil. Logo, o ensino de literatura infantil deve promover a formação do leitor indo ao encontro de seus anseios, ajudando-o a trabalhar com a imaginação e conseqüentemente, constituindo-o como um ser no mundo real.

Acerca do ensino de literatura, Zilberman (1990, p. 18) considera que o que lhe compete não é mais a transmissão de um patrimônio consagrado, mas que a sua tarefa consiste, hoje, em formar o leitor. Logo é de fundamental importância que o ensino de literatura seja mantido em sala de aula porque, ao oferecer o contato com o texto literário,

aciona a fantasia e desperta posicionamentos intelectuais através da reflexão que o leitor faz sobre a sua rotina, desenvolvendo-lhe assim o carácter individual e social.

## 2.3 MEDIADORES DE LEITURA

### **2.3.1 A configuração do comércio artístico: uma história de mediação ou de alienação?**

A sociologia da leitura ocupa-se atualmente do estudo de questões relacionadas extrinsecamente à leitura literária. Um dos interesses da sociologia da leitura diz respeito à mediação que ocorre desde a criação de uma obra até a sua chegada às mãos do leitor, ou seja, quais são os caminhos necessários perfazer para entender como se processa a interligação dos inúmeros agentes que participam do processo que faz com uma obra chegue ao alcance de um dado público.

Nesse processo cumpre salientar que, como nos moldes definidos pela sociedade em que vivemos, capitalista, o primeiro fator a ser considerado é que a obra de arte passa pelo crivo da mercadoria, pois a mesma somente chega ao público-alvo se for intermediada pelo comércio.

O comércio artístico é uma forma de mediação que separa o artista do público, mas aumenta o círculo artístico, portanto, paradoxalmente, engendra tanto o caráter alienador quanto o mediador. A atividade comercial é determinada por fatores relacionados ao gosto, à moda e à raridade dos produtos artísticos, bem como dos demais produtos.

Encontramos em Hauser (1977) uma fundamentação que nos proporciona o entendimento de como se configurou e como se desenvolveu a comercialização da obra de arte no decorrer dos tempos.

A entificação do comércio artístico só veio a acontecer sob a influência decisiva da ascensão da burguesia, quando a obra de arte se converte definitivamente em mercadoria. Os mecenas são substituídos pelos compradores que possuíam o capital ficando assim o artista mais livre para criar e vender seu produto. O comerciante é quem vai fazer a mediação e informar o artista sobre quais os produtos (obras) mais vendidos, quais os gêneros que mais agradam, o que o público quer. O mercado determina o gênero da obra a ser produzida.

Este tipo de comércio, ou seja, este gênero de mediação motiva a alienação do artista em relação ao público. O artista trabalha para um público distante, desconhecido. A alienação é recíproca tanto do produtor em relação ao público, quanto do público em relação ao produtor, porque quem está intermediando é o comerciante, que, se possível, procura ditar o preço da obra. Tal fato contribui, até hoje, para que haja falsificações. A exemplo disso podemos citar em nossos dias, os CDs piratas, reprodução industrial de quadros, objetos que têm valor bem abaixo do valor das obras autênticas.

Apesar de tudo, o comércio atua mais como mediador do que alienador. Também é preciso considerar que foi o livre comércio que possibilitou o surgimento do conceito de liberdade artística, porque até quando o artista manteve vínculo de serviço com o seu amo ou mecenas, essa criação não foi possível.

Instaurada a figura do comerciante artístico surgem outras questões referentes à comercialização e à mediação da obra de arte. Em se tratando do livro, investigações como as de Darnton que culminaram na publicação de *Os best-sellers proibidos da França Pré-Revolucionária* (1998), revelam o quanto foi importante o papel dos livreiros-editores, dos atravessadores, bem como dos demais agentes envolvidos na distribuição e comercialização dos livros proibidos e o quanto essas obras eram lidas pelos cidadãos. É através do trabalho



critérios de pesquisa que podemos desvendar a realidade e no caso da leitura na França (Os best-sellers proibidos) conhecer o que estava circulando *in off*, ou seja, que não aparecia como leitura ou obras nos catálogos oficiais, mas que expressivamente fez parte da cultura e da formação dos leitores do período.

Hoje, as dificuldades para se comercializar os livros e as instâncias que se interpõem entre a produção e a recepção literária são bem diversas das que se apresentavam na França do século XVIII, embora saibamos que no Brasil, assim como na França, os meios de se oficializar quais as melhores obras, ou quais os autores mais lidos, ainda são discutíveis. E, certamente, são muitas as instâncias que estão envolvidas nesse processo de comercialização. Em nossa tradição temos em Monteiro Lobato, além de um grande escritor, um precursor da atividade comercial de editoração e divulgação no País, conforme nos lembra Machado (1999, p.14) “Lobato [...] fundou a primeira editora brasileira e inaugurou um sistema de distribuição do livro que atingia todo o país, com pontos de venda em farmácias e armazéns”, conseqüentemente, atuando duplamente para promover a formação leitora.

Em âmbito nacional, pesquisas que tratam da mediação no processo de leitura sob a perspectiva da sociologia da leitura ainda são escassas. Mas já há alguma preocupação que vem sendo manifestada nesse sentido, inclusive em nosso programa de pós-graduação (PLE/UEM). Podemos destacar duas dissertações que se voltam para a questão da mediação: a de Avelar: *A literatura de 5ª a 8ª série: da produção à recepção* (2002) e a de Sá: *Leitura, Literatura e Educação de Jovens e Adultos* (2002). A primeira centra-se na investigação, em linhas gerais, de todos os agentes envolvidos na mediação da literatura infanto-juvenil. A segunda preocupa-se com a mediação da leitura do texto literário no processo de formação do leitor na alfabetização de adultos.

Das diversas instâncias envolvidas no processo de formação do leitor, no que diz respeito às obras destinadas ao público escolar infanto-juvenil, Avelar (2002) apresenta um estudo que contempla elementos que vão desde a produção até a recepção de obras literárias destinadas ao público escolar de 5ª a 8ª série. Seu estudo parte do momento da produção, passando pelas editoras (seus catálogos, suplementos de leitura, sugestões de atividades), pelas livrarias e pela escola (abordando professores, alunos e bibliotecas escolares). Nesse trabalho evidencia-se a importância e a interligação de cada um desses elementos como responsáveis pelo processo de mediação da leitura. Entretanto, isso não significa que o trabalho de mediação só possa ocorrer com esse processo de interligação. O mediador de leitura não precisa estar, necessariamente, relacionado ao contexto escolar, podendo ser uma pessoa qualquer que goste de ler e comente com o outro sobre alguma leitura, vindo a despertar neste outro a curiosidade de ler. Segundo Petit (2002), nem sempre é a biblioteca ou a escola que irão despertar o gosto ler em uma outra pessoa. No artigo a autora afirma a importância da biblioteca como um espaço que deve ser preservado, pois esse espaço possibilita encontros com livros e pessoas. Assim como um professor pode instigar o aluno a ler uma obra ao mostrar sua própria afeição a ela, outras pessoas também podem fazê-lo. E nesse sentido, podemos dizer que a biblioteca é um local propício a tais encontros. Petit salienta que não é a biblioteca ou a escola que fazem a mediação, mas as relações humanas que podem se estabelecer no seu interior e até mesmo fora dela. A mediação poderá ocorrer, inclusive, por meio de alguém que não seja um leitor voraz, que tenha lido poucas obras, mas que tenha sido o suficiente para se encantar com sua leitura e sentir o desejo de compartilhá-la com outras pessoas.

Além da biblioteca, como instância mediadora, a família constitui-se como importante agente no processo de mediação de leitura, isto é, desde que o hábito de ler seja

algo que faça parte do seu cotidiano. Relatos como o das escritoras Lygia Bojunga (1988) e Ana Maria Machado (2001), bem como de pessoas comuns que se tornaram leitoras, revelam que tiveram algum contato com os livros, proporcionado pela família, durante a infância e a adolescência.

Entretanto, dentre as várias instâncias mediadoras, neste trabalho voltamos nossa atenção para a escola, representada pelo professor que assume o papel mais direto e imediato na mediação.

### **2.3.2 O professor como mediador**

Encontramos em Ridder (1995, p.261) o esclarecimento dos sentidos da palavra “mediação”. Apresentado em dois campos semânticos diferentes, o primeiro sentido está relacionado à intervenção de um terceiro sujeito que, sendo imparcial, ajuda duas partes, em desacordo, a resolver um problema e chegar à resolução de um conflito. O segundo sentido por ele apresentado, com o qual concordamos, é o que caracteriza o papel do mediador como o de “[...]intermediário, de meio de relacionamento entre duas partes, duas instâncias, duas realidades; estes dois pólos estando diferentes, e não necessariamente opostos”<sup>14</sup>. Logo, cumpre ao mediador possibilitar a aproximação entre essas partes.

Considerando o contexto escolar e o Ensino de Literatura, o papel de aproximar o leitor-aluno à obra literária compete à escola e, em especial, à figura do professor que

---

<sup>14</sup> A tradução livre da autora refere-se ao texto original: “Le second sens du mot ‘médiation’ est celui d’intermédiaire, de moyen de mise en relation entre deux parties, deux instances, deux réalités; ces deux pôles étant différents et non nécessairement opposés (RIDDER, 1995 – p. 261).

desenvolve um papel útil ou inútil na mediação. Fantinati (1996), em entrevista concedida ao *Jornal Líder*, afirma que três elementos funcionam no processo de formação do leitor: “a família, a escola e os meios de comunicação”. O autor diz que não sabe, exatamente, qual o peso que cada um desses elementos representa, mas que “o (peso) da família está caindo muito e isto é mau”, conclui.

Embora os meios de comunicação se configurem como um elemento que influencie na formação do leitor (via divulgação), eles não proporcionam o contato direto da obra com o leitor. E, se o potencial de influência da família também está se reduzindo ao exercer essa função, conseqüentemente, acaba por incidir sobre a escola boa parte do “peso” da tarefa a que se refere Fantinati.

Machado (1999) expõe uma questão que está diretamente ligada ao papel da escola em nossa sociedade. Em função de motivos que se atrelam ao subdesenvolvimento engendrado em nosso sistema de organização social, a escola acaba por se configurar, na principal, senão a única, via de acesso ao livro:

E como, na maioria das vezes, grande parte da população só vai se tornar leitora se tiver contato com bons livros através da escola e do sistema de ensino é de fundamental importância que a escola não desperdice essa oportunidade e não recomende bobagens nem desenvolva atividades que funcionem como vacina contra leitura, de tanto que criam anticorpos no leitor. Mas também não é preciso combater nenhum livro – mesmo que sejam esses de produção maciça e pouca originalidade. Que existam todos, livres. Mas que não sejam impostos às crianças por professores ingênuos que não sabem perceber a manipulação feita por algumas editoras, interessadas apenas no lucro maior e mais rápido (MACHADO, 1999, p. 88-89).

Se o livro a ser oferecido pode funcionar, até mesmo, como vacina, prevenindo de forma negativa a formação leitora, a importância da mediação é ainda mais relevante, dadas as questões que o adjetivo infantil abrange, tanto no que diz respeito ao campo estético, quanto ao ideológico.

Hauser afirma:

Quanto mais avançado seja um desempenho estilístico, quanto mais modernas sejam as obras em consideração e quanto menos entendidos e competentes em arte sejam os sujeitos receptores, tanto maiores, diversas e importantes têm de ser as mediações.”<sup>15</sup> (HAUSER 1977, p. 588)

Sobre o mesmo assunto, o autor comenta ainda que “Em geral, a importância das instâncias mediadoras aumenta com a qualidade superior das obras e o descendente nível de instrução dos receptores.”<sup>16</sup> Entendendo que o nosso interesse de pesquisa, em última análise, volta-se para a formação do leitor criança que é, conseqüentemente, mais suscetível à influência de mediações “úteis ou inúteis”, é essencial destacar a figura do professor como mediador nas séries iniciais. Nestas, o nível de instrução dos receptores é primário, portanto, concentra-se no mediador uma responsabilidade ainda maior no processo formativo. Assim, torna-se imprescindível o emprego de propostas metodológicas adequadas para atingir e atuar de forma positiva na formação do pequeno leitor.

---

<sup>15</sup> A tradução livre da autora refere-se ao texto original: “Cuanto más avanzado sea un desarrollo estilístico, cuanto más modernas sean las obras en consideración y cuanto menos entendidos y competentes en arte los sujetos receptores, tanto más grandes, diversas e importantes tendrán que ser las mediaciones”(HAUSER, 1977, p. 588).

<sup>16</sup> En general, la importancia de las instancias mediadoras aumenta con calidad superior de las obras y el descendente nivel de instrucción de los receptores”(HAUSER, 1977, p. 593).

Silva (1999, p. 51) apresenta uma proposta metodológica de ensino na qual a figura do professor não é a de dono dos significados dos textos ou de proprietário da chave de interpretações. Nessa proposta, “[...] não são as crianças que devem se adequar aos métodos, mas os métodos às necessidades das crianças”. Assim, a tarefa do professor será a de levar o aluno “[...] à constatação, reflexão e transformação dos significados [...]”, criando situações e procedimentos adequados aos objetivos que deseja alcançar com a leitura proposta. E nesse sentido, é válido lembrar que na leitura do texto literário, para não infringir sua natureza, deve-se colocar em primeiro lugar a fruição.

Assumindo a proposta de Silva, a postura do professor, o mediador em ação, será a de permitir que os alunos-leitores expressem e compartilhem as significações que construíram através da interação com o texto. Nesse processo compete ao professor, leitor privilegiado (em função da maior intimidade que possui com o texto e de sua maturidade), ouvir seus alunos, sistematizar as idéias geradas e levar os leitores a perceberem outras significações que não haviam percebido. O professor assume uma postura democrática, na qual vigora não mais o papel do professor como detentor único de um saber pré-estabelecido (muitas vezes pelos questionários dos manuais didáticos), mas o papel de um estimulador, que conduz e aproxima o leitor do texto.

Numa mesma perspectiva, todavia voltando-se, especificamente, ao texto literário, Hans Kügler<sup>17</sup> (1975) postula o ensino de literatura como um processo de comunicação cuja essência é constituída exatamente pela interação entre o leitor e o texto, base da exploração da leitura e da formação e desenvolvimento da compreensão. O autor elabora uma proposta a ser desenvolvida no processo de recepção literária que pode ser viabilizada no ensino de literatura. Esta consiste em três fases. Na primeira delas, denominada leitura primária, o

---

<sup>17</sup> Tanto em Kügler (1975) quanto em Silva (1999) constatamos a inevitável mediação do professor

didata alemão potencializa o momento do prazer no ato de ler. Nessa fase, destacam-se três momentos: 1º) *Leitura não duplicada*: o leitor se vê no texto e recusa-se a duplicá-lo (cria a ilusão do texto “para mim”); 2º) *Projeção e auto-inserção simulativa*: o leitor se insere no texto concretizando-o e criando representações a partir dele; 3º) *Deslocamento e condensação*: o leitor cria expectativas e começa a refletir, caminhando para a ruptura da ilusão formada inicialmente do texto “para mim”. Na segunda fase, *Constituição Coletiva de Significado*, o leitor-aluno defende a leitura por ele articulada perante seus colegas e professor. Nesse momento ocorre o contato com outras elaborações e o confronto de diferentes constituições, perde-se, então, a ilusão da leitura inicial e há a tentativa de racionalização da experiência de leitura. Na terceira e última fase do processo, denominada *Modos Secundários de Ler*, através da discussão dialógica e crítica sobre as experiências de leituras entre os alunos é que são desenvolvidas e produzidas novas formas de leitura e conhecimento. Assim, além do encontro com os textos promove-se o encontro com o homem, possibilitando a ampliação dos horizontes de cada um dos leitores.

As ponderações de Kügler encontram ressonância em Silva (1999), quando este assevera que as práticas de leitura tornam-se relevantes quando:

o leitor é elevado à condição de sujeito, trabalhando ativamente com seus pares na busca de compreensão de diferentes aspectos da realidade através de textos. Isso requer movimentos dinâmicos e vice-versa; na ausência desses movimentos, vistos aqui como geradores de significação/compreensão e passíveis de serem orientados pedagogicamente pelo professor, a leitura perde a vitalidade, adquire o estatuto de ‘bancária’ e dificilmente se encarna na vida de uma pessoa (SILVA, 1999, p. 52).

Depreende-se de tal processo a concepção, não apenas de leitura, mas da educação em termos mais amplos, em que se considera o educando como um sujeito ativo e não assujeitado, e o professor, como um orientador, no qual está depositada uma grande responsabilidade no desenvolvimento do aluno-leitor.

Subjaz a essa responsabilidade duas implicações: a primeira delas é que para se formar leitores é imprescindível que o professor seja um leitor e a segunda é que tenha concepções de leitura e literatura que fundamentem sua prática.

Sobre a primeira implicação, num contexto social amplo, que não se limita ao escolar, Aguiar explicita:

Como a sociedade brasileira, dadas as suas diferenças, atribui à escola a responsabilidade maior da formação de leitores, temos em vista esse espaço, quando nos propomos contribuir para o incremento do ato de ler. Move-nos a certeza de que o domínio da cultura letrada abre a cada sujeito um leque maior de possibilidades de compreensão do real e de exercício da cidadania. Por essas razões, aqueles que se envolvem com a educação das crianças e dos jovens precisam estar cientes de seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser leitores. Isso porque só transmitimos um valor quando o introjetamos, quando estamos convencidos de sua importância. Assim, quem não lê não pode incentivar outros a ler (AGUIAR, 2002, p. 7. Grifo nosso).

A autora salienta a questão social que, como já fora levantada neste trabalho, confere à escola grande responsabilidade no processo de formação do leitor e enfatiza que é imprescindível **ser leitor** para incentivar a formação de outros leitores. A mesma ênfase na importância do fato de ser leitor para estimular a leitura é encontrada em Machado:



Em termos bem simples, estou convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo. Da mesma forma que ela aprende a escovar dentes, comer com garfo e faca, vestir-se, calçar sapatos, e tantas outras atividades quotidianas. Desde pequena, vê os adultos fazendo assim. Então, também querem fazer. Não é natural, é cultural. Nos povos onde se come diretamente com as mãos, não adianta dar garfo e colher aos meninos, se nunca viram ninguém utilizá-los. Isso é tão evidente que nem é o caso de insistir. Se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se tornar um leitor (MACHADO, 2001, p. 116).

A reflexão apresentada no trecho anterior ressalta o aspecto cultural do hábito da leitura e que fatores culturais são disseminados através de exemplos. Machado se refere à questão considerando a sociedade como um todo, enfim, os adultos que fazem parte da vida da criança, com os quais ela convive. Mas como explicita Machado, quando vivemos numa sociedade em que a família, em muitos casos, não exercita o papel de “modelo” no processo de formação de leitores, a escola seria o agente mais próximo para viabilizar essa função.

Nesse contexto, mais uma vez, voltamos a Silva que considera que dentro da escola está centrada, principalmente, no professor a responsabilidade da promoção da leitura:

[...] a pessoa do professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar e instalar programas que venham a transformar, para melhor, os atuais procedimentos voltados ao ensino de leitura (SILVA, 1998, p. 69-70).

Entendemos, com os autores, que a condição número um para quem vai exercer mediação num processo de formação do leitor, é ser leitor. No caso do professor, há quem

se refira a ele como não-leitor e daí derivaria uma outra causa de não conseguirmos transformar nossa sociedade numa sociedade leitora. Mas Brito (1998), refletindo em torno da questão: “É o professor um não leitor?”, no artigo “Leitor interdito”, conclui que na verdade, não se trata de o professor não ser um leitor, mas sim um leitor interdito:

[...] não cabe afirmar que o professor é um não leitor, já que ele é produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita. Mais ainda, ele lê frequentemente diferentes tipos de textos. Mas também não é possível afirmar que o professor seja um leitor. O fato é que, para boa parte dos professores, a prática de leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos ‘literários’ é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos didáticos; sua leitura informativa é a dos paradidáticos; seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro (BRITO, 1998, p. 77-78).

Pensamos que para alguém que se pretenda professor, logo um mediador profissional, faz-se necessário romper com a caracterização de leitor interdito. Entretanto, esta não é uma discussão saturada. Há trabalhos de pesquisa, o de Silva (2001), por exemplo, que apresenta a constituição da história de duas professoras leitoras. Neste trabalho, a partir de uma pesquisa etnográfica, fundamentada teoricamente em estudos de letramento e linguagem, a investigação é desenvolvida e aponta para o fato de que as professoras, sujeitos da pesquisa empreendida, são realmente leitoras.

Além de toda responsabilidade atribuída ao professor envolto pela problemática de “ser ou não ser” um leitor, há um segundo fator flagrante, de suma importância em sua formação, do qual poderíamos parodiar com um “ter ou não ter”. Trata-se das concepções de leitura. Um formador de leitores em ambiente escolar, do nosso ponto de vista, precisa

ter concepções teóricas que fundamentem sua prática e o levem a trabalhar metodologicamente fundamentado numa teoria que sustente a adoção desta ou daquela metodologia.

A questão também não é uma preocupação apenas nossa. Rösing, na obra *A formação do professor e a questão da leitura* (1996), apresenta os resultados de uma pesquisa, fruto de estudos desenvolvidos em seu doutorado em Letras pela PUCRS, realizada com formadores de educadores, ou seja, professores de Prática de Ensino, do ensino superior, contemplando diferentes licenciaturas. A pesquisa mostrou que os próprios formadores não detinham uma fundamentação teórica sobre o que é leitura: “...até os educadores que formam educadores desconhecem e/ou desconsideram a fundamentação teórica que subjaz ao ato de ler em toda a sua complexidade e implicações [...]” (p. 191-192).

A autora entende que formação do leitor não é tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa, mas sim uma tarefa multidisciplinar que é compromisso de todos os educadores. Nessa perspectiva, o estudo chama a atenção para o quanto é importante o fato de os professores de Prática de Ensino, das diversas licenciaturas, obterem tal conhecimento para mudança de suas práticas, pois se nem os profissionais que estão atuando na formação de outros profissionais assimilaram tais concepções, torna-se complicado esperá-las de seus alunos.

### **3 A PESQUISA: ESTABELECENDO CAMPOS DE AÇÃO**

Nesta etapa de nosso trabalho relataremos o encaminhamento de todas as fases da pesquisa, quais as bases práticas e teóricas que subjazem às indagações que a motivaram e, principalmente, as constatações obtidas por meio de questionários que fundamentaram o projeto de pesquisa, averiguando se seria possível a realização do trabalho pretendido. Apresentamos, passo-a-passo, desde o contexto do qual emergiram a necessidade e a urgência da pesquisa; como se deu a escolha do tema e a do autor para proceder às investigações; as bases teóricas que suscitaram as indagações sobre os procedimentos metodológicos dos trabalhos realizados em sala de aula; e relatamos como se processou a busca dos sujeitos de pesquisa e o que se depreendeu das entrevistas obtidas através desses possíveis sujeitos.

#### **3.1 CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA**

Apoiando-nos no referencial teórico explicitado no capítulo I deste trabalho, e considerando nossas indagações, foi necessário nos certificarmos de que haveria sujeitos de investigação (professores), junto aos quais pudéssemos desenvolver o trabalho. Para tanto elaboramos um questionário (anexo 1), que teve por objetivo verificar se os professores que atuam de pré a quarta série do Ensino Fundamental em escolas pertencentes ao núcleo de Maringá, já haviam trabalhado ou pretendiam trabalhar com a obra de Monteiro Lobato.

Selecionamos seis escolas tendo como meta obter uma amostragem qualitativa. Procuramos duas escolas da rede municipal, duas escolas estaduais e duas do ensino privado. Entramos em contato com os coordenadores pedagógicos das escolas para que esses conversassem com o corpo docente e sondassem a viabilidade dos professores participarem da pesquisa, respondendo a um questionário. Nesse percurso obtivemos duas negativas imediatas, sendo uma delas de uma escola da rede privada de ensino e outra de uma escola estadual.

Após conseguirmos o aceite do número de escolas que nos propusemos a averiguar (seis escolas), entregamos um total de 81 cópias de questionários, sendo uma para cada professor dessas escolas. Com muita persistência, conseguimos 61,7% dos questionários respondidos, o que representa um total de 50 professores que aceitaram participar da pesquisa. Os representantes das escolas disseram que dos docentes que não responderam o questionário alguns se esqueceram (por várias vezes), outros não concordaram, e alguns alegaram a falta de tempo (esse grupo totalizou 39,3% dos professores).

A negativa não deixa de ser um dado significativo para análise, pois daí emergem diversas questões: a excessiva carga horária a que os professores assumem em função da sobrevivência, tendo em vista a baixa remuneração a que a classe está submetida; a desmotivação e/ou descrédito diante de pesquisas; ou mesmo a insegurança de se exporem. Porém, no momento, interessa-nos mais os sujeitos que aceitaram responder às nossas questões, pois é com base nos questionários respondidos que demos prosseguimento à nossa pesquisa. Sendo assim, apresentamos os resultados obtidos que nortearam boa parte da metodologia que aplicamos no decorrer das investigações.

Dos professores que participaram dessa primeira etapa do trabalho, 27 (54%) responderam que já trabalharam com a obra de Monteiro Lobato, sendo que 23 (46%) disseram que nunca trabalharam.

Dos 27 que responderam positivamente, 17 pretendiam continuar desenvolvendo algum tipo de trabalho no decorrer do ano letivo de 2002; 9 afirmaram que não ter a intenção de trabalhar Lobato em 2002; e 1 afirmou não saber por não estar atuando como professor regente.

Em relação aos 23 que responderam nunca ter trabalhado Monteiro Lobato, 14 não pretendiam trabalhar; 8 afirmaram que ter a intenção de desenvolver algum trabalho; e 1 ainda não havia se decidido.

Considerando os 27 professores que já haviam trabalhado com a obra lobatiana e os 8 que manifestaram interesse em trabalhar, obtivemos um total 35 possíveis sujeitos de pesquisa.

### 3.2 A MEDIAÇÃO DA OBRA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO – O TRABALHO ESCOLAR EM PAUTA

A questão número 6 do questionário foi direcionada justamente para quem respondesse que nunca trabalhou com a obra de Lobato:

“Se a resposta referente à questão quatro foi negativa, há algum motivo especial para que um trabalho não tenha sido encaminhado? Qual?”

Em resposta a essa questão, alguns professores disseram não haver nenhum motivo especial; outros disseram não ter conhecimento sobre as obras ou preparo suficiente para trabalhar com elas:

*Gostaria de conhecer (se tiver) os livros separados das histórias.*

*Não tenho conhecimento de muitas obras de Monteiro Lobato.*

*Não existe motivo especial. Acho que talvez tenha sido nosso despreparo nesse campo.*

Apontaram também a deficiência da biblioteca da escola (apontamento este feito por professores da rede municipal e estadual de ensino); outro aspecto levantado foi a extensão das obras implicando numa inadequação para determinadas séries.

A respeito de tais apontamentos subjazem duas denúncias: a primeira relacionada à precariedade das bibliotecas escolares e a segunda à falta de preparo para se trabalhar com a literatura infantil. Quando nos deparamos com observações como essas, verificamos que apesar de todo desenvolvimento do comércio artístico, conforme vimos em Hauser (1977), o estabelecimento e a liberdade de desenvolvimento não garantiram o acesso às obras, pois este permanece atrelado ao sistema econômico, que, em nosso país, não supre as demandas existentes. Já o “despreparo” que chega a ser mencionado por um professor é depreendido, dentre outros momentos, na seriação que os professores atribuem à obra, pois esta seriação é duplamente contraditória. Examinando as respostas dadas às questões três e seis constatamos que enquanto determinados professores alegam não trabalhar com a obra porque a mesma é muito extensa e, portanto, imprópria para primeira e segunda séries, outro professor utiliza o mesmo argumento em se tratando de uma quarta série. Em oposição, há ainda um outro grupo de professores que relata já haver desenvolvido

trabalhos justamente com as séries que alguns professores consideram inadequadas.

Vejamos alguns enunciados do grupo que acredita numa inadequação:

*Por serem obras muito extensas para o jardim III. Talvez poderia trabalhar por capítulos. (grifo nosso)*

*[...] falta de oportunidade (talvez!). Também pelo fato de nos últimos anos eu ter trabalhado com a 1ª série e sempre trabalho literaturas um pouco mais curtas e rápidas. (grifo nosso)*

*Porque já procurei alguns livros como Caçadas de Pedrinho e Peter Pan, mas são muito extensas para a 2ª série.*

*Os conteúdos da 2ª série são muitos e já tem literatura sugerida para o trabalho de acordo com o planejamento escolar.*

*A série que trabalho (4ª) tem muito conteúdo e por isso não ‘sobra’ tempo para trabalhar um conteúdo como o sugerido.*

Avaliando tais afirmações, sob a perspectiva de que haveria uma faixa etária ou série para se indicar a obra infantil lobatiana, de acordo com as formulações do grupo, não seria pertinente indicá-la para o jardim III, nem para as primeiras, segundas, ou quartas séries. Seria indicada então para a terceira série? Esse grupo de professores atribuí à quantidade de conteúdos programáticos o fato de não trabalhar com as obras do autor. Logo percebemos que o trabalho com a literatura é considerado algo secundário para uma parte dos entrevistados.

É interessante notar que as questões despertam um senso de auto-avaliação como demonstram os usos do “talvez” destacados com grifo nos enunciados acima.

Em contrapartida a esses relatos temos outros nos quais os professores afirmam já haver desenvolvido trabalhos desde a educação infantil até a quarta série:

*[...] então peguei as reais histórias e junto com as crianças do maternal II descobrimos coisas fantásticas.*



*Sempre busquei trabalhar o assunto. No ano passado, na 1ª série montei um teatro com a turma.*

*No ano passado (2001), os alunos da 3ª série desenvolveram um projeto para a Feira Cultural baseado na vida e obra de Monteiro Lobato[...]*

*Há alguns anos atrás, os alunos da 4ª série escolheram uma história e dramatizaram a mesma.*

Como vimos, as declarações do primeiro grupo são contraditórias entre si e também em comparação às agrupadas neste segundo grupo, pois aqui evidenciamos que Monteiro Lobato pode ser indicado sem restrições à idade. Quanto ao caráter secundário do trabalho com a literatura, este foi explicitado claramente como justificativa à resposta negativa ao “Por quê?” da questão número três: “As obras de Monteiro Lobato são extensas e no ensino fundamental tem muito conteúdo de história e geografia. A parte de literatura fica um pouco de lado. Fazemos análises literárias de obras que não sejam tão extensas.” (grifo nosso)

Numa justificativa para outra negativa à mesma questão o entrevistado diz que não pretende trabalhar com a obra porque “a literatura trabalhada com os alunos devem (sic) estar relacionada aos conteúdos do bimestre”. Aliás, retomando as respostas emitidas na questão seis, um dos motivos apontados, que mais nos chamou a atenção, relaciona-se exatamente ao planejamento das atividades propostas como a causa de não trabalharem a obra. Explicam que as obras trabalhadas em literatura devem atender ao planejamento escolar dos conteúdos. Tal posicionamento mostrou-se comum entre os professores da rede municipal<sup>18</sup>. Vejamos alguns trechos dessas respostas:

---

<sup>18</sup> A rede municipal possui uma proposta própria de ensino, baseada no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. A mesma é diferenciada das demais redes de ensino porque trabalha a partir de temas: um para cada bimestre e os conteúdos de todas as disciplinas de 1ª a 4ª série devem estar voltadas para o tema selecionado pela coordenadoria de educação. A falta de autonomia foi manifestada nos questionários respondidos pelos

*[...] na pesquisa que é feita para o planejamento não foi pensado em texto de Monteiro Lobato para encaixar no conteúdo.*

*[...] as obras sugeridas para leitura são conforme o planejamento sugere.*

*[...] nunca houve nada proposto nas escolas para que se trabalhasse este autor.*

*Durante a elaboração dos planejamentos não surgiu a oportunidade de ser trabalhada a obra do escritor Monteiro Lobato.*

*Não houve oportunidade.*

*Não houve oportunidade, ou seja, durante a elaboração do planejamento não surgiu nenhuma oportunidade para ser trabalhada a obra do referido autor.*

Ainda com mais contundência um dos entrevistados declara que não pretende trabalhar com a obra de Lobato porque “a proposta que nós (sic) é dada dos conteúdos já vem direto da Secretaria de Educação (prefeitura) e temos que segui-la fielmente”.

Embora o foco de nossa pesquisa não se concentre em quem respondeu negativamente a respeito de já ter desenvolvido ou pretender desenvolver trabalhos a partir da obra de Lobato, as declarações acima transcritas evidenciam que talvez a literatura infantil esteja servindo como mero pretexto para que se ministre este ou aquele conteúdo. Depreende-se das declarações que o trabalho com literatura é caudatário dos demais conteúdos, devendo se “encaixar” nesses e para isso deve haver “oportunidade”. Como se um texto literário não pudesse ser trabalhado ou mesmo lido somente para o deleite da fruição da leitura, independentemente dos demais conteúdos ministrados.

---

professores. Mas conforme informações de alguns professores e da própria Secretaria de Educação, determinados aspectos dessa proposta estão sendo revistos e alterados. Um desses é a distribuição de uma mesma temática para todas as escolas. De acordo com as alterações está havendo uma descentralização da temática, logo cada escola pode escolher o tema que melhor atender às necessidades de seu contexto. Esta é uma mudança significativa se considerarmos os relatos das entrevistadas que afirmam que não tinham autonomia na elaboração do planejamento.

Enquanto nas declarações anteriores os professores explicam que não trabalham a obra por não se encaixar no planejamento, numa escola particular dois dos entrevistados afirmam pretender trabalhar com o criador de Emília, justamente porque é parte da apostila dos alunos:

*Pois é conteúdo que está no programa da apostila da 1ª série.*

*Porque consta no material dos alunos uma parte da história do sítio do Pica-Pau Amarelo.*

Em ambos os casos os entrevistados não demonstraram poder de decisão e nem apresentaram qualquer argumento que fundamentasse ou refutasse as convicções.

Através de outras justificativas para a questão três, percebemos ainda que alguns entrevistados pretendem trabalhar a obra a título de calendário cívico, símbolo de memória literária:

*Porque todo ano, todas as professoras juntamente com os alunos, realizam apresentações (teatro, dança...) para comemorar a semana de Monteiro Lobato.*

*Porque nós professoras relembramos todos os anos o Dia de Monteiro Lobato (Livro Infantil), contando sobre suas histórias e realizando teatros.*

*Porque todo ano trabalhamos uma obra de Monteiro Lobato para as crianças terem conhecimentos de quem é Monteiro Lobato.*

*Para vivenciar com as crianças quem Monteiro Lobato e distinguir os principais personagens. (Ex.: Emília, Pedrinho, Visconde). Permanecendo na memória das novas gerações a importância deste 'mito' da Literatura Infantil.*

Observamos que as referências não dizem respeito às obras em si, mas a uma figura, um nome a ser reconhecido. Concordamos que o nome de Lobato merece ser lembrado por seu mérito como autor, todavia, além do nome e do calendário, não evidenciamos nos enunciados transcritos outros valores que direcionem o encaminhamento

de um trabalho com o texto, priorizando os aspectos relevantes à literatura e, principalmente, à literatura infantil como expusemos na fundamentação teórica, ou seja, valores que fazem com que uma obra seja reconhecida como arte, imbuída do aspecto humanizador.

Ainda sobre a questão três, dentre outras justificativas para o fato de o professor afirmar que pretende trabalhar com a obra obtivemos respostas como as que apresentamos na seqüência separadas em blocos **A**, **B** e **C** porque, em algum ponto, as respostas de cada bloco expressam semelhanças entre si:

**A)**

*Justamente porque este questionário me chamou a atenção para isso. Acho importante trabalhar as obras dele, afinal ele foi o precursor da Literatura Infantil no Brasil.*

*Para aproveitar o momento, já que o Sítio do Pica-pau Amarelo está na moda e as crianças gostam bastante.*

**B)**

*Porque pretendo trabalhar o valor das profissões, enfatizando, que o trabalho não é somente aquele que usa a força física, mas toda a produção humana proveniente da habilidade e/ou conhecimento.*

*Porque possibilita trabalhar a ética e a cidadania.*

*A obra Bazar da Pontuação é ótima para trabalhar os sinais de pontuação.*

**C)**

*Na minha opinião auxilia no desenvolvimento mental e emocional do aluno, pois mexe com a imaginação, a fantasia e o prazer de mergulhar em um mundo tão diferente do seu, cheio de aventuras e suspense.*

*Porque as obras do escritor Monteiro Lobato ajudam a criança a compreender a própria realidade. A literatura, muitas vezes é a transposição do real para imaginário ou vice-versa. Além disso, a literatura possui características lúdicas que prendem a criança servindo de excelente recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem.*

*As obras de Monteiro Lobato, ao mesmo tempo que trabalha (sic) a fantasia, não se desliga da realidade. Mostra também um mundo diferente do das crianças com as quais*

*convivemos. Um mundo rural, onde as crianças vivem em contato com a natureza, sem medos, sem restrições. Ensina o respeito à natureza e aos mais velhos, etc. também o seriado da TV ajuda a desenvolver o interesse pelas obras.*

Nos dois enunciados do bloco **A**, os motivos para se pretender trabalhar são externos e momentâneos. No primeiro é exatamente o questionário que desperta o interesse pelo trabalho e não a obra em si. No segundo o contexto midiático é o determinante estimulador dos alunos.

No bloco **B**, a preocupação maior, que emerge dos enunciados, diz respeito ao caráter utilitarista e secundário atribuído ao texto literário. A concepção que deles depreendemos, é que, em primeiro lugar, a literatura deve estar a serviço de algum aprendizado. Candido (1972) explica que o texto literário tem a função de proporcionar a satisfação da necessidade universal de ficção e fantasia que todo ser humano possui e que também tem uma função educativa, formadora da personalidade. Entretanto, essa função não se atrela à educação pedagógica, que visa a apenas ensinar conteúdos ou valores morais. Logo, um trabalho que tende ao utilitarismo, estaria voltado às características da literatura infantil inicial, de origem burguesa, que conforme explicitam Lajolo e Zilberman (1991) destinava-se a atender os ideais daquela sociedade que se formava e não cumpriria sua função maior: a de humanização.

Quanto aos enunciados do bloco **C**, verificamos que, apesar de manifestarem um ou outro ponto questionável, são respostas que merecem destaque pela coerência que manifestam. Os entrevistados apontam aspectos realmente importantes como a fantasia, a imaginação, o prazer aliados ao conhecimento do mundo e do ser, fundamentando assim a escolha da obra infantil lobatiana para um possível trabalho a ser desenvolvido em sala de

aula. Demonstram saber (talvez até mesmo intuitivamente) porque pretendem trabalhar com a obra em função dos possíveis objetivos que o trabalho com o texto literário pode alcançar.

Os que responderam que pretendiam trabalhar a obra Lobato em 2002, totalizam 25 professores, representando 50% dos que participaram da pesquisa. Esses 50% que pretendiam, e os 54% que afirmaram já ter trabalhado com a obra do autor, é que nos interessam no momento, enquanto sujeitos de pesquisa.

A questão 5: “caso a resposta anterior seja positiva, qual(is) foi ou foram a(s) obra(s) trabalhadas?” foi direcionada aos participantes que disseram já ter desenvolvido algum trabalho em anos anteriores.

Obtivemos, em ordem decrescente, o aparecimento das seguintes respostas:

- *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* (12 vezes); *Reinações de Narizinho* (4 vezes); *O bazar da pontuação*, *O Saci* e *Biografia de M L* (2 vezes); *As aventuras de Pedrinho*, *Fábulas*, *Jeca Tatu*, *Emília no país da gramática*, *Caçadas de Pedrinho*, *O Minotauro*, *O gato vaidoso* e *Pedro Malasarte*, *Memórias de Narizinho* (1 vez).

Tais respostas dão indícios de algumas confusões: não se trata de “*Memórias de Narizinho*”, mas sim de “*Memórias de Emília*”; “*As Aventuras de Pedrinho*” não consta na bibliografia de Monteiro Lobato, a obra é “*Caçadas de Pedrinho*”. Em um dos questionários, o professor diz não se lembrar mais da obra em função do tempo decorrido. Outro não citou e um terceiro disse que trabalhou somente com trechos de livros didáticos.

Nesta primeira etapa ficou evidente que a biblioteca escolar, geralmente precária, é um mediador que não atende às expectativas de outro mediador (o professor) como seria necessário.

Em relação aos critérios que subjazem à escolha dos autores e das obras trabalhadas no ensino fundamental, verificamos, por meio de uma parte significativa das entrevistadas, que eles estão atrelados aos programas escolares, tanto para os que trabalham,

como para os que não trabalham com a obra lobatiana. Nesse sentido muitos professores não demonstraram segurança ou autonomia para tomar decisões, por isso acatam aos programas sem maiores questionamentos.

Com alguns expoentes, as entrevistas não remetem às especificações esperadas do texto literário infantil ou da importância ou do que se pretenda com o ensino de literatura, além de cumprir programas e servir como pretexto para outros estudos.

Tais apontamentos validam a necessidade e a urgência de trabalhos como o que desenvolvemos, pois esses podem dar suporte teórico que fundamente a prática do professor.

No capítulo seguinte focalizamos os sujeitos que afirmaram já ter trabalhado ou que pretendiam trabalhar com a obra, uma vez que analisamos, a partir de nosso segundo instrumento de pesquisa, os procedimentos adotados por esses professores ao encaminharem atividades.

## **4 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA DE MONTEIRO LOBATO: O DESVELAR DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E LITERATURA**

### **4.1 PRIMEIROS PASSOS: MAPEANDO O CAMINHO**

A partir de nossas indagações iniciais sobre o papel do professor no processo de mediação para formar o leitor em contexto escolar, considerando o que, em tese, deveria ser tarefa do ensino de literatura e os resultados que nos mostram as pesquisas sobre a formação do leitor brasileiro, (em especial, a pesquisa realizada pelo PISA), apresentamos neste capítulo a pesquisa que realizamos junto aos professores que atuam no ensino fundamental de pré a quarta séries no município de Maringá. Esta fase do trabalho conta com mais dois instrumentos de pesquisa: um (Anexo 2) em que procuramos entender e verificar como se dá o processo de mediação da leitura da obra de Monteiro Lobato, bem como buscar as concepções de leitura e de literatura que direcionam o trabalho desses mediadores em escolas municipais estaduais e particulares da cidade e, no outro (Anexo 3) investigamos a condição sócio-econômico-cultural dos participantes a fim de analisar em que medida esta condição pode interferir na atuação desses mediadores.

Entendemos que toda metodologia aplicada ao ensino do texto literário pressupõe concepções de leitura e de literatura. Assim, direcionamos nossa investigação à observação das concepções expressas pelos professores no segundo instrumento de pesquisa (Anexo 2), comparando-as com as apreendidas por meio da análise realizada a partir das atividades e encaminhamentos de leitura que esses professores propõem ao trabalhar com a obra de



Monteiro Lobato. E, assim, buscamos detectar como o professor, no papel de mediador, está realizando a mediação no ensino da literatura infantil e como ele próprio tem recebido a obra do autor.

Para esclarecer algumas questões relativas aos aspectos sócio-econômico-culturais dos sujeitos entrevistados e, conseqüentemente, estabelecer com mais clareza a constituição desses sujeitos como leitores, empregamos um terceiro instrumento (Anexo3).

A seguir, retomamos o percurso que nos levou a elaboração do segundo questionário e dando continuidade, no tópico intitulado **No caminho: labirintos**, apresentamos a análise das respostas obtidas. Para encerrar o capítulo fazemos uma avaliação geral dos dados levantados e, para tanto, além do subsídio encontrado nos dois questionários anteriores, nos embasamos nas respostas oriundas do terceiro questionário (Anexo 3).

#### 4.2 RETOMANDO A COMPREENSÃO DO PERCURSO

A análise que aqui apresentamos está fundamentada nos resultados do questionário que objetivou averiguar se, com base em Lobato, haveria possibilidade de desenvolvermos a pesquisa pretendida, pois para tanto seria necessário que houvesse um determinado número de professores que já tivessem trabalhado com sua obra ou que o pretendessem fazê-lo. A primeira fase da pesquisa verificou também quais os critérios para a seleção de Lobato ao elegerem-no como autor indicado para desenvolverem um trabalho a partir de sua obra.

Entregamos questionários, nosso primeiro instrumento de pesquisa, para 81 professores de pré a 4ª série em seis escolas do município de Maringá, sendo duas da rede estadual, duas da municipal e duas do ensino privado. Obtivemos 50 questionários respondidos, dos quais 35 afirmaram já haver desenvolvido algum trabalho com a obra lobatiana ou pretender fazê-lo ou ainda que já haviam trabalhado e pretendiam continuar trabalhando com as obras escritor. Foi para esses 35 sujeitos que nos direcionamos nessa segunda etapa do trabalho de pesquisa.

Considerando os três tipos de respostas emitidas por esses professores, Anexo 1- **A**; 1- **B**; 1- **C**; elaboramos três questionários pertinentes a essas respostas obtidas na primeira fase da pesquisa. Em outras palavras, elaboramos o questionário que denominamos 2- **A** para os sujeitos que já haviam trabalhado com a obra de Monteiro Lobato, mas não pretendiam trabalhar em 2002; 2- **B** para os sujeitos que não haviam trabalhado, mas pretendiam fazê-lo em 2002; e 2- **C** para os sujeitos que já haviam trabalhado e pretendiam continuar trabalhando.

#### 4.3 NO CAMINHO: LABIRINTOS

Os questionários foram entregues às professoras<sup>19</sup>, que os levaram para casa com data combinada para devolução (em torno de uma semana, conforme a disponibilidade do grupo).

---

<sup>19</sup> Nesta última fase da pesquisa empregamos o feminino, pois o grupo de sujeitos pesquisados deixa-se identificar como de mulheres nos relatos emitidos.

Dos 35 questionários entregues, obtivemos 23 que “responderam” à pesquisa. Desses 23, temos 6 sujeitos pertencentes ao grupo 2- **A**; 5 ao grupo 2- **B**; e 12 ao grupo 2- **C**.

Por considerarmos as diferenças das questões dirigidas a cada grupo, a partir de agora procedemos à análise de cada um, para num segundo momento tecer as considerações conjuntas.

Os quatro primeiros itens dos questionários são os mesmos para os três grupos, bem como os dois últimos. Logo, todos os questionários iniciam da seguinte forma:

- 1) Nome do professor:
- 2) Estabelecimento de ensino em que atua:
- 3) Há quanto tempo atua no magistério?  
 \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses.
- 4) Qual é a sua formação?
  - a) Ensino Médio – (  ) Educação Geral  
                           (  ) Magistério  
                           (  ) Outro: \_\_\_\_\_
  - b) Curso superior: \_\_\_\_\_  
     Instituição: \_\_\_\_\_  
   (  ) concluído no ano de: \_\_\_\_\_                   (  ) cursando
  - c) Pós-graduação: \_\_\_\_\_  
     Instituição: \_\_\_\_\_  
   (  ) concluída no ano de: \_\_\_\_\_                   (  ) cursando

Também se repetem em todos os grupos as últimas questões:

Tendo em vista o trabalho desenvolvido com seus alunos, é possível nos dizer o que você entende por:

- a) leitura?
- b) literatura?

Você acha importante trabalhar literatura nas séries iniciais? Por quê?

Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, estabelecemos um número de identificação para cada professora e adotamos o procedimento em todos os grupos. Sobre as 6 professoras agrupadas em **A**, aquelas que já haviam trabalhado com a obra lobatiana, mas

não pretendiam fazê-lo em 2002, elaboramos um quadro considerando as seguintes informações:

Professor Nº	Rede de ensino que atua			Tempo de serviço	Formação			
	Mul <sup>20</sup>	Est	Priv.		magistério	Outro	superior	Pós-graduação
1	X			11 anos	X		Letras	Didática e Med. de Ensino
2	X			16 anos	X		Pedagogia	Não fez
3	X			9 anos	X		Letras	Supervisão Escolar
4		X		16 anos	X		Pedagogia	Deficiência Auditiva
5		X		21 anos	X	X	Psicologia	Psicologia da Educação
6			X	não resp.	X		Letras	Não fez

A questão 5, dividida em letras A e B, indagou primeiramente quais as obras de Lobato foram trabalhadas em anos anteriores. E as respostas obtidas foram:

Professora nº 1: *A Bolsa Amarela*

Professora nº 2: *Reincarnação de Narizinho* (sic)

Professora nº 3: *O Bazar da Pontuação*

Professora nº 4: *Reinações de Narizinho*

Professora nº 5: *Reinações de Narizinho; Caçadas de Pedrinho*

Professora nº 6: *Sítio do Picapau Amarelo; Reinações de Narizinho*

<sup>20</sup> **Mul.**: Trata-se da abreviação da palavra “municipal” convencionada pela rede para diferenciá-la de **mun.** utilizada para “município”.

Sobre as respostas para essa questão, dois fatos chamam nossa atenção. O primeiro deles é o número de vezes que aparece a obra *Reinações de Narizinho* – cinquenta por cento das respostas. Mas o mais curioso dá-se em relação às respostas das professoras 1 e 2. Quanto ao primeiro, o estranhamento está no fato de que *A Bolsa Amarela* não é uma obra de Lobato e sim de Lygia Bojunga Nunes. Em relação à resposta da professora 2, há algo semelhante ao da professora 1, pois o autor não possui obra alguma intitulada *Reincarnação de Narizinho*. Isto deixa margem para a dúvida em relação à recepção da obra por parte da professora, ou seja, se ela realmente leu a obra lobatiana a qual tentou se referir. Quanto à resposta do nº 3: *O Bazar da Pontuação*, como a própria professora expõe, trata-se de um fragmento provavelmente retirado do capítulo XXIII – **Exame e Pontuação** – da obra *Emília no país da gramática*. Na indicação da professora nº 6, também há um equívoco ou, no mínimo, uma redundância, pois ou o nome da obra é *O Pica-Pau Amarelo* ou se for *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* trata-se então da segunda história contida na obra *Reinações de Narizinho*, obra que a professora já havia citado.

A letra **b** da questão 5 pede os procedimentos empregados na realização do trabalho: Como foi (foram) desenvolvido(s) o(s) trabalho(s)? Que procedimentos foram empregados? A seguir transcrevemos as respostas:

Professora nº 1:

*Leitura do livro, coleta das impressões dos alunos, registro das idéias principais, ilustração da parte que mais gostou, pintura com tinta, confecção de painel.*

Professora nº 2:

*Leitura - dramatização - pintura - recorte montagem dos personagens, caça-palavras, cruzadinhas.*

Professora nº 3:

*Leitura e comentário para estudo da pontuação utilizada em textos.*

Professora nº 4:

*Foi realizada leitura da obra com os livros da biblioteca da escola. Em dupla os alunos confeccionaram 11 livretos (cada dupla trabalhou uma história contida na obra)*

*contendo o resumo e ilustração. Montamos a maquete do sítio. O material foi exposto na feira cultural da escola. Para a exposição as meninas vieram caracterizadas como a Emília e os meninos como o Visconde.*

Professora nº 5:

*Em primeiro lugar fazemos uma leitura, vários alunos levam o livro para ler, depois então discutimos ou seja comentamos a história, ou partes, ou toda ela. Num segundo momento fazemos dramatizações ou um aluno conta a história para a sala. Em terceiro lugar pedimos o resumo da história por escrito.*

Professora nº 6:

*Com a obra do Sítio todas as personagens, as músicas e algumas comidas típicas. Também trabalhei trava-línguas. Quanto a Reinações de Narizinho trabalhei leitura e interpretação de texto. Os alunos também estudaram sobre Monteiro Lobato sua vida e suas principais obras.*

As respostas das professoras 1 e 2 dão indícios de um “esquema de trabalho” para ser aplicado a qualquer texto. São atividades descritas de modo genérico que nada dizem especificamente sobre a obra ou as obras atribuídas a Lobato.

A professora nº 3 utiliza o fragmento lido apenas com fins pedagógicos, pois a leitura não passa de um pretexto para se ensinar o conteúdo gramatical desejado.

Os procedimentos relatados pela professora nº 4 demonstram que realmente conhece a obra citada, pois esta é formada pelo conjunto de 11 histórias que se interligam. Como nos mostra o relato dos procedimentos adotados, os alunos confeccionaram, em duplas, 11 livretos – cada dupla ficou encarregada de uma história. Dos passos relatados, podemos verificar que há aspectos positivos e negativos: o simples fato de os alunos terem lido a obra e entrado em contato direto com a literatura é fundamental para a formação do leitor, visto que o ato de ler é sempre um ato de concentração e, geralmente, solitário. Todavia parece haver uma lacuna na passagem de uma atividade à outra. Não há menção de uma atividade que proponha a verbalização de comentários sobre a obra, ou uma discussão que busque ampliar a compreensão e mesmo a interpretação textual, ou seja, não propõe uma *construção coletiva do significado*, para empregar a nomenclatura de Kügler (1975).

Entretanto podemos cogitar na possibilidade de que tal prática possa ter sido empregada e não enfatizada ao responder o questionário.

A professora nº 5, que trabalhou *Reinações de Narizinho* e *Caçadas de Pedrinho*, não mostra distinção dos procedimentos adotados em ambas as obras. Assim como as professoras 1 e 2, ela parece seguir sempre um mesmo “esquema de trabalho”, cujo fim último é pedir resumo escrito, atrelando a leitura à produção escrita.

Quanto à professora 6, formada em Letras, também não relata os procedimentos adotados para a leitura e reforça os indícios de seu equívoco ao separar o **Sítio...** de *Reinações...*, visto que ao propor a leitura de *Reinações...*, automaticamente seria feita a leitura do **Sítio do Pica-Pau Amarelo** que é uma das histórias que compõem a obra *Reinações de Narizinho*. Os passos descritos para o desenvolvimento do trabalho também não demonstram um conhecimento maior a respeito da obra.

As questões seguintes, 6 e 7, são respectivamente sobre a recepção dos alunos e a avaliação do trabalho pela professora: “6) Como os alunos receberam a leitura da(s) obra(s) e o(s) trabalho(s) proposto(s)? e 7) Como você avalia o trabalho realizado?” As respostas são muito semelhantes, todas afirmam que houve uma boa aceitação da obra, que esta foi recebida “muito bem” e “com interesse”. Nenhuma relata qualquer resistência à leitura.

As duas últimas questões são feitas a todos os grupos. As entrevistadas do grupo **A** revelam que a mesma fragilidade verificada nos procedimentos metodológicos empregados pelas professoras, evidencia-se, também, nas concepções de leitura e literatura expressas na questão 8.

É importante ressaltar que estamos tratando da leitura do texto literário e que, nesse sentido, deveriam constar as especificidades que a diferenciam de outras leituras. Como vimos no referencial teórico, essa leitura permite ao leitor a entrada num jogo, cuja

regra primeira é o pacto com a fantasia, auxiliando-o a construir um mundo em que a multiplicidade de personagens e acontecimentos vão se concretizando em seu horizonte de expectativas, permitindo, assim, que ele se emocione, se reconheça, se construa, sem perder a noção de sua realidade.

Embora na última questão, “9) Você acha importante trabalhar literatura nas séries iniciais? Por quê?”, haja unanimidade por parte das professoras, ao enfatizarem que é de fundamental importância trabalhar literatura nas séries iniciais, os procedimentos empregados e as concepções explicitadas demonstram apenas que a ênfase na importância é a reprodução de um discurso corrente, porém não plenamente compreendido e nem de todo incorporado à prática.

Solicitamos aos sujeitos pesquisados que respondessem sobre o que entendem por leitura e literatura tendo em vista o trabalho realizado e obtivemos as seguintes respostas:

Professora nº 1:

*Leitura: Ler, interar-se (sic) do conteúdo que está escrito. A leitura pode ser em voz alta ou silenciosa, também se divide em vários tipos: coletiva, individual, em quadrinhos.*

*Literatura: São obras literárias, escritas com o intuito de trazer lazer ao leitor.*

Professora nº 2:

*Leitura: Leitura é aquilo que se vê.*

*Literatura: É um conjunto de trabalhos, idéias e histórias adquiridos pelo estudo de um país ou época.*

Professora nº 3:

*Leitura: Leitura é mais do que codificar e decodificar palavras. É entender e compreender o texto em questão a ser lido. (leitura da realidade)*

*Literatura: É uma forma de expressão. Em tudo o que se escreve, encontramos uma experiência que alguém viveu direta ou indiretamente. Por isso, a literatura torna-se uma fonte de conhecimentos de situações, reações dos outros e de nós mesmos, na medida em que nos identificamos com os textos encontrados. Um texto literário pode informar, ensinar ou simplesmente divertir.*

Professora nº 4:

*Leitura: É a prática do ato de ler e compreender o que leu. Não se restringe à escrita, mas também a leitura de mundo, de fotos, gráficos, figuras etc.*

*Literatura: São as obras literárias.*



Professora nº 5

Leitura: *É o ato de ler, pode ser qquer texto, livro, figura, desenhos, peças de teatro, etc...*

Literatura: *O livro sistematizado, a obra por inteiro de um autor.*

Professora nº 6:

Leitura: *Leitura os alunos desenvolveram apenas o ato de ler.*

Literatura: *Literatura abrange vários momentos literários, não sendo uma simples leitura. Na literatura os alunos conhecem a bibliografia, os conjuntos literários dos autores no caso do trabalho em que desenvolvi foi Monteiro Lobato.*

Como podemos observar, a maior parte das concepções estão relacionadas à leitura de textos gerais, incluindo os não-verbais, mas não se relacionam à concepção de leitura do texto literário.

Percebemos que há uma dificuldade para externar conceitos, pois se o trabalho desenvolvido pelas professoras é oriundo do texto literário e a questão solicitava um conceito a partir desse trabalho, era esperado que as concepções apresentadas se referissem a essa tipologia textual, o que não ocorreu. E mesmo pensando numa concepção geral de leitura, constatamos problemas: A professora 1, apesar de ser formada em Letras e dizer que ler é inteirar-se do que está escrito, não desenvolve o conceito de interação, pois o sentido de “inteirar-se” funciona como sinônimo de compreender. Ela fala ainda sobre as formas de leitura “[...] em voz alta ou silenciosa [...]” e mistura, aos modos de ler, uma tipologia textual: “[...] também se divide em vários tipos: coletiva, individual, em quadrinhos.”

As respostas dadas mostram-se, em alguns casos, muito vagas, por exemplo, “É aquilo que se vê.” (professora 2) e em sua maioria limitam o sentido da leitura à compreensão, não considerando que leitura é um processo de interação no qual o leitor é imprescindível, pois como teoriza Iser (1999), a partir da teoria de Ingarden, a leitura só se concretiza no leitor ou, ainda, recorrendo a Manguel (1997), lembramos que o leitor é a peça-chave no jogo da atribuição do sentido a um sistema de significado.

Depreendemos das concepções expressas que a maioria dos sujeitos pesquisados concebem leitura como extração de significado, não considerando essa contribuição do leitor da qual falam Eco, Iser, Zilberman, entre outros. Se retomarmos as etapas da leitura, propostas por Menegassi (1995), para a leitura de textos verbais-escritos em sentido geral, constatamos que os conceitos apresentados não ultrapassam o nível da compreensão, portanto, ainda que os entrevistados estivessem se referindo às concepções gerais de leitura, estas também não contemplariam todas as etapas da leitura para que se efetive o processo esperado de um leitor competente: leitura como interação.

Se os conceitos de leitura são falhos e apresentam critérios confusos de definição, os conceitos de literatura são ainda mais equivocados e vagos.

A definição expressa pela professora 1 traz a marca do “lazer”. Uma boa literatura oferece lazer na medida em que proporciona prazer ao leitor, porém o texto literário não é único, existem inúmeras obras com o mesmo fim e não são consideradas literatura.

No caso 2, o conceito representa mais uma caracterização de estudo histórico ou científico que de literatura. Já o nº 3 compreende literatura, de certa forma, como a expressão da realidade que tem caráter formador: “[...] pode informar, ensinar [...]” e é uma fonte de prazer. A literatura realmente engendra tais aspectos, mas estes tomam forma somente sob a “manipulação técnica”, assim, a concepção apresentada não contempla a dimensão do estético, sem o qual também não há literatura.

Quanto aos sujeitos 4 e 5, com formação em Pedagogia e Psicologia, respectivamente, estes respondem de modo muito impreciso, pois dizer apenas que “São as obras literárias” ou “O livro sistematizado [...]” não diz o que é literatura. Poderíamos perguntar “O que são obras literárias? ou O que é o livro sistematizado? Existe o que não é

sistematizado?” e não obteríamos resposta que colaborasse para entender a concepção apresentada.

A professora 6, formada em Letras recentemente (1999), apresenta um conceito que não é claro, mas está relacionado à idéia de compartimentalização das escolas literárias: “[...] abrange vários momentos literários [...] os conjuntos dos autores [...]”, do estudo bibliográfico e conseqüentemente a transmissão do cânone, perpetuando, dessa forma, a educação “bancária” criticada por Silva<sup>21</sup>.

De um modo geral, o grupo não apresenta procedimentos embasados numa metodologia que sustente o trabalho que desenvolve com o texto literário, como, por exemplo, a de Kügler. Tal fato se explica quando avaliamos suas concepções de leitura e literatura. Com efeito, transparecem os primeiros indicativos das razões que levam as professoras, na qualidade de mediadoras, a exercerem uma função que pode não ser muito “útil” à mediação como expõe Hauser.

## GRUPO B

Apresentamos a seguir o quadro de informações referentes ao grupo **B**, aquelas professoras que não haviam trabalhado com a obra lobatiana, mas pretendiam trabalhar em 2002.

---

<sup>21</sup> A terminologia (concepção bancária de educação) empregada por Silva em sua crítica se reporta à obra de FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Professor Nº	Rede de ensino que atua			Tempo de serviço	Formação			
	Mul	Est.	Priv.		magistério	outro	superior	Pós- graduação
1	X			14 anos	X		Letras	Não fez
2	X			18 anos	X		Letras e Pedagogia	Não fez
3	X			16 anos	X		Não fez	
4	X			5 meses		X	Educação Física	Adm. Orient. e Supervisão Educativa
5			X	10 anos	X	X	Pedagogia (cursando)	

Após os dados iniciais, pertinentes a todos os grupos, fizemos a seguinte questão:

5) Tendo como base a resposta afirmativa para a questão “Você pretende trabalhar alguma obra de Monteiro Lobato este ano (2.002)?”, explicitada no questionário respondido em março deste ano, voltamos a perguntar:

a) Em que estágio se encontra o trabalho?

( ) em fase de projeto ou planejamento

( ) em desenvolvimento

( ) concluído

( ) a idéia inicial não foi desenvolvida

( ) outro: \_\_\_\_\_

b) Caso tenha dado prosseguimento à pretensão manifestada, seja em fase de projeto ou já em andamento, qual foi a obra escolhida para o trabalho?

Das 5 professoras que nos retornaram o questionário, 4 responderam que a idéia inicial não foi desenvolvida e 1 afirmou estar em fase de projeto ou planejamento e pretendia trabalhar com o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, porém ainda não havia definido como seria o encaminhamento do trabalho. Apesar disso, a professora também afirma achar importante o trabalho com a literatura nas séries iniciais.

Sobre esse grupo não temos muito a comentar. Um grupo em que quase todas as professoras possuem magistério e curso superior e que, provavelmente, se deixaram influenciar no momento em que responderam ao primeiro questionário (março de 2002) por um imaginário no qual se julgou importante mostrar receptividade às questões. Trata-se se

um jogo de imagens: quem responde pensa que a questão é relevante, caso contrário não seria feita e, conseqüentemente, quer passar também uma imagem de alguém que está interagindo com as questões relevantes. Mas, como averiguamos no segundo questionário, apenas uma das entrevistadas permanecia com a pretensão inicial sem, entretanto, definir os passos, citando apenas como título a ser trabalhado uma das histórias de *Reinações de Narizinho*.

Segue abaixo o quadro de informações do **GRUPO C**, composto pelas professoras que afirmaram que já haviam realizado trabalho com a obra de Lobato e que pretendiam desenvolver outros em 2002.

Professor Nº	Rede de ensino que atua			Tempo de serviço	Formação			
	Mul	Est.	Priv.		Magistério	outro	superior	Pós-graduação
1		X		20 anos			Pedagogia	Não fez
2	X			2 anos	X	X	Pedagogia (cursando)	Não fez
3			X	2 anos	X	X	Não fez	
4			X	12 anos	X		Geografia e Espanhol	Não fez
5		X		24 anos	X	X	Pedagogia	Psic. da Edu. e Ciênc. Soc.
6	X			15 anos	X		Ciências do 1º grau	Não fez
7			X	Não resp.	X		Pedagogia (cursando)	
8			X	11 anos	X		Ciênc. C. e Pedagogia	Não fez
9			X	4 anos	X		Não fez	
10			X	2 anos	X		Não fez	
11		X		20 anos	X		Letras	Alfabetização
12			X	4 anos	X		Não fez	

Como é possível verificar, este é o maior grupo formado entre os sujeitos pesquisados. Com relação à questão 5, todos afirmaram já ter trabalhado com a obra de Monteiro Lobato e que pretendem continuar. Devido ao número de sujeitos que compõem este grupo, fizemos uma análise qualitativa, ressaltando somente os aspectos que não foram comentados na análise do grupo A.

Neste questionário, além das perguntas feitas aos sujeitos integrantes dos demais grupos, perguntamos para os que já estavam desenvolvendo o trabalho, ou para os que já haviam concluído, sobre as alterações na forma de trabalho da professora e/ou na recepção dos alunos bem como sobre o parecer da professora em relação às mudanças.

Das doze professoras que responderam ao questionário, considerando a pretensão de desenvolver um trabalho no ano (2002), 3 disseram que o mesmo se encontrava em fase de projeto ou planejamento; 1 estava em desenvolvimento; 1 havia interrompido em função de um remanejamento para outra série; 3 afirmaram que a idéia inicial não fora desenvolvida e 4 já haviam concluído.

Começamos pela análise das respostas dos três sujeitos – professoras 6, 7 e 8 – que declararam que a idéia inicial não foi desenvolvida. A número 6 registra: “Até o momento não consegui encaixar no conteúdo”, deixando transparecer através do enunciado que a literatura é secundária e depende do “encaixe” nesse ou naquele conteúdo. Sobre o trabalho desenvolvido anteriormente, a professora afirma que “Foram lidas as histórias, montado livreto, sistematizando a escrita de palavras da história”, confirmando assim o caráter utilitário da leitura que culminou na sistematização escrita de palavras retiradas da obra.

Por um lado, a professora afirma mudar a prática todos os anos porque é importante acrescentar as experiências adquiridas para melhorar o desempenho e considera

importante trabalhar literatura nas séries iniciais, mas, por outro lado, não relata nenhum exemplo de alteração no modo de atuação e nem responde à questão sobre o que entende por literatura. Na concepção de leitura, consegue passar da decodificação para a construção do significado, via imagem, chegando a tocar na interpretação: “Quando se consegue decodificar os símbolos e transformá-los em imagens concretas, seria a interpretação do significado dos símbolos.” Todavia o conceito expresso não é o mesmo que podemos depreender da metodologia empregada para o trabalho que visa o “encaixe” da literatura no conteúdo e a sistematização da escrita.

A professora 7 relata que em anos anteriores trabalhou *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* na educação infantil. Porém não descreve os passos utilizados e não responde o que entende por leitura e por literatura.

Quanto a número 8, esta também menciona o *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* e nos procedimentos adotados relata:

*Primeiro pesquisamos sobre a vida e a obra de Monteiro Lobato. Depois, lemos algumas partes da obra, pesquisamos na Internet as características físicas e psicológicas dos personagens, assistimos alguns episódios e na apresentação do trabalho confeccionamos uma maquete do Sítio e as crianças foram caracterizadas. Na sala de aula montamos a sala da Dona Benta e a cozinha da tia Nastácia. Confeccionamos também o livro de receitas da tia Nastácia e fizemos alguns quitutes que foram servidos para os visitantes.*

Percebemos o esforço para empreender um trabalho diferente, contudo, mais uma vez, a literatura atua como pretexto para desenvolver outras atividades: os alunos, que leram apenas “partes” da obra, fizeram maquete, reprodução de ambiente, caderno de receitas, mas até para saber as características das personagens tiveram de recorrer à internet porque a leitura das “partes” não foi o bastante nem mesmo para construir a imagem das personagens. Constatamos um aspecto positivo na concepção de leitura dessa professora,

pois, embora apresente falhas em relação aos procedimentos metodológicos, consegue apresentar uma idéia da especificidade da leitura do texto literário.

A professora 5 interrompeu o projeto iniciado porque teve de mudar de turma.

Sobre o trabalho anterior adotou os seguintes passos:

*Leitura livre de diversas obras e a seguir as crianças contavam suas histórias para os colegas, montavam livretos das histórias lidas com ilustrações. Também assistiram trechos do seriado Sítio do Pica-Pau amarelo da TV Globo.*

Em seu relato a professora afirma que o trabalho fora aceito com entusiasmo porque as aventuras são bem vindas na faixa etária em que os alunos se encontram. Apesar de não responder o que entende por leitura e literatura, percebemos que ela valoriza a fruição da leitura livre, e esta com certeza é sua maior contribuição para o processo de formação de leitores. O problema é que seus procedimentos também culminam rapidamente na produção escrita.

Das professoras que permaneciam em fase de projeto ou planejamento, sujeitos 2, 3 e 4, o número 2 relatou que trabalharia com as fábulas e que “no momento estava fazendo a leitura e digitando os textos”. A professora registrou o seguinte planejamento para desenvolver o trabalho:

*[...] Seguirei os seguintes passos: Apresentar o projeto e os objetivos. Pesquisar a palavra fábula, ler e comentar autor e obra, leitura e discussão de 14 fábulas por duplas, com participação da sala e da professora. Num segundo momento será feita a eleição da fábula que mais interessou a turma para ser novamente trabalhada por grupos de 4 alunos, da seguinte forma: História em quadrinhos, dramatização, música, poesia, carta enigmática, colagem e produção de texto explorando a moral da história.*

A proposta da professora, embora leve à produção como outras propostas, não é elaborada como mero pretexto, pois está sendo planejada e há todo um trabalho no sentido de valorizar a leitura e fazer com que os alunos interajam com ela antes de solicitar qualquer tipo de produção.



A professora 3 declarou: “Pretendo pegar algum conto que envolve as personagens do Sítio do Pica- Pau Amarelo.” A declaração evidencia o caráter utilitário do trabalho pretendido: “Irei trabalhar na semana do folclore usando os personagens folclóricos (saci). E a 4 cita: “*Reinações de Narizinho* ou outra história da Emília.” A maneira como a professora se refere à obra seguida do possível procedimento: “Pretendo trabalhar com dramatização. Os textos serão xerocados e passados aos alunos. Depois disto, definiremos os papéis de atuação e posteriormente a confecção do cenário e caracterização das personagens.”, não demonstra um conhecimento fundamentado na leitura da obra. Se for trabalhar com *Reinações...* provavelmente, terá de escolher apenas uma das histórias, dada a extensão da obra, não há sentido fotocopiar a obra toda e para todos os alunos. E os passos seguintes mostram o texto literário sucumbido, imediatamente, à dramatização.

Quanto às histórias trabalhadas anteriormente, os títulos elencados foram “A formiga boa e a formiga má; O gato vaidoso” (profª 2); “As aventuras de Pedrinho; O Sítio do Pica-Pau Amarelo e Biografia de Monteiro Lobato” (profª 3); “Obras diversas” (profª 4) e os procedimentos mais comuns estão relacionados à leitura e dramatizações. Novamente as professoras deixam vazar discursos que nos levam a por em questão seus conhecimentos sobre a obra. O título pertencente a obra de Lobato é *Caçadas de Pedrinho* e não “As aventuras de Pedrinho” e a indicação “obras diversas” é muito superficial, talvez a intenção fosse remeter à obra *Histórias Diversas*, ainda assim, em nenhum outro momento a profª 4 fornece indícios de que conheça a obra.

As três são unânimes em discorrer que a literatura infantil é muito importante nas séries iniciais. Entretanto, ao exporem suas concepções de leitura com base no trabalho desenvolvido, assim como as professoras do grupo A, situam a leitura no contexto geral, ligada à leitura de textos verbais e não-verbais. Não consideram as especificidades

pertinentes à leitura do texto literário. Conseqüentemente, a concepção de literatura também é debilitada: “É o conjunto de obras literárias de um autor, de um país ou de uma época” (profª 2); “É a conseqüência da leitura, ou seja, é o poder de transmitir o conhecimento adquirido” (profª 3); e “É a reunião de obras escritas com a finalidade específica: divertir, distrair, informar etc e especialmente, fazer o leitor sonhar” (profª 4).

A número 2 situa sua concepção de literatura dentro da tradição canônica; a número 3 entende literatura como algo semelhante à enciclopédia, forma de transmitir conhecimento; e a 4 se fixa mais na questão do divertimento, esquecendo-se da questão estética, sem a qual não há literatura. Talvez por isso insista em utilizá-la com fins de dramatização.

Em relação a professora 1, mesmo afirmando que está desenvolvendo o trabalho, ela refere-se apenas a “Livros infantis de Monteiro Lobato – Coleção Editora Brasiliense”, mas não cita os títulos selecionados. A professora relata: “Não sigo projeto. Trabalho Monteiro Lobato pelo valor de suas obras e sua capacidade literária em atingir o leitor infantil. Coletamos, desenhamos a turma do Sítio para o alfabeto ilustrado. Para explorar descrição usamos o texto. Dramatizamos a música: Emília a boneca gente.” Apesar da afirmação de que não segue um projeto e que trabalha Monteiro Lobato pelo valor de sua literatura, parece que este valor está restrito ao culto de um vulto que serve somente para sustentar outros trabalhos: construção do alfabeto, descrição, música. A confirmação de tal impressão se consolida com o relato dos procedimentos utilizados em anos anteriores: “1996 – Teatro sobre Emília, com pesquisas e exposição. 2001 – Dramatização – Emília - a boneca gente do disco Pirlimpimpim. Proposta do livro ALP.” A própria professora aponta para um trabalho pautado numa parte de um livro didático e não na leitura da obra.

As professoras 9, 10, 11 e 12 que já haviam trabalhado anteriormente e também já concluíram um trabalho no ano de 2002, exceto o professor 10, todas afirmam iniciar o trabalho com a figura do autor: vida e obra, seguida de dramatizações feitas a partir da história contada pelo professor. A professora 11, é a única que deixa subentendida a realização de uma leitura da história **O Sítio do Pica-pau Amarelo**:

*Os alunos pesquisaram a vida e obra de Monteiro Lobato. Depois fizeram uma homenagem ao autor no dia do livro. Os alunos vieram caracterizando Monteiro Lobato e personagens do Sítio. O segundo passo foi pedir aos alunos para escreverem um “capítulo” do Sítio do Pica-Pau Amarelo para ser dramatizado por eles, depois da escolha do “melhor” (feita por eles mesmos). O terceiro passo será a apresentação desta história, mas ainda não houve tempo.*

Todas afirmam que os alunos gostam do trabalho, mas não tecem comentários sobre a recepção da leitura propriamente dita. As demais professoras relatam que contam a história ou trabalham somente com as personagens: “Trabalhei o autor. Suas obras principais. \_ Conto a história. – Dramatização.” (profª 9). Ao responder sobre “Qual(is) foi (foram) a(s) obra(s) trabalhada(s)?”, a professora afirma: “Os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo.” Imaginamos que possivelmente somente faça dramatizações e comentários com base no que já ouviu falar e no que a TV divulga porque sequer o nome da obra, que diz contar para os alunos, foi citado.

As professoras 10 e 11 também trabalham “contando” as histórias, para num segundo momento fazer a dramatização com as crianças, ou então, são os próprios professores da escola que se reúnem e fazem a dramatização para os alunos. Não apresentam alterações significativas em relação aos anos anteriores, em alguns momentos trabalham as personagens e em outros trabalham as músicas.

As concepções de leitura explicitadas são vagas e imprecisas: “Para mim ler é descobrir o mundo a nossa volta, ampliar nossa cultura, descobrir os valores perdidos.”

(profª 12); “Uma forma de adquirir conhecimentos” (profª 9); ou simplesmente: “Ato de ler” (profª 10). Como podemos perceber, são respostas abertas que, não estão relacionadas, efetivamente, à leitura do texto literário. Do mesmo modo apresentam concepções relacionadas à literatura.

Sabemos que se tratam de professoras que atuam na Educação Infantil e de alunos que ainda não estão aptos a ler sozinhos a obra de Monteiro Lobato, pois estão em processo de aquisição do código. Isto não significa, entretanto, que, em vez de contarem a história para as crianças, a mediação não poderia ser feita por meio da leitura efetiva da obra. O que observamos tanto na análise dos últimos questionários, quanto nos demais, é que na maioria dos casos as professoras caminham por labirintos, procuram alternativas, mas não possuem um direcionamento oriundo de uma fundamentação teórica através da qual possam empregar uma metodologia adequada, de modo seguro.

#### 4.4 O “RETRATO” DO CAMINHO: RETOQUES FINAIS

Neste tópico inserimos informações sobre a condição sócio-econômico-cultural dos professores que foram extraídas do terceiro instrumento de pesquisa e, em seguida, retomamos aspectos gerais apreendidos das análises anteriores. Este terceiro instrumento foi elaborado em decorrência da necessidade de se entender e fundamentar melhor a análise realizada. Assim como nos questionários anteriores, entregamos o material para que fosse respondido conforme sua disponibilidade de tempo no decorrer da semana.

O terceiro instrumento de pesquisa (anexo 3), que foi respondido por 16 dos 23 sujeitos<sup>22</sup>, mostra-nos nas questões 3, 4, 5, 6, e 7 alguns pontos relevantes para a compreensão mais efetiva sobre esses formadores:

3) Você trabalha em outra instituição além dessa?

sim ( )                      não ( )

a)                      Em qual?

b)                      Qual a carga horária cumprida em cada instituição

4) Mora no mesmo bairro em que trabalha?

5) Quanto tempo você precisa para se deslocar da sua casa até o seu trabalho?

6) Além do seu trabalho em sala de aula, você exerce outra(s) atividade(s) semanal de modo regular? Qual(is)? Quanto tempo dedica a cada uma delas?

7) A renda mensal de sua família é de:

( ) até dois salários

( ) de três a cinco salários

( ) de seis a nove salários

( ) acima de dez salários

Das 16 professoras que responderam ao questionário, apenas 4 trabalham em outra instituição, entretanto, algumas possuem 40 horas semanais em uma mesma escola. Obtivemos o total de 7 professoras com jornada de 40 h/a semanais; 1 com 32 h/a e 8 com 20 h/a semanais.

Um aspecto positivo pode ser verificado nas questões 4 e 5. Na questão 4, sobre morar no mesmo bairro em que trabalha, temos 10 respostas negativas e 6 positivas, mas apesar disso, o tempo gasto no percurso para se deslocarem de casa para o trabalho, em geral, não é grande: 8 levam menos de 10 minutos, 4 entre 10 e 20 minutos, 2 entre 20 e 30 minutos, 1 entre 30 e 45 minutos e 1 cerca de 60 minutos.

Em relação à questão 6, das 7 professoras que trabalham 40 horas semanais, 3 registram que estão fazendo faculdade, o que acarreta no acréscimo de, mais ou menos, 20

---

<sup>22</sup> Enquanto os questionários anteriores foram aplicados em 2002, este último foi aplicado em 2003, por isso não conseguimos encontrar todos os sujeitos da pesquisa. Conforme informações das secretárias escolares, nas redes municipal e estadual, algumas professoras teriam feito permuta para escolas mais próximas de suas residências; e na escola particular, uma teria pedido demissão e as outras teriam sido demitidas.

horas. E, das 8 que têm 20 h/a semanais, 3 registram que estão estudando<sup>23</sup>. De um modo geral, somente 4 professoras afirmam não exercer outras atividades semanais; dessas, uma faz um parêntese informando que “faz natação e caminhada” e outra registra que “cuida da casa e do filho”, sem mencionarem a carga horária. Outras referências são registradas: academia; trabalhos manuais; afazeres domésticos; atividades religiosas e agrícola. Somente duas professoras registram o preparo de aulas e uma afirma levar, “em média, duas ou três horas” e a outra “4, 5 horas”. Em resumo, 50 % do grupo é composto por professoras com elevada jornada de trabalho.

Sobre a condição econômica dos sujeitos de pesquisa, questão 7, a maioria respondeu que possui uma renda mensal familiar entre 6 e 9 salários. Nesta faixa, encontram-se 7 dos nossos entrevistados. Outra parte significativa, 5 sujeitos, registraram uma renda mensal na faixa de 3 a 5. Somente 1 assinala a opção de até dois salários e 1 acima de 10. E 2 não responderam.

Nas questões 8 e 9 buscamos fazer uma sondagem da influência da leitura na infância e na adolescência dos entrevistados:

8) Durante a infância você se recorda de ter contato com livros?

Sim ( ) não ( )

a) Como ocorria esse contato? Você costumava ganhar livros? Tomava-os emprestado? Ou não possuía nenhuma forma de acesso aos livros? Explique.

9) Durante a adolescência qual era a diversão principal em sua família, na sua casa?

Em relação à questão 8 somente duas das entrevistadas dizem não ter tido contato com livros durante a infância. Uma limita-se a responder que “não” e a outra explica: “Não possuía nenhuma forma de acesso aos livros porque morava no sítio e os meus pais não eram alfabetizados.” Nas demais respostas (14), somente 1 das entrevistadas diz ter tido

<sup>23</sup> O tempo decorrido da pesquisa mostra que além da rotatividade no quadro de professores, houve o ingresso de outros na graduação.

contato “somente com a cartilha” e as outras afirmam que este contato ocorria por empréstimos ou compras feitas pelos pais:

*Meu pai sempre gostou de ler e nos comprava livros, coleções, gibis etc.*

*Eu ganhava da minha mãe e também tomava emprestado.*

*Meu pai comprava livros, lia e todas as noites reunia as crianças da casa e da vizinhança para contar (de forma dramatizada) as histórias lidas.*

*Minha mãe trabalhava em biblioteca, então trazia, as vezes comprava também.*

*Meu pai sempre comprou livros de literatura infantil, enciclopédias e sempre me apoiou nos estudos, dentro das possibilidades.*

*Tinha muitos livros, ganhos, emprestados, pois minha mãe era professora e incentivava muito a leitura.*

*Ganhava de meus pais, tios ou comprava-os e ainda emprestava-os da biblioteca do colégio onde estudava.*

*Ganhava e emprestava.*

*Ganhava dos pais. Olhava as figuras e meu pai contava a história.*

*Sim, eu costumava ganhar livros.*

*Na escola e na biblioteca pública através de empréstimos.*

*Tomava emprestado da biblioteca da escola.*

*Minha mãe comprava alguns livros e outros eu emprestava da escola.*

Sobre a diversão principal em família, ou em casa durante a adolescência, o enfoque passa a ser a TV. Nesta questão, em alguns casos, as entrevistadas relataram mais de uma atividade que costumavam fazer. Além de assistir TV, resposta citada por 6 das entrevistadas, temos, em segundo lugar, as reuniões em família em 4 questionários. A leitura aparece junto com a música em 3 dos questionários. Outras formas de diversão ainda são indicadas: jogos (dominó, queima, perna-de-pau); viagens em datas comemorativas e

passeios nos finais de semana; atividades religiosas, cinema e participação em grupo de teatro.

Considerando que na questão 8, 13 professoras relataram que tinham contato com livros, esse contato parece diminuir na adolescência, pois somente 3 professoras citam a leitura ou, se não diminui, há pelo menos, o indício de que a leitura não é encarada como diversão para a maioria das entrevistadas. Apesar de Petit (2002), observar que a presença da família, bem como da biblioteca são de fundamental importância como mediadores de leitura, as professoras que relatam ter tido contato com livros na infância, seja por influência dos pais ou da biblioteca, não o mantém do mesmo modo na adolescência ou na vida adulta como observar-se-á nas questões seguintes. Machado (2001) chama a atenção para o fato:

Não se consegue realmente despertar os jovens para a leitura por meio do exemplo ou, uma vez despertados, mantê-los ligados por meio da curiosidade – para mim esses são os dois pés sobre os quais deveria caminhar a descoberta da leitura. Mas, de alguma forma, a curiosidade juvenil não desperta, o que é estranhíssimo. Por incrível que pareça, não há vontade de abrir a caixa de Pandora, de olhar dentro do quarto de barba azul, de decifrar a mensagem secreta, de encontrar o mapa do tesouro. Para saber um pouquinho desses segredos, através das gerações, os homens não têm hesitado em correr riscos e chegarem até a enfrentar a ira de Deus, sendo expulsos do paraíso porque não resistiram à tentação de provar o fruto do conhecimento. Agora, a curiosidade está adormecida. Talvez, simplesmente, o que esteja ocorrendo é que os jovens leitores não sabem que existe a caixa, o quarto, a mensagem, o mapa, o fruto proibido. Tanta gente lhes diz ‘abra, olhe, prove!’ Mas como não vêem ninguém fazendo isso, ninguém lhes fala com paixão de leituras já feitas, acham apenas que tudo é obrigação escolar e não sentem a menor curiosidade para fazer a mínima exploração (MACHADO, 2001, p. 119-120).



A discussão que Machado estabelece pode explicar, em parte, as respostas dadas pelo grupo de entrevistadas, apesar da unanimidade em reconhecerem a importância da leitura desde os primeiros anos das séries iniciais, o distanciamento da leitura literária aparece na adolescência, e de certa forma, na fase adulta da vida (conforme verificar-se-á na questão 14, somente 6 das entrevistadas se mantêm na linha de leitura do texto literário). E como ressalta Machado, talvez isso ocorra porque ninguém lhes tenha falado com verdadeira paixão durante sua fase de adolescente, sobre a leitura de alguma obra, deste modo, permanece-se num círculo vicioso e, esse sujeito, tornando-se professor também não consegue atingir nossos jovens e incentivá-los na descoberta da caixa de Pandora, pois não se pode apresentar o que ainda não se conhece.

A questão 10, composta por três indagações: “Você gosta de ler? Tem o hábito de comprar livros? Por quê?”, fornece-nos informações importantes no que diz respeito ao perfil do grupo. Somente duas das entrevistadas respondem negativamente à questão e, uma delas, limita-se ao “não”, sem mais explicações. É interessante notar que é justamente uma das duas entrevistadas que também respondera negativamente à questão 8, ou seja, que não tivera contato com livros durante a infância. A outra entrevistada que havia dado resposta negativa à questão 8, insere-se no grupo maior, de 13 pessoas, que afirmam gostar de ler. Nas respostas dadas por sujeitos deste grupo encontramos alguns pontos que evidenciam o fator econômico influenciando na não aquisição de livros. Embora gostem de ler algumas professoras afirmam:

*Sim, mas geralmente não compro livros e sim empresto da biblioteca da faculdade ou empresto de amigos. Não compro pelo motivo financeiro. Há alguns anos atrás ainda comprava literatura infantil para meu filho, mas atualmente está difícil.*

*Sim. Nos últimos anos não tenho comprado muitos livros, porque meu salário está defasado e eu passei a morar sozinha, portanto, arcar com todas as despesas.*

*Gosto de ler, mas não compro livros sempre porque alguns que quero são caros e não tenho tempo para leituras pessoais. Apesar que agora tenho feito várias leituras obrigatórias de algumas obras que comprei ou emprestadas da biblioteca da universidade.*

*Sim. Mas não tanto quanto gostaria, porque alguns são caros ou mesmo pela falta de tempo em sair com calma e escolher.*

Em comum, no registro das quatro entrevistadas, o impedimento da aquisição estaria no alto valor das obras em detrimento da baixa remuneração salarial. Resvala ainda das duas últimas declarações a questão do tempo que, por ser destinado às aulas ou a leituras obrigatórias referentes aos estudos realizados na universidade, não favorece as leituras pessoais. No caso da última, a queixa chega a ser em relação até mesmo ao tempo para sair para comprar material que deseja.

Compondo o grupo dos sujeitos que afirmam gostar de ler temos a justificativa da compra aliada à necessidade:

*Sim, tenho porque é necessário para meu trabalho e me faz bem.*

*Mais ou menos. Sim compro livro. Porque minha profissão necessita de atualização constante.*

Em ambos os casos a leitura está atrelada a uma exigência profissional. No primeiro, além da exigência profissional, há a manifestação da satisfação pessoal: a entrevistada gosta de ler e se sente bem ao adquiri-los. Já no segundo é evidente que a preocupação com a compra de livros é oriunda do compromisso profissional e não de algum prazer proporcionado por leituras pessoais.

Outras explicitam que gostam de ler, mas só compram jornais e revistas:

*Gosto de ler, mas não tenho a hábito de comprar livros, só revistas e jornais.*

*Sim, mas hoje não compro livros para mim, só assino jornal e compro livros para meu filho de dois anos.*

A última demonstra uma preocupação em comprar livros para o filho. Aliás a preocupação em oferecer livros para crianças aparece em outros momentos: na primeira resposta transcrita referente à questão 10 a entrevistada explica que não tem o costume de comprar livros em função da defasagem salarial; acrescenta que já comprara, há alguns anos atrás, livros de literatura infantil para o filho (este interesse em oferecer livros para crianças também aparece na questão 12, sobre o qual voltaremos a falar mais adiante). A mesma entrevistada afirma que costuma emprestar de amigos ou da biblioteca da faculdade os livros que lê. A prática do empréstimo também é demonstrada por outras entrevistadas que afirmam gostar de ler:

*Gosto. Não muito freqüente, (sic) empresto da biblioteca.*

*Gosto de ler, mas não tenho hábito de comprar livros, geralmente empresto da biblioteca.*

*Sim, gosto muito, mas adquiro emprestado (sic) na biblioteca.*

Nestas declarações, bem como em outras duas, anteriormente registradas, nas quais os sujeitos de pesquisa afirmaram que utilizam os sistemas de empréstimos da universidade ou da faculdade, é possível verificar que quando há interesse pela leitura, de algum modo, esta é buscada.

Ao avaliarmos as respostas emitidas pelos sujeitos que costumam emprestar os livros e tentarmos estabelecer relação com a sua condição econômica, verificamos que 3 pessoas entrevistadas fazem parte do grupo das 5 que possuem a renda familiar entre 3 e 5 salários. Uma renda relativamente baixa que, conseqüentemente, dificultaria a aquisição de livros. Por outro lado, não se pode atrelar a não aquisição somente ao fator econômico, pois

das outras duas entrevistadas que preferem emprestar, uma assinalou a renda mensal entre 6 e 9 salários e a outra, acima de dez salários. Provavelmente, esta última que apresenta um poder aquisitivo maior, se quisesse, poderia adquirir seus próprios livros. Neste caso podemos inferir que se trata de uma questão de ordem cultural. Na tradição cultural de nosso país, o livro ainda não está consolidado como um gênero de 1ª necessidade. Tanto é assim, que podemos verificar que, em muitas cidades de pequeno e até de médio porte, não há livrarias.

Ainda sobre a questão 10, uma entrevistada apresenta como resposta o fato de ler pouco, mas comprar livros e a outra diz comprar “pelo prazer”. Nesta não está claro se é pelo prazer que a leitura proporciona ou se pelo prazer da compra, que é um sintoma característico da sociedade capitalista, afinal o livro ainda é sinônimo de *status*.

A questão 11: “O que você lê com mais frequência?”, apresentou as seguintes alternativas:

( ) revistas científicas ( ) revistas de moda ( ) revistas políticas ( ) revistas de variedades ( ) gibis ( ) contos ( ) crônicas ( ) poesia ( ) romance ( ) jornais ( ) propaganda ( ) outras \_\_\_\_\_

As respostas obtidas revelam um quadro composto por diversidades de leituras. Dentre as opções assinaladas pelas professoras as que se destacam são “revistas de variedades” e “jornais”. Estas foram assinaladas por dez vezes cada uma. As leituras citadas na opção “outra” contemplam a bíblia, livros religiosos, indicações bibliográficas da faculdade, livros de aventura, revistas de bordados, revistas pedagógicas, materiais didáticos utilizados na preparação das aulas. Em relação a literatura, as tipologias mais cotadas pelo grupo são a poesia, assinalada por sete das entrevistadas, e o conto, assinalado por seis vezes. O romance, bem como a propaganda foram assinalados 4 vezes e estão

numericamente menos cotados que as revistas científicas que é marcada por 5 sujeitos. Os gibis e as crônicas são assinalados por 3 entrevistadas.

Constatamos pelas respostas obtidas nesta questão que há uma multiplicidade de tipologias apontadas como objeto de leitura, que resvalam das tipologias citadas as leituras que são empreendidas por “necessidade”: leituras que são solicitadas pela faculdade aos sujeitos que estão fazendo algum curso de graduação e leituras de materiais pedagógicos para preparar aulas. Os textos literários assinalados com mais frequência são curtos: poesias e contos, textos cujas leituras demandam um tempo menor.

Sobre a indagação seguinte, número 12: “Você costuma dar livros de presente? Para quem? Por quê?”, 4 pessoas responderam “não”. Uma reafirma ter comprado livros para o filho “há uns quatro anos atrás” e o motivo de não continuá-lo fazendo seria financeiro. Por outro lado, a questão de presentear ou não com livros, não pode ser atribuída somente ao fator econômico, pois, a entrevistada, que registra a maior renda mensal familiar, acima de dez salários, está entre as 4 que não possuem o hábito de dar livros de presente. Como já frisamos em questões anteriores, a mesma afirma gostar de ler, mas não compra livros.

Obtivemos um total de 11 pessoas que afirmam ter o hábito de dar livros de presente, 5 delas explicam que dão livros para pessoas da família, para amigos ou para pessoas que têm a tradição da leitura. Nesses casos é interessante notar a preocupação que há em presentear as pessoas que já são tidas como leitoras. Observemos algumas considerações:

*Sim. Para quem gosta de ler. Porque gosto de compartilhar leituras agradáveis com pessoas agradáveis.*

*Sim. Para amigos e familiares que apreciam a leitura. Para quem gosta é o melhor presente.*

*Sim, amigos, porque eles gostam de ler.*

*Costumo, pois acho que é o melhor presente, principalmente quando você acerta o gosto da pessoa.*

*As vezes. Família. Tem pessoas que tem o hábito de ler bastante. (sic)*

Enquanto verificamos nesses sujeitos a evidente preocupação em agradar e dar continuidade a uma prática já estabelecida, observamos nas demais respostas a preocupação de formar o gosto, de incentivar a leitura, manifestada em relação ao público infantil: 06 de nossas entrevistadas relatam que dão livros para crianças e algumas explicitam a intencionalidade de incentivar nos pequenos à prática da leitura:

*Sim, para minha filha e sobrinhos.*

*Sim, para minha sobrinha porque quero que ela goste de ler e se interesse sempre por essa atividade.*

*Sim. Meu filho, pra incentivá-lo a leitura. (sic)*

*Sim. Já dei a sobrinhos e filho, pois através destes a criança começa a tomar o gosto pela leitura e se torna capaz de sonhar, aumentar conhecimentos do mundo que o cerca.*

*Sim. Para minha priminha. Ela adora ler, acho importante estimulá-la ainda mais para manter o hábito.*

*Sim. Para as crianças da família e para meus tios. Para incentivar a leitura nos pequenos e conhecimentos aos adultos.*

É evidente nas declarações transcritas que a criança está sendo entendida como um ser em formação e que, portanto, pode ser trabalhada, enquanto em relação ao adulto, há uma idéia cristalizada de que este já está formado e que só se pode oferecer-lhe um livro se o gosto pela leitura já fizer parte de sua vida.

Da questão seguinte, número 13: “Dos livros que você já leu, qual foi o que menos gostou? Por quê?”, 1 deixou em branco; 4 relatam não lembrar; 3 afirmam ter gostado de todos e 8 citam alguma obra, autor ou assunto tratado:

*Livros específicos da área que somente trazem a parte prática.*

*Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro (Edgar Morin).  
Achei cansativo, li por obrigação e não por opção.*

*O encontro marcado (Fernando Sabino)  
Porque achei triste enfadonho e confuso.*

*Satiricon – porque fala de coisas desagradáveis e a leitura deve ser prazerosa.*

*Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis). Não concordo em uma história ser contada por um “defunto”, afinal os mortos não falam.*

*Incidente em Antares, pois era muito extenso e o texto, a estória (sic) não era atrativa.*

*O autor que menos gostei: “Paulo Coelho” “O diário de um Mago”, pois não achei que as informações eram verdadeiras, pude constatar que não (sic).*

*Ágata Cristian, (sic) muito suspense e no final uma breve conclusão.*

Na primeira transcrição, provavelmente, a entrevistada esteja se remetendo a livros de Educação Física, curso em que é graduada, logo não se trata de texto literário. O mesmo se dá na transcrição seguinte que também é vinculada à leitura obrigatória de texto não literário. Nas demais respostas, seja metonimicamente empregando o autor pela obra, como é o caso de Agatha Christie, ou citando somente a obra como é o caso de *Satiricon* de Petronio e *Incidente em Antares* de Érico Veríssimo, as entrevistadas mencionam obras literárias que não gostaram; estas obras variam da literatura de massa a clássicos da literatura. Deixando à parte qualquer juízo valorativo referente às obras citadas, o que nos interessa neste momento é o fato de que a literatura sobressaiu-se dentre as tipologias que desagradaram. Na questão anterior mostraram que são leitoras de textos diversos, nesta

somente as primeiras retomam outras tipologias textuais (textos teóricos e instrucionais). Outro aspecto interessante são as justificativas para o motivo de não gostarem das referidas obras: obra extensa, triste ou inverossímil, ou seja, todas no plano do leitor diletante, em momento algum verificamos uma crítica oriunda do ponto de vista estético da obra.

Das questões seguintes, 14 a 18, assim como nas anteriores, poder-se-ia depreender e analisar outros aspectos relevantes numa análise que se pretenda sócio-econômico-cultural, mas nos detivemos nos pontos em que observamos a constituição dos sujeitos de pesquisa em leitor ou não leitor de textos literários.

Sobre a questão 14: “Enumere de um a cinco os livros que você mais gostou de ler até hoje?”, 11 entrevistadas elencam as 5 obras, 2 elencam 4 obras, 1 registra 3 e outra registra 2 e, há ainda uma que não cita nenhuma obra especificamente, registra apenas: “literatura infantil/gibis/contos/romances”.

Das que registram 5 obras somente 6 se detém em obras literárias. As demais mesclam obras literárias, obras teóricas; auto-ajuda; ou obras ligadas a religião. E, apesar de citarem obras da literatura infantil, não citam nenhuma obra de Monteiro Lobato entre as que mais gostaram de ler.

Na questão seguinte, número 15a: “Dos livros que você já leu: qual indicaria para que outra pessoa o lesse? Para quem? Por quê?” 1 pessoa não respondeu; outras indicam leitura de auto-ajuda; teóricas; filosóficas; e obras literárias mencionadas na questão anterior. Somente uma afirma que indicaria a todos “As histórias de Monteiro Lobato porque lembram bastante a minha infância.”, relata. Esta entrevistada, na questão anterior, foi a que elencou: “literatura infantil, gibis, contos e romances”, sem apresentar um título específico. Apesar de ser a única a mencionar Monteiro Lobato, em nenhuma das questões é possível verificar algum conhecimento sobre a obra do autor.



Sobre a letra **B** da questão 15: “qual você jamais indicaria? Por quê?”, 6 pessoas não responderam; 03 afirmaram que “nenhum” porque os gostos podem variar; algumas retomam o livro que afirmaram não gostar da leitura na questão 13.

Quanto a questão 16: “Qual é a sua principal diversão atualmente?”, o que aparece com mais frequência no contexto das diversões atuais está relacionado à cultura de imagens e sons<sup>24</sup>: o vídeo ou o cinema são diversões citadas por 7 pessoas. Nesta questão são citadas atividades diversas, tais como: viajar, dançar, ir ao teatro, assistir TV, navegar na internet fazer passeios, bordar, cuidar do filho, jantar ou fazer festas em família, aulas de japonês. Estas atividades são citadas na frequência média de uma ou duas vezes. Aparece ainda, como diversão principal, juntamente com a leitura, reunir ou sair com amigos, numericamente citados por 3 sujeitos. No mesmo nível, ou seja, em outros três questionários encontramos a afirmação de não se ter tempo para lazer (o tempo é todo destinado ao estudo e ao trabalho). Esta questão também pode ser depreendida da entrevistada para qual cuidar do filho se torna um lazer.

Sobre a questão 17: “Nas horas de lazer que programas você costuma fazer com sua família? Por quê?”, mais uma vez algumas entrevistadas afirmaram que não estão tendo tempo para programas familiares. Os programas mencionados com mais frequência são as visitas a amigos e familiares, passeios e parques. As professoras citam também a igreja, almoço ou jantar, *shopping*, pesqueiro, cinema, viagem, vídeo e jogos, como programas de lazer em família. Em um dos questionários, a entrevistada salienta o critério econômico para determinar o programa a ser feito em que relata: “Visitar os amigos, pois outros programas que envolvam lazer necessita ter dinheiro, o que está difícil ultimamente.” Porém, ela também não cita a leitura, registrada apenas em dois questionários, que é

---

<sup>24</sup> Cf. ALMEIDA, M. J. *Imagens e sons*: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

programa que pode ser realizado em família e não envolve, necessariamente, o aspecto financeiro, pois livros podem ser emprestados.

Observamos que tanto na questão 16 quanto na 17 a leitura não se configura como uma atividade entendida pela maioria como diversão e principalmente como um programa para se fazer em família, pois, como vimos, é pouco citada pelos participantes. Isto dá indícios de que realmente o papel da família na formação de leitores em nossa sociedade está diminuindo. E que se trata mais de uma questão cultural que de falta de recursos.

A última questão, número 18: “Que importância a literatura exerceu/exerce em sua vida profissional?”, não acrescenta muito em relação ao que verificamos no questionário anterior sobre a importância da literatura infantil. Assim como dizem que a literatura exerce papel fundamental na educação infantil também afirmam que a literatura exerce papel fundamental em sua vida profissional, mas as justificativas e as próprias leituras que as entrevistadas registraram ter realizado não sustentam as afirmações: Vejamos algumas delas:

*É imprescindível (sic) gosto de ler obras variadas para tirar conclusões das situações que vivo diariamente.*

*Eu acredito que a literatura tenha me guiado para a profissão que atuo, além de dar todo o embasamento teórico que preciso para ela.*

*Em toda minha vida a leitura foi sempre importante, sinto não ter tempo para ler mais. Na minha vida profissional estou sempre procurando livros para que me dêem suporte, nas dúvidas com conteúdos de minhas aulas, ou mesmo problemas de aprendizagem.*

*Muita, sem ela não há como exercer minha profissão, pois todo professor deve estar atualizado.*

*É a base de tudo, pois sem ler a possibilidade de melhorar o trabalho é nula.*

*Como temos por objetivo o ensino, é a leitura a nossa principal ferramenta.*

*Exerceu e exerce um papel fundamental, pois pretendo trabalhar com Educação Infantil, após o término do curso de Pedagogia.*

Como observamos no instrumento de pesquisa anterior, as falas sobre a importância do desenvolvimento do trabalho com a leitura nas séries iniciais, bem como as falas sobre a influência da leitura literária neste último instrumento são partes de um discurso corrente nos meios educacionais e de uma ideologia cultural sobre leitura, mas que não condiz exatamente com o que se pratica, visto que os sujeitos da pesquisa trabalham com a obra lobatiana, mas não a mencionaram no decorrer do questionário respondido como uma das obras que orientaria sua prática.

Como vimos no tópico anterior, as concepções de leitura/literatura apresentadas pelos sujeitos de nossa pesquisa mostram-se compatíveis com as que podemos depreender dos procedimentos metodológicos adotados pelas professoras ao proporem a “leitura” da obra de Monteiro Lobato. Assim como as concepções expressas são frágeis e sem respaldo numa reflexão teórica consistente, as atividades propostas são encaminhadas fundadas na intuição ou em “esquemas gerais” prontos para qualquer texto. Desta forma, demonstram a mesma carência de embasamento, que resulta em fragilidades, erros e acertos na sua prática pedagógica.

Uma das questões detectadas é o utilitarismo com o qual a literatura é concebida. Um fator que contribui para que esta concepção se perpetue está ligada à própria pressão por parte da escola, da família, enfim, do sistema que alimenta a necessidade de avaliação como garantia de verificação e rendimento de trabalho que é um tanto incompatível com a concepção de literatura que deve proporcionar a fruição, o deleite para o leitor.

Sabemos que o *corpus* analisado consiste apenas numa amostra, e portanto, limitada, do quadro da leitura do texto literário, nas primeiras séries do Ensino

Fundamental. Mas pela análise desta amostra coletada verificamos que o problema da leitura que pode ser detectado diariamente no cotidiano dos cidadãos e que foi registrado pelo PISA, passa pelo despreparo do mediador, que não demonstra, em alguns casos, sequer o conhecimento da obra que menciona.

Manguel (1997, p. 25) fala de sua credulidade enquanto criança-leitora: “[...] na infância e em boa parte da adolescência, o que os livros me contavam, por mais fantástico que fosse, era verdade no momento da leitura, e tão tangível quanto o material de que o próprio livro era feito”. No relato de Manguel verificamos a fragilidade da criança em relação ao que lê. Tal fragilidade não se trata de uma característica particular do teórico, mas inerente à infância, por se tratar de um ser em formação. Nesse sentido, evidenciamos, mais uma vez, a importância dos mediadores para formar o leitor e que nem sempre é considerada ou devidamente realizada dentro das instâncias responsáveis por esta formação.

Conforme Hauser (1977) nos lembra, as instâncias mediadoras têm relevância maior quanto menor for o nível de instrução dos receptores. Contrariando essa necessidade, o resultado constatado em nossa pesquisa demonstra o oposto. Quanto menor o nível de instrução dos educandos, menos qualificados estão os mediadores responsáveis pela sua formação.

Ao contrário do que poderia ocorrer, a escola, representada pela figura do professor, demonstra que está mais propensa ao papel “inútil” na mediação que ao papel “útil”, como teoriza Hauser em relação ao papel dos mediadores. Há um problema de formação e não se trata exatamente da obtenção de certificado de qualificação profissional exigida. Dos 23 professores que responderam ao nosso segundo instrumento de pesquisa, 22 fizeram Magistério, 15 cursaram o Ensino Superior e 3 estão cursando; 7 são especialistas. É interessante notar que dos 5 sujeitos que ainda não fizeram um curso universitário apenas

1 atua na rede municipal há 16 anos, os demais pertencem a rede de ensino privado e atuam há menos de 4 anos na pré-escola.

Percebemos que ocorre o inverso do que Hauser sugere, pois, nos níveis em que o mediador deveria estar ainda melhor preparado, menos qualificado está. E mesmo as professoras que, em tese, estariam devidamente habilitadas, demonstram que os cursos não foram suficientes para preparar o profissional tal como seria necessário. Fato que pode ser depreendido também no terceiro instrumento em que verificamos que as professoras estão retornando aos estudos, pois três professoras com curso superior completo voltaram a cursar outra faculdade. As três são professoras do município e citam o curso de Pedagogia.

A propósito das lacunas existentes no âmbito da leitura na educação, encontramos em Rösing a explicitação do problema, na obra *A formação do professor e a questão da leitura* (1996), na qual a autora-pesquisadora relata que tomou como sujeitos de pesquisa professores de Prática de Ensino, do nível superior da Universidade de Passo Fundo e, no que diz respeito à leitura, aponta para o fato de que esses professores não possuíam uma prática docente que resultasse de reflexões teóricas consistentes. Conseqüentemente, os discentes formados (futuros docentes do Ensino Fundamental e Médio) também não o teriam.

A julgar pelos resultados de nossa investigação, acreditamos que, de modo análogo, é o que ainda ocorre hoje na maioria das instituições. Com certeza, há necessidade de uma formação continuada para o preenchimento das lacunas existentes, tanto para os professores que já lecionam no Ensino Pré-Escolar, Fundamental e Médio quanto para boa parte dos professores do Ensino Superior, não somente aos da área de Letras, mas de outros cursos, pois, como verificamos em nosso instrumento de pesquisa, muitos professores que trabalham no Ensino Fundamental são formados em Pedagogia, Psicologia, Letras,

Ciências, Geografia, Educação Física entre outros. Essa necessidade pode ser evidenciada na própria atitude de algumas professoras que estão retornando à faculdade em busca do aperfeiçoamento e de melhores condições para realização de seu trabalho.

Entretanto, as professoras entrevistadas, em sua maioria, não se mostram leitoras de literatura e, em especial, da obra lobatiana, do mesmo modo que apresentam dificuldade em demonstrar a concepção de leitura literária que estaria direcionando sua prática, torna-se evidente que a função maior da literatura, humanizar o homem, não se cumpre por meio de processos que primam por um único aspecto, em muitos casos, o de ensinar algum conteúdo. Muitas professoras relatam, no primeiro instrumento de pesquisa (anexo 1), que a seleção da obra lobatiana estaria atrelada ao “encaixe” dos conteúdos trazidos pela obra nos conteúdos programáticos a serem ministrados. Presa ao que Aguiar (2001), no artigo “Leitura literária e escola”, chama de “pecado original da literatura infantil”, ou seja, comprometida com a educação, em detrimento da arte, como fora na sua criação burguesa e primando por ensinar algum conteúdo, a literatura falseia sua função no sentido de humanização que Candido explicita, bem como o ensino da literatura falha ao tentar formar o leitor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor é uma necessidade que ainda se evidencia hoje em nosso país e cientes desse fato empreendemos nossa pesquisa em contexto escolar, espaço que, em tese, é privilegiado para que ocorra essa formação.

Acreditando que a formação do leitor passa pelo crivo da leitura literária, direcionamos nossa atenção para o ensino da literatura na educação infantil e no ensino fundamental de pré a quarta série. Assim, o objetivo central da pesquisa foi delinear as concepções de leitura e de literatura que permeiam nas escolas públicas e particulares do município de Maringá.

A investigação foi realizada tendo os professores que se propõem a trabalhar com a obra infantil lobatiana como critério de seleção dos sujeitos de pesquisa. O trabalho visou também detectar quais os critérios que fundamentam a escolha da obra de Monteiro Lobato para o desenvolvimento do trabalho de leitura, bem como descobrir como se dá a recepção da obra do referido autor pelos professores com base na análise de como estes atuam no papel de mediadores de leitura. Por fim, buscamos ainda, verificar de que modo a literatura cumpre sua função e os professores cumprem a função de seu ensino a partir do trabalho proposto em sala de aula.

O ensino da literatura, em especial, da literatura infantil, ainda não se configura como uma prática norteada por reflexões teóricas fundamentadas nos princípios que são próprios do texto literário, de modo que possa assegurar-se sem a necessidade de firmar-se na dependência de outros conteúdos ou datas no calendário escolar como condição *sine qua non* para acontecer.

Os professores, em geral, não se mostram conhecedores da obra literária de Monteiro Lobato. Logo, se não são leitores, não atendem à primeira implicação num contexto de mediação do processo de leitura que consiste em ser leitor. Como explicitam Silva (1999), Aguiar (2001), e Machado (2001), se não se tem o hábito de leitura não há como incentivar o outro a tê-lo. Como observamos, as atividades propostas que obedecem a esquemas ou solicitação de produção escrita após a leitura, provavelmente, não terão o poder de incentivar a leitura, pois não proporcionam um aguçamento da curiosidade do leitor, bem como não proporcionam a interação “autor/obra/leitor” e, conseqüentemente, não cumprem a tarefa de formar o leitor e de humanizar o homem.

Quanto à segunda implicação (ter concepções que fundamentem uma prática) que vinculamos ao mediador escolar, observamos que as concepções de leitura/literatura ainda estão longe de alcançar a solidez necessária para nortear a prática, coerentemente. Observamos que, em nossas escolas primárias, a cobrança em torno da leitura não está mais centrada na prática da oralização, ou seja, da decodificação fonológica, como ocorrera na formação da escola primária no final do século XIX e em parte do século XX. Todavia, todo o desenvolvimento teórico que fundamenta a questão ainda não se tornou poder e prática de quem mais de perto trabalha com ela: o professor.

As fragilidades expressas nas concepções de leitura/literatura, apresentadas pelos professores, repercutem na prática de ensino que adotam. O fato de não discernirem a leitura, em linhas gerais, da leitura do texto literário acarreta um distanciamento do cumprimento das funções da leitura literária, bem como da função do ensino de literatura.

A longo prazo, muitas práticas que são adotadas vão funcionar exatamente como vacina “anti-leitura” e, assim, o ensino de literatura que deveria ser a base maior de



incentivo e formação do leitor, por se constituir numa mediação inútil, inviabiliza o prazer da leitura do texto literário. Como salienta Machado:

[...] Todo cidadão tem o direito de ter acesso à literatura e de descobrir como partilhar de uma herança humana comum. Prazer de ler não significa apenas achar uma história divertida ou seguir as peripécias de um enredo empolgante e fácil – além dos prazeres sensoriais que compartilhamos com outras espécies, existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar idéias diversas. E a literatura é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres. Uma democracia não é digna desse nome se não conseguir proporcionar a todos o acesso à leitura de literatura (MACHADO, 2001, p. 123).

Concordamos com a autora e acrescentamos que uma democracia fundamentada apenas no discurso, que assegura ao profissional da educação o direito de agir e adequar-se metodologicamente às circunstâncias e à necessidade do grupo que atende, mas que ainda não conseguiu formar esse “profissional” de modo que ele saiba como agir amparado em reflexões teóricas consistentes e que não o remunera como seria necessário, também não é digna desse nome.

A escolha dos procedimentos metodológicos e mesmo da eleição das obras a serem trabalhadas não é de autonomia da reflexão do profissional. Este muitas vezes se deixa influenciar pelos modismos. Nesse sentido, o comércio, estruturado nas bases econômicas atuais continua fazendo sua parte.

Apesar da atividade comercial ainda ser determinada por fatores relacionados, por exemplo, à moda, como nos lembra Hauser (1977), verificamos que ela, em muitos momentos, tem capacidade de atuação determinante. A mídia, precisamente falando, a rede Globo de televisão, emite nova edição do “Sítio do pica-pau amarelo” na telinha, e, com

isso, volta-se a falar e a reeditar as obras infantis de Lobato no mercado livreiro, mas nossos mediadores na escola não estão preparados para exercer uma mediação a contento, inclusive, com o aproveitamento desse material.

É válido ressaltar também que, tendo em vista a baixa remuneração a que a classe está submetida, a maioria dos professores trabalha dois turnos em sala de aula, dedicando tempo extra-classe no preparo e avaliações de atividades. Assim, não podemos atribuir toda responsabilidade ao professor que é apenas um componente de um sistema muito maior e que teoricamente dá liberdade para que este trabalhe conforme as necessidades da turma, mas concretamente não o prepara para tanto.

Em contraposição, o professor não pode esperar que o sistema mude para mudar sua prática, pois este não pode esquecer que seu papel é político e, portanto, pode contribuir para mudanças almejadas para que a leitura realmente seja efetiva na formação do cidadão.

Diante de todo o exposto, frisamos a necessidade de conscientização dos profissionais sobre a imprescindibilidade de serem leitores para que possam incentivar a leitura, de investimento na formação docente continuada, na valorização do profissional para que as nossas escolas passem a cumprir seu papel na formação de leitores e, especialmente, na formação do leitor do texto literário compreendido no processo de interação autor/obra/público (afinal, está é função do ensino de literatura). E, futuramente, para que os dados das pesquisas passem a refletir uma realidade diferente da que temos hoje.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T de; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

\_\_\_\_\_, et al. *Era uma vez...na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

\_\_\_\_\_, Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.;

MACHADO, M.Z.V. (Org.) *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

AVELAR, R. D. *A literatura de 5ª a 8ª série: da produção à recepção*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

AZEVEDO, C. L. et al. *Monteiro Lobato: Furacão da Botocúndia*. São Paulo: SENAC, 1998.

BANDEIRA, P. Nascido para narrar: uma entrevista com o escritor Pedro Bandeira. *Tablóide Proleitura*, Ano 6, n. 22, out. 1998.

BOURDIEU, P. et al. *Práticas de leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. – *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* Brasília, DF: MEC, 1998.

BRERO, C. E. *A recepção crítica das obras: A Menina do Narizinho Arrebitado (1920) e Narizinho Arrebitado (1921)*. 2003. Dissertação (Mestrado) – UNESP/ Assis, 2003.

BRITO, L. P. L. Leitor Interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.) *Letras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998. p. 61-78.

CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. *Letras de Hoje*, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, A. Estímulos da criação literária. In: *Literatura e Sociedade*. 5. ed. rev. São Paulo: Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_, A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-807, 1972. Conferência pronunciada na XXIV reunião Anual da SBPC, S. Paulo, julho de 1972.

\_\_\_\_\_, Direitos humanos e literatura In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (org.) et al. *Direitos Humanos e Literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 107-126.

CAVALHEIRO, E. *Monteiro Lobato: vida e obra*. São Paulo: Nacional, 1956.

CHASIN, J. *A miséria brasileira: 1964-1994: do golpe militar à crise social*. Santo André (SP): Ad Hominem, 2000.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CURTY, M. G.; CRUZ, A. da C.; MENDES, M.T.R. *Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses: (NBR 14724/2002)*. Maringá: Dental Press, 2002.

DARNTON, R. *Os best-seller proibidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DEBUS, E. S. D. *O leitor, esse conhecido: Monteiro lobato e a formação de leitores*. 2001. Tese (doutorado) Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. *A literatura infantil de Monteiro Lobato na prática pedagógica com as crianças pequenas e a importância do professor-leitor*. In: 14º Congresso de Leitura do Brasil – II Congresso da História do Livro e da Leitura no Brasil. “As coisas. Que triste são as coisas, consideradas sem ênfase.” Campinas: UNICAMP, 2003.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. [revisão da tradução João Azenha Júnior] 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

FANTINATI, E. C. Estudiosos preocupam-se com o ensino da literatura. *Jornal Líder*. Bandeirantes, 1996.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GASPARELLO, I. V. *Escola e literatura: conectando os campos: um estudo sobre aplicação do método recepcional*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

GERALDI, J. W. “Prática da leitura de textos na escola”. In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*; Cascavel: Assoeste, 1984. p. 80.

HAUSER, A. *Sociologia Del arte*. V.4. Barcelona: Labor, 1977. p. 549-686.

JOUVE, V. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KÜGLER, H. *Literatur under kommunikation*. Stuttgart: Ernest Klett, 1975. Tradução livre de Carlos E. Fantinati. In: MARTHA, A. A. P. e outros. *O ensino de literatura*. Relatório de pesquisa, UEM, 1987.

INTERNET – [www.inep.gov.br/enem/pisa](http://www.inep.gov.br/enem/pisa) acesso em: 12/03/2002.

\_\_\_\_\_. [www.pr.gov.br/seed/projevaesaber.html](http://www.pr.gov.br/seed/projevaesaber.html) acesso em: 12/03/2002.

\_\_\_\_\_. [www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escolaprimaria.htm](http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escolaprimaria.htm) acesso em: 15/04/2003.

INGARDEN, R. *A obra de arte literária*. Tradução Albin E. Beau; Maria da Conceição Puga; João F. Barrerito. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético – v.2*. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. *Monteiro Lobato: a modernidade do contra*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: História e Histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MACHADO, A. M. *Contracorrente: Conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Textura: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

\_\_\_\_\_. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Unimar*, Maringá v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

PALO, M. J. & OLIVEIRA, M. R. D. *Literatura infantil: Voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.

PENTEADO, J. R. W. *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya ed. 1997.

PETIT, M. La biblioteca, o el jardim interior preservado. In: *Leitura & Prática*. Associação de Leitura do Brasil. v. 20, n. 39, out. (2002). Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002. p. 04-15.

PIRES, O. *Manual de teoria e técnica literária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1985.

QUAGLIA, I. *Entre versos e rimas: um estudo da recepção de poemas por pré-adolescentes*. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

RIDDER, G. Médiateurs du livre: animateurs ou missionnaires? In: SEIBEL, Bernadette (dir.) *Lire, faire lire: des usages d l'écrit aux polotiques de lecture*. Tradução livre de Teresinha Preis Garcia. Paris: Le monde, 1995. p.253-274.

ROCCO, M. T. F. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1991.

ROCHA, R. *O que rola na educação: Entrevista concedida por Ruth Rocha à Ana Maria Lines do Colégio Bandeirantes*. 1999. Disponível em: <http://www2.oul.com.br/ruthrocha/servico/entsampa.htm>. Acesso em 06 dez. 2002. Entrevista realizada em: 29 mar. 1999.

RÖSING, T. M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

SÁ, E. M. de. *Leitura, literatura e educação de jovens e adultos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

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

SILVA, E. T. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*, 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SILVA, M. C. de M. *Leituras de professoras: suas histórias e práticas*. São Carlos: UFSCar, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

VASCONCELLOS, Z. M. C. de. *O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato*. São Paulo: Traço, 1982.

### **Referências bibliográficas das obras literárias**

CORRÊA, V. *Cazuza*. 31. ed., São Paulo: Companhia Nacional do Livro, 1983.

LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Circulo do Livro, 1986.

NUNES, L. B. *Livro*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

RAMOS, G. *Infância*. 23., ed. São Paulo: Record, 1986.

REGO, J. L. do. *Doidinho*. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.