

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

FRANCIELLI MENDES PEREIRA

LEITURA E MEDIAÇÃO:
A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA

Maringá – PR
2016

FRANCIELLI MENDES PEREIRA

LEITURA E MEDIAÇÃO:
A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Alice Áurea Penteadó Martha.

Maringá
2016

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Deverá ser impressa no verso da folha de rosto.

Para confecção da ficha catalográfica o aluno deverá levar um exemplar impresso da dissertação ou tese à Biblioteca Central da UEM. Para fazer o agendamento e obter informações, acesse o link: <http://www.sib.uem.br/index.php/servicos/catalogacaopublicacao>

E-mail: bce-pte@uem.br

Fone: (44) 3011- 4387

FRANCIELLI MENDES PEREIRA

LEITURA E MEDIAÇÃO:
A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, com requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovado em: 25/04/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Alice Áurea Penteado Martha
Universidade Estadual de Maringá

Prof^º. Weslei Candido
Universidade Estadual de Maringá

Prof^ª. Renata Junqueira
Universidade Estadual de São Paulo

Dedico este trabalho aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, não somente pela constante orientação neste trabalho, mas também por confiar em mim.

À banca do exame de qualificação pela correção e conselhos sobre o meu trabalho.

Aos colegas do mestrado, pela amizade.

Às amigas Ana Carolina Ristau, Ana Carolina de Azevedo Mello, Bárbara Lopes, Gabriela Roéfero, Larissa Krüger Fernandes e Naiara Ramos Ricardo por todas as palavras de ânimo, carinho e confiança.

Gostaria de agradecer ao meu Mentor Espiritual, que sempre acredita em mim.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

A Deus, pela minha vida.

É preciso que a leitura seja um ato de amor.

Paulo Freire

RESUMO

LEITURA E MEDIAÇÃO: A LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA

Esta dissertação tem como objeto de estudo o perfil de graduandos e graduados em Pedagogia na cidade de Cornélio Procopio – PR e a presença ou não de uma disciplina específica de Literatura Infantil nas instituições de Ensino Superior existentes nessa mesma cidade. A investigação buscou compreender como a Literatura Infantil é concebida e estudada nesses cursos de Pedagogia e o modo de mediação desse subsistema literário que visa à formação de leitores de literatura. Para isso, aplicamos questionários a graduandos de três instituições de Ensino Superior, sendo uma pública e duas de caráter privada e a graduados atuantes em vinte estabelecimentos de ensino, sendo dezesseis públicos e quatro particulares. Ainda, foram feitas entrevistas aos coordenadores desses cursos e aos professores da disciplina de Literatura Infantil. Desse modo, a dissertação se caracterizou tanto quantitativa como qualitativa, pois nesses questionários também foram solicitadas respostas dissertativas. Para o tratamento desses dados escolhemos referenciais teóricos advindos da Sociologia da Leitura, por disposição de estudo do público leitor, e mais profundamente a questão da mediação do texto literário em contexto escolar. Constatamos que o perfil desses profissionais não se caracteriza como leitores de textos literários, e a ausência de disciplina específica que trabalhe com a leitura do texto literário distancia a utilização da literatura como um instrumento de formação de leitores, pois, segundo os dados obtidos e analisados, esses profissionais, na prática da sala de aula, revelam não compreender teorias que privilegiam a leitura do texto literário como objeto de arte e valorizam, sobretudo, o caráter didático-pedagógico de tais textos.

Palavras-chave: Literatura infantil; leitura; mediação; formação de leitores; pedagogia.

ABSTRACT

READING AND MEDIATION: JUVENILE LITERATURE IN THE PEDAGOGICAL CONTEXT

This dissertation has as its object of study the profile of college students and graduates in Pedagogy in the city of Cornélio Procopio, Paraná, Brazil and also the existence of a specific college subject of Juvenile Literature in the Second Grade institutions that are found in this city. The investigation aimed to comprehend how Juvenile Literature is conceived and studied in Pedagogy courses and the way the mediation of this literary subsystem provides formation to literature readers. Thus, we applied questionnaires to college students of three Second Grade institutions, one public and the other one private, and to graduates acting in twenty educational institutions, sixteen public and four private. Besides that, interviews to the coordinators of these courses and to professors of Juvenile Literature subjects, when they existed, were made. Thus, the dissertation characterized by its quantitative and qualitative scope, as in these questionnaires extensive questions were also asked. To treat the data, we chose theoretical references from the Reading Sociology, as this study was focused on the reading public, and, more profoundly, the mediation questionings about the literary text in a scholar context. We have stated that the profile of these professionals cannot be characterized as as literary text readers, and the absence of a specific subject that works with reading a literary text causes a distance between the public and the utilization of literature as an instrument to form readers, for, according to the obtained and analysed data, these professionals, when it comes to classroom practices, reveal a miscomprehension of theories that privilege the reading of a literary text as an object of art, and they value, above all, the didactic-pedagogical feature of such texts.

Keywords: Children literature; reading; mediation; readers' formation; pedagogy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Sexo / Graduandos em IES Pública e Privada.....	58
Gráfico 2	- Idade / Graduandos em IES Pública e Privada.....	58
Gráfico 3	- Formação escolar dos graduandos pertencentes a IES Pública e Privada.....	59
Gráfico 4	- Pais que possuem ou não alguma formação escolar / graduandos em IES Pública.....	59
Gráfico 5	- Nível de escolaridade dos pais que possuem alguma formação escolar / graduandos em IES Pública.....	59
Gráfico 6	- Pais que possuem ou não alguma formação escolar / graduandos em IES Privada.....	59
Gráfico 7	- Nível de escolaridade dos pais que possuem alguma formação escolar / graduandos em IES Privada.....	59
Gráfico 8	- Número de indivíduos que possuem familiares que estudaram ou estudam em rede Privada de Ensino / graduandos de IES Pública.....	60
Gráfico 9	- Número de indivíduos que estudaram ou estudam em rede Privada de Ensino / graduandos de IES Privada.....	60
Gráfico 10	- Presença de leitores na família / graduandos de IES Pública.....	61
Gráfico 11	- Presença de leitores na família / graduandos de IES Privada.....	61
Gráfico 12	- Quantidade de objetos de leitura presentes em casa na infância, sendo que cada indivíduo pode apontar mais de um objeto/ graduandos de IES Pública.....	62
Gráfico 13	- Quantidade de objetos de leitura presentes em casa na infância, sendo que cada indivíduo pode apontar mais de um objeto/ graduandos de IES Privada.....	62
Gráfico 14	- Familiares que contavam histórias na infância dos pesquisados / graduandos de IES Pública.....	64
Gráfico 15	- Familiares que contavam histórias na infância dos pesquisados / graduandos de IES Privada.....	64
Gráfico 16	- Histórias ouvidas na infância categorizadas por temáticas /	

	graduandos de IES Pública.....	64
Gráfico 17	- Histórias ouvidas na infância categorizadas por temáticas / graduandos de IES Privada.....	64
Gráfico 18	- Histórias lidas na infância categorizadas por temáticas / graduandos de IES Pública.....	65
Gráfico 19	- Histórias lidas na infância categorizadas por temáticas / graduandos de IES Privada.....	65
Gráfico 20	- Local em que os pesquisados retiravam os livros lidos / graduandos de IES Pública.....	66
Gráfico 21	- Local em que os pesquisados retiravam os livros lidos / graduandos de IES Privada.....	66
Gráfico 22	- Importância da escola e do professor para a formação leitora dos pesquisados / graduandos de IES Pública.....	67
Gráfico 23	- Importância da escola e do professor para a formação leitora dos pesquisados / graduandos de IES Privada.....	67
Gráfico 24	- Frequência de ida à biblioteca / graduandos de IES Pública.....	69
Gráfico 25	- Justificativas dos indivíduos que disseram frequentar a biblioteca: “De vez em quando” e “Nunca”.....	69
Gráfico 26	- Frequência de ida à biblioteca / graduandos de IES Privada.....	70
Gráfico 27	- Justificativas dos indivíduos que disseram frequentar a biblioteca: De vez em quando e Nunca.....	70
Gráfico 28	- Como é feita a seleção de objetos de leitura / graduandos de IES Pública.....	70
Gráfico 29	- Como é feita a seleção de objetos de leitura / graduandos de IES Privada.....	70
Gráfico 30	- Insuficiência ou suficiência do tempo dedicado à leitura / graduandos de IES Pública.....	71
Gráfico 31	- Justificativas dos indivíduos que afirmaram que o tempo dedicado a leitura é insuficiente.....	71
Gráfico 32	- Insuficiência ou suficiência do tempo dedicado à leitura / graduandos de IES Privada.....	71
Gráfico 33	- Justificativas dos indivíduos que afirmaram que o tempo dedicado a leitura é insuficiente.....	71
Gráfico 34	- Leitura de textos ficcionais / graduandos de IES Pública.....	72

Gráfico 35	- Leitura de textos ficcionais / graduandos de IES Privada.....	72
Gráfico 36	- Presença ou não de disciplina destinada à Literatura Infantil na graduação / graduandos de IES Pública.....	74
Gráfico 37	- Presença ou não de disciplina destinada à Literatura Infantil na graduação / graduandos de IES Privada.....	74
Gráfico 38	- Números de obras de Literatura Infantil lidas na graduação / graduandos de IES Pública.....	76
Gráfico 39	- Números de obras de Literatura Infantil lidas na graduação / graduandos de IES Privada.....	76
Gráfico 40	- Auto avaliação dos pesquisados sobre o conhecimento que possuem sobre a leitura do texto literário / graduandos de IES Pública.....	77
Gráfico 41	- Auto avaliação dos pesquisados sobre o conhecimento que possuem sobre a leitura do texto literário / graduandos de IES Privada.....	77
Gráfico 42	- Idade / graduandas de IES Pública e Privada.	83
Gráfico 43	- Formação escolar / graduados atuantes na rede de Ensino Público e Privado.....	83
Gráfico 44	- Instituição na qual se graduaram / graduados na rede de Ensino Público e Privado.....	83
Gráfico 45	- Formação escolar dos pais / graduados atuantes no Ensino Público.....	84
Gráfico 46	- Nível escolar dos pais dos entrevistados que possuíam alguma formação escolar.....	84
Gráfico 47	- Formação escolar dos pais / graduados atuantes no Ensino Privado.....	84
Gráfico 48	- Nível escolar dos pais dos entrevistados que possuíam alguma formação escolar.....	84
Gráfico 49	- Número de indivíduos que possuem familiares que estudaram na rede Privada de Ensino / graduados atuantes no Ensino Público.....	85
Gráfico 50	- Número de indivíduos que possuem familiares que estudaram na rede Privada de Ensino / graduados atuantes no Ensino Privado.....	85
Gráfico 51	- Leitores presentes na família / graduados atuantes no Ensino Público.....	86

Gráfico 52	- Leitores presentes na família / graduados atuantes no Ensino Privado.....	86
Gráfico 53	- Quantidade de objetos de leitura presentes em casa na infância, sendo que cada indivíduo pode apontar mais de um objeto/ graduados atuantes no Ensino Público.....	87
Gráfico 54	- Quantidade de objetos de leitura presentes em casa na infância, sendo que cada indivíduo pode apontar mais de um objeto/ graduados atuantes no Ensino Privado	87
Gráfico 55	- Presença de familiares que contavam histórias para os pesquisados na infância / graduados e atuantes no Ensino Público	88
Gráfico 56	- Presença de familiares que contavam histórias para os pesquisados na infância / graduados e atuantes no Ensino Privado.....	88
Gráfico 57	- Histórias ouvidas na infância agrupadas por temáticas / graduados atuantes no Ensino Público.....	88
Gráfico 58	- Histórias ouvidas na infância agrupadas por temáticas / graduados atuantes no Ensino Privado.....	88
Gráfico 59	- Histórias lidas na infância agrupadas por temática / 20 graduados atuantes no Ensino Público.....	89
Gráfico 60	- Histórias lidas na infância agrupadas por temática / 12 graduados atuantes no Ensino Privado.....	89
Gráfico 61	- Local em que os pesquisados retiravam os livros lidos / graduados atuantes no Ensino Público.....	90
Gráfico 62	- Local em que os pesquisados retiravam os livros lidos / graduados atuantes no Ensino Privado.....	90
Gráfico 63	- Importância da escola e do professor para a formação leitora dos entrevistados / graduados atuantes no Ensino Público.....	90
Gráfico 64	- Importância da escola e do professor para a formação leitora dos entrevistados / graduados atuantes no Ensino Privado.....	90
Gráfico 65	- Frequência de ida à biblioteca / graduados atuantes no Ensino Público.....	95
Gráfico 66	- Frequência de ida à biblioteca / graduados atuantes no Ensino Privado.....	95
Gráfico 67	- Seleção dos objetos de leitura dos pesquisados / graduados atuantes no Ensino Público.....	96
Gráfico 68	- Seleção dos objetos de leitura dos pesquisados / graduados atuantes no Ensino Privado.....	96
Gráfico 69	- Insuficiência ou suficiência do tempo dedicado à leitura /	

	graduados atuantes no Ensino Público.....	97
Gráfico 70	- Justificativas sobre o tempo ser considerado insuficiente, no gráfico organizado por temas.....	97
Gráfico 71	- Insuficiência ou suficiência do tempo dedicado à leitura / graduados atuantes no Ensino Privado.....	97
Gráfico 72	- Justificativas sobre o tempo ser considerado insuficiente, no gráfico organizado por temas.....	97
Gráfico 73	- Leitura recorrente de textos ficcionais / graduados atuantes no Ensino Público.....	98
Gráfico 74	- Leitura recorrente de textos ficcionais / graduados atuantes no Ensino Privado.....	98
Gráfico 75	- Presença de disciplina específica sobre Literatura Infantil na matriz curricular da graduação / graduados atuantes no Ensino Público.....	99
Gráfico 76	- Presença de disciplina específica sobre Literatura Infantil na matriz curricular da graduação / graduados atuantes no Ensino Privado.....	99
Gráfico 77	- Números de obras de Literatura Infantil lidas na graduação / graduados atuantes no Ensino Público.....	100
Gráfico 78	- Números de obras de Literatura Infantil lidas na graduação / graduados atuantes no Ensino Privado.....	100
Gráfico 79	- Auto avaliação dos indivíduos sobre conhecimentos acerca da leitura do texto literário / graduados atuantes no Ensino Público.....	102
Gráfico 80	- Auto avaliação dos indivíduos sobre conhecimentos acerca da leitura do texto literário / graduados atuantes no Ensino Privado.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Preferências de atividades na infância / graduandos em IES Pública	58
Tabela 2 - Preferências de atividades na infância / graduandos em IES Privada.....	58
Tabela 3 - Justificativas das respostas positivas / graduandos em IES Pública e Privada.....	.62
Tabela 4 – Justificativas das respostas negativas / graduandos em IES Pública e Privada62
Tabela 5 – Títulos de obras lidos na graduação / graduandos em IES Pública e Privada71
Tabela 6 - A importância da Literatura Infantil e como deve ser a leitura dessa literatura em sala de aula.....	74
Tabela 7 - Preferências de atividades na infância / graduados atuantes no Ensino Público....	81
Tabela 8 - Preferências de atividades na infância / graduados atuantes no Ensino Privado....	81
Tabela 9 - Respostas positivas / graduados atuantes no Ensino Público e Privado.....	85
Tabela 10 – Respostas negativas / graduados e atuantes no Ensino Público e Privado	86
Tabela 11 – Títulos lidos na graduação / graduados atuantes no Ensino Público e Privado	95
Tabela 12 - A importância da Literatura Infantil e como deve ser a leitura dessa literatura em sala de aula / graduados atuantes no Ensino Público e Privado.....	99
Tabela 13 – Respostas coletadas pela entrevista com o vice coordenador da Universidade Estadual do Norte do Paraná. As questões encontram-se no Apêndice 1.....	103
Tabela 14 - Respostas coletadas pela entrevista com a coordenadora da Faculdade Dom Bosco. As questões encontram-se no Apêndice 1.....	103
Tabela 15 - Respostas coletadas pela entrevista com a professora da Faculdade Dom Bosco. As questões encontram-se no Apêndice 1.....	104

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
1. RUMOS DA PESQUISA: A METODOLOGIA	24
1.1 Natureza da pesquisa	24
1.2 Instrumentos de pesquisa.....	25
1.2.1 Entrevista.....	26
1.2.2 Questionário	26
1.3 Local de investigação	27
2. O PESQUISADOR E AS FONTES TEÓRICAS	30
2.1 Da leitura do mundo para a escrita da leitura	30
2.1.1 O hábito de leitura	35
2.2 Por uma concepção de literatura.....	37
2.2.1 Funções da literatura.....	41
2.3 Literatura, Literatura Infantil e ensino.....	43
2.3.1 Há um ensino de Literatura?.....	44
2.3.2 Há um ensino de Literatura Infantil?.....	48
2.4 Sociologia da leitura	51
2.5 Professor: um leitor mediador de leitura	54
3. EM BUSCA DE UM PERFIL.....	58
3.1 Graduandos: a formação de um perfil de leitor mediador	58
3.2 Graduados: a atuação de um perfil leitor mediador.....	84
3.3 Entrevistas: uma discussão sobre a Literatura Infantil e a formação acadêmica.....	111
3.4 Síntese geral.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE 1 – Entrevista	124
APÊNDICE 2 – Questionário Graduandos	126
APÊNDICE 3 – Questionário Graduados	130

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O período da Revolução Industrial, que compreende o final do século XVIII e o início do séc. XIX, e a democratização da leitura, transformada em obrigatoriedade para crianças em idade escolar, tornaram-se palco para o desenvolvimento da educação básica e gratuita na Inglaterra e na França no decorrer do século XIX. Porém, problemas de ordem ideológica e econômica suscitaram percalços para uma efetiva formação de leitores. Assim, de um lado, buscou-se, de forma rápida, a alfabetização e o fim do analfabetismo, por meio de um ensino técnico que se objetivava na formação de mão-de-obra. Por outro, o controle sobre os operários foi mantido, inculcando valores sobre os bens simbólicos culturais¹, termo muito teorizado pelo francês Pierre Bourdieu (1974) que, por vezes, distanciavam esses indivíduos do verdadeiro discurso mantenedor do *status quo* burguês.

Vale ressaltar que a compreensão de textos que cercavam e asseguravam o grupo que mantinha o poder foi possível a muitos com a inserção dos cânones literários no contexto escolar. A escola, embora seja um dos espaços que vivificam essas questões, com sua democratização e a oportunidade de conhecimento sobre esses bens culturais, dá sentido e possibilidade de desconstrução desse mesmo discurso.

O Brasil, por ser um país colonizado, buscou modificar sua estrutura econômica, política e social, mesmo que em passos muito lentos, para moldar-se ao mundo europeu. Entretanto, vivíamos, segundo Roberto Scharwtz, em uma “comédia ideológica” (SCHARWTZ, 1977, p. 6), pois a realidade brasileira, ainda escravocrata e agrária do início do século XIX, estava longe da Europa industrializada e liberal. Sob este aspecto, o Brasil desenvolveu-se em meio às desigualdades sociais marcantes e a uma educação necessitada de novos rumos.

Pesquisas quantitativas, como *Retratos da Leitura no Brasil* (2001), revelam que uma grande parcela dos brasileiros finaliza sua vida escolar no Ensino Fundamental II. Os pesquisados também afirmaram que a leitura de textos literários era mais recorrente em contexto escolar, e em outros contextos eles optavam por leituras mais informativas e técnicas. Assim, em pleno século XXI, nosso país ainda necessita de novos rumos para

¹ De acordo com Pierre Bourdieu, um bem simbólico se configura quando a um objeto artístico ou cultural é atribuído valor mercantil, sendo consagrado pelas leis do mercado ao status de mercadoria. Para esses objetos é formado um grupo consumidor específico, fechado, bem como de produtores de bens simbólicos que participem e sejam reconhecidos por esse sistema.

educação, pois a maioria da população não possui o ensino básico completo. Este fato é sintomático para investigarmos os possíveis problemas que afetam o desenvolvimento da leitura do texto literário na vida dos brasileiros, e para refletirmos alternativas para a resolução destes problemas.

A Literatura, como toda arte, pode reproduzir ideologicamente um discurso, mas também pode subvertê-lo. Por tratar-se da única arte que encontra matéria prima na própria língua, foi levada ao contexto escolar inicialmente para ensinar o uso da língua erudita. Tal caráter acabou distanciando a literatura de sua natureza e, hoje, sua presença para o leitor é escassa e muitas vezes negada, por ele mesmo, como objeto importante em sua formação leitora.

Diante disso, pesquisadores se debruçaram sobre a leitura do texto literário e a importância da mesma, dos quais destacamos: Antonio Candido (*Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*, 1965; *Vários escritos*, 1970; *A educação pela noite e outros ensaios*, 1987); Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (*A leitura e o Ensino de Literatura*, 1988; *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*, 1990; *A literatura infantil na escola*, 1994), Marisa Lajolo (*O que é literatura?*, 1982; *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, 1983; *Literatura: leitores & leitura*, 2001), Vera Teixeira de Aguiar (*Literatura: a formação do leitor*, 1988; *Era uma vez na escola...: formando educadores para formar leitores*, 2001) e Alice Áurea Penteado Martha (*Territórios da leitura*, 2011).

Todas essas obras teorizam sobre a leitura, a literatura e o leitor, de modo que se tornam fontes primárias para discussões sobre o ensino da literatura em sala de aula, pois consideramos que aprendemos, de alguma forma, a ler. Mas será que realmente fazemos uma efetiva leitura do texto literário? E, ainda, será que somos leitores de textos literários? Ou fomos ensinados a ser? Para muitos de nós o contato com a leitura de obras literárias desenvolve-se no ambiente escolar, principalmente nas séries iniciais, seja no ouvir da narrativa lida pela professora, seja na decodificação das primeiras frases de um livro de literatura infantil.

A dissertação, que possui sua origem nessas problematizações, buscou compreender como a Literatura Infantil é concebida e estudada nesses cursos de Pedagogia e o modo de mediação desse subsistema literário que visa à formação de leitores de literatura. Para isso, aplicamos questionários a graduandos de três instituições de Ensino Superior, sendo uma pública e duas de caráter privada e a graduandos atuantes em vinte estabelecimentos de ensino, sendo dezesseis públicos e quatro particulares. Assim, buscamos investigar a formação do

profissional de Pedagogia que atua como mediador do texto literário em sala de aula, pois o mesmo se situa em uma posição importante, e poderá influenciar tanto o gosto literário como o próprio ato de ler do indivíduo, durante toda a vida deste.

Na obra *Literatura infantil na escola*² (2003), Regina Zilberman busca redimensionar o papel da literatura infantil brasileira nos dias atuais. Trilha ideias que envolvem diversos assuntos primordiais sobre a presença da literatura em contexto escolar, começando por uma análise da literatura infantil e da escola. Nesse sentido, discorre sobre a importância da formação de leitores mediados pela própria leitura do texto literário. Apresenta-nos o caminho que percorre uma obra (da sua produção até a leitura propriamente dita), culminando na análise de algumas importantes obras que fazem parte da produção literária infantil, como *O Mágico de Oz*, *Peter Pan*, *As Aventuras do Avião Vermelho*, entre outras. Ao considerar todos esses aspectos, a estudiosa busca traçar um perfil do livro para crianças no Brasil, no que se refere à posição do leitor imerso em um sistema literário.

Consideramos importante pensar em um perfil do livro literário para crianças, partindo de teorias que visam à importância do leitor. Deste modo, é preciso considerar como profissionais que atuam ou atuarão com livros literários compreendem a ideia do que é literatura. Sob este aspecto, é necessário que esses profissionais sejam leitores capazes de compreender todas essas especificidades sobre o objeto literário levantadas e discutidas por Zilberman (2003).

Para isso, investigamos a presença de pesquisas sobre prática de leitura e formação de leitores, visando delinear um perfil por meio do hábito de leitura de um dado grupo, tanto de cunho quantitativo, como o desenvolvido pelo Instituto Pró-livro, quanto qualitativo, como o desenvolvido por Alice Áurea Penteado Martha (2011) com indivíduos em situação de reclusão na penitenciária da cidade de Maringá, no Paraná. Porém, não foram encontrados trabalhos acadêmicos que se destinam a uma investigação de perfis tanto de profissionais em formação no curso de Pedagogia como de profissionais já atuantes no mercado de trabalho.

Quanto ao estatuto do objeto literário e à formação literária deste profissional, é possível encontrar algumas teses e dissertações que visam à reflexão da questão do livro como um objeto artístico e não puramente pedagógico, tanto pelo ponto de vista do graduando/graduado em Letras quanto do graduando/graduado em Pedagogia. Vale ressaltar a tese de doutorado de Rute Pereira Alves de Araújo intitulada *Pedagogia, currículo e*

² Primeira edição em 1994.

literatura infantil: embates, discussões e reflexões (2015), que buscou junto às matrizes curriculares de três IES que ofertam o curso de Pedagogia em João Pessoa, Paraíba, investigar como a disciplina destinada ao ensino de Literatura Infantil e Juvenil está configurada.

Em relação aos profissionais de Letras, observamos estudos que discorrem sobre a importância de estudar a Literatura Infantil e Juvenil como um objeto artístico, afastando a imersão dela de um contexto subversivo mantenedor de práticas puramente “pedagogizantes”. Sob esse aspecto encontramos a tese de doutorado *Por um lugar para a Literatura Infantil/Juvenil nos estudos literários* (2011), da pesquisadora Mônica de Menezes Santos, na qual apresenta um painel dos modos de ler a literatura destinada à infância e à juventude nos estudos literários brasileiros, a partir da análise de dissertações e teses produzidas e disponíveis no Banco de Teses da Capes, no período de cinco anos (2006-2010), em seis instituições brasileiras de Ensino Superior (PUC-RS, USP, UNICAMP, PUC-RJ, UFRJ e UFMG).

Para os pesquisadores na área da Pedagogia, problemáticas como estas ainda se encontram confusas. Mesmo reconhecendo o texto como arte, percebemos que os mesmos não possuem base teórica e metodológica para trabalhar com a literatura, uma vez que a disciplina destinada aos estudos literários não se faz presente na matriz curricular da maioria dos cursos de Pedagogia em nosso país.

Ao observar esses trabalhos, diagnosticamos a importância de compreender o hábito de leitura de mediadores e futuros mediadores, e a formação acadêmica que é oferecida nos cursos de Pedagogia no que se refere a leitura do texto literário, para que possamos entender como a Literatura Infantil é estudada neste contexto.

Outro fator importante a considerar é a do panorama histórico da Literatura Infantil brasileira, que ganhou notoriedade no campo de pesquisa literária apenas em meados do século XX. Portanto, mesmo os estudos realizados no campo das Letras sobre o universo do texto literário infantil desenvolveram-se por alguns grupos de estudos tímidos, que buscaram em obras como *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira*, de Nely Novaes Coelho, publicado em 1983, e *Literatura Infantil brasileira: histórias & histórias*, publicada em 1984 por Marisa Lajolo e Regina Zilberman, a historização e a progressão do livro infantil em nossa sociedade.

Esses estudos propiciaram um novo olhar sobre o texto literário infantil, que antes era limitado pela funcionalidade e deixava de lado o caráter estético, gerando uma visão preconceituosa, por vezes, em relação à literatura dita erudita e canonizada. Assim,

percebemos que, a partir de pesquisas e trabalhos comprometidos com essa questão, a Literatura Infantil conquistou um espaço significativo nos cursos de Letras. Porém, não sabemos como a literatura é estudada no curso de Pedagogia e de que maneira ela faz parte da prática docente desses profissionais.

Diante disso, esta dissertação relata estudos da investigação e análise do perfil de graduandos e graduados do curso de Pedagogia existente nas faculdades situadas na cidade de Cornélio Procopio, Paraná, bem como de professores atuantes na rede de ensino municipal dessa mesma cidade. Temos o intuito de compreender como o texto literário é concebido, teorizado e mediado por esse grupo de profissionais, desde seu apreço e desejo pela leitura até a formação acadêmica.

Portanto, diversos tipos de questionamento – como se dá a formação do profissional que irá atuar no ensino de leitura do texto literário nas séries iniciais? Há uma disciplina específica sobre literatura e ensino na matriz curricular desse curso? Se há, como está configurada? Como é a atuação dos profissionais já formados? – são importantes para entendermos o espaço destinado à literatura neste contexto, e como os estudos sobre o texto literário infantil nas instituições escolhidas norteiam as práticas profissionais para a formação de leitores de textos literários.

Deste modo, são valiosas as teorias voltadas para a leitura, como a própria Sociologia da Leitura, que fundamentaram as análises subsequentes, pois seus estudos se voltaram para a distribuição, a circulação e o consumo de livros, ou seja, para os aspectos externos da leitura. Tal abrangência possibilita tanto examinar o papel social do autor e a história das obras junto aos distintos públicos como os processos de produção e popularização do livro, as políticas de leitura, as práticas individuais e coletivas de leitura e, principalmente, os modos de aproximação dos leitores ao livro por intermédio dos mediadores sociais, por exemplo, a escola.

Para isso, optamos por uma metodologia quantitativa fenomenológica para o estudo do caso. Esta nos garantiu a construção de um perfil de leitores e mediadores de leitura a partir da condição socioeconômica, das relações com o livro em família, ou seja, a experiência desde a infância até a fase adulta com a leitura, incluindo a formação ou não de uma graduação que apresente em sua matriz curricular uma disciplina específica para o ensino de leitura do texto literário.

Portanto, as ferramentas utilizadas para a configuração do perfil foram a entrevista e o questionário. Ao delinear o perfil do grupo foi possível desde interpretar e diagnosticar o

hábito de leitura dos indivíduos participantes até compreender como a leitura obteve significado e como se encontra configurada em suas vidas.

Os locais de pesquisa foram organizados de modo que os questionários aplicados aos profissionais em formação apresentassem graduandos oriundos de Instituição Superior Pública e Privada, bem como profissionais já formados e atuantes na rede de Ensino Público e Privado, que atendam estudantes do Ensino Fundamental I.

No primeiro capítulo, descrevemos a metodologia de pesquisa escolhida para a obtenção de dados de acordo com a finalidade deste trabalho. Tendo em vista que uma investigação que se limita a ser quantitativa nos oferece não muito mais do que números, restringindo-nos a uma posição interpretativa mais limitada, escolhemos mesclar a essa investigação questões de ordem qualitativa. Desta forma, os questionários e entrevistas apresentam questões dissertativas e, mesmo quando objetivas, solicitamos uma justificativa.

O segundo capítulo é da fundamentação teórica, alicerce desta Dissertação: a fundamentação teórica. Buscamos discutir aspectos norteadores para análise, tais como a leitura, o hábito de leitura, Literatura, ensino de Literatura, Literatura Infantil, Sociologia da Leitura e Mediação. Para isso, contamos com diversos estudiosos. Por exemplo, utilizamos Maria Helena Martins, Alberto Manguel, Ronald E. Barker e Robert Escarpit para tratarmos dos subcapítulos destinados às questões de leitura. Já Terry Egleaton, Antoine Compagnon, Marisa Lajolo e Antonio Candido, para as discussões referentes à Literatura, enquanto Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Teresa Colomer e Nelly Novaes Coelho foram trazidas para teorizarmos sobre a Literatura, a Literatura Infantil e o seu ensino. Por último, utilizamos estudos discutidos pela Sociologia da Leitura para falarmos de mediação e mediadores de leitura, tomando como base Gilbert Mury, Antônio Candido, Vera Teixeira de Aguiar e, com mais profundidade, Arnold Hauser e Michèle Petit.

No terceiro capítulo, encontram-se as análises, desenvolvidas a partir das respostas dadas pelos pesquisados e alicerçadas pela fundamentação teórica escolhida para esta dissertação. Elas foram divididas em quatro momentos específicos: primeiramente, delineamos o perfil dos graduandos, para, no momento seguinte, delinearmos o perfil dos graduados. Em terceiro, apresentamos as entrevistas cedidas pelos professores e coordenadores do curso de Pedagogia das instituições de Ensino Superior investigadas, e, em quarto e último lugar, apresentamos uma síntese sobre os resultados obtidos do percurso descrito.

A análise permitiu observarmos as práticas de leitura do grupo social selecionado, bem como suas escolhas e o significado da leitura em suas vidas. A partir dessas considerações, buscamos traçar um perfil do leitor mediador do texto literário, desde sua formação acadêmica à sua atuação em escolas municipais e privadas na cidade de Cornélio Procópio, Paraná. Sendo assim, o presente trabalho considera de extrema importância a formação desse profissional em relação à literatura, pois durante toda a sua atuação ele agirá como instrumento para a formação ou não de leitores de textos literários. Por fim, terminamos com as considerações sobre o que alcançamos por meio desta dissertação, seguidas do referencial teórico utilizado para fundamentar as ideias propostas nesse estudo.

1. RUMOS DA PESQUISA: A METODOLOGIA

São indispensáveis para qualquer pesquisa de cunho científico pressupostos metodológicos que encaminhem as etapas a serem percorridas pelo trabalho, assegurando-lhe a finalidade proposta. Afinal, métodos inconsistentes podem comprometer o rigor exigido por um trabalho científico, provocando vieses que deveriam ser significativos e colocando sob suspeita as conclusões da pesquisa. Deste modo, o pesquisador deve eleger a metodologia mais adequada.

Tendo em vista que esta dissertação se relacionou ao campo das ciências aplicadas, buscamos aliar a metodologia ao viés teórico da Sociologia da Leitura para fundamentarmos as análises advindas dos dados coletados.

Portanto, este capítulo expõe as etapas necessárias para o trajeto e desenvolvimento desta dissertação, organizando-se em três subtópicos: *a natureza da pesquisa, os instrumentos de pesquisa e local de investigação*.

No primeiro segmento, apresentamos a escolha metodológica e a justificativa pela opção, tendo em vista a finalidade deste estudo. No segundo, discorremos sobre a apresentação dos instrumentos, que foram divididos em questionário e entrevista. E, por último, dedicamos atenção aos espaços que foram palco desta investigação: as escolas municipais e particulares, e as instituições de ensino superior públicas e particulares na cidade de Cornélio Procópio - PR.

1.1 Natureza da pesquisa

Para descrever, estudar e compreender um fenômeno precisamos, antes de tudo, observá-lo e analisá-lo. Observá-lo, partindo do contexto ao qual está inserido até as consequências de sua atuação nesse mesmo contexto, modificando-o ou contribuindo para a permanência ou transformação desse meio. Analisá-lo, para unir as observações e constatações a uma interpretação das forças geradoras desse fenômeno para sua real existência, tanto para si mesmo quanto para o todo em geral.

Deste modo, a realização da pesquisa, cujos resultados apresentamos nesta dissertação, amparou-se em orientações qualitativo-interpretativas, uma vez que pretendemos observar dois pontos específicos que consistem na situação da formação e atuação do professor das redes municipal e privada de ensino como mediador do texto literário infantil.

A escolha qualitativa assegurou uma pesquisa de caráter exploratório, compreendendo a realização de grupos de foco – graduandos e graduados em pedagogia – bem como de questionários e entrevistas para delimitação da complexidade do problema, que se estabelece a formação do profissional desde seu papel leitor até como mediador de leitura.

Assim, ao cruzarmos esses problemas com as relações externas a esses grupos, as quais se organizam nas instituições sociais - família, escola, universidade -, podemos interpretar as reais forças geradoras de um perfil de leitor mediador que atua na sociedade promovendo a leitura. O tratamento dos dados pode possibilitar a compreensão e classificação de processos dinâmicos vividos pelo grupo social analisado, que acabam influenciando na construção do perfil de leitor de texto literário no panorama educacional da região em que atuam.

1.2 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos selecionados para a dissertação consistiram em questionário e entrevista, tendo em vista a exploração da situação da formação e prática mediadora de profissionais oriundos do curso de Pedagogia, bem como o registro desses dados para a interpretação e análise do fenômeno.

Ao levar em consideração que a cidade de Cornélio Procópio faz parte de uma região que sofre com desigualdades sociais, e, mais especificamente, econômicas, a inserção dos professores de Ensino Fundamental I de escolas privadas e graduandos de instituição superior privada foi fundamental para o contraste da análise, pois oferece maior amplitude e heterogeneidade em relação aos hábitos de leitura desses profissionais e sua formação acadêmica.

1.2.1 Entrevista

Este tipo de instrumento possibilita ao pesquisador melhor acesso ao material, uma vez que o mesmo poderá ouvir diversas vezes os relatos dos entrevistados, fato que garante a revisão das ideias quantas vezes forem necessárias para sua interpretação.

Segundo Gil (2008) pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social que nos possibilita, por vezes, ampliarmos os questionamentos para outras ideias que surgiram em meio ao diálogo.

A entrevista (Apêndice 1, p. 123) foi realizada com os coordenadores do curso de Pedagogia e com professores das instituições escolhidas, os quais lecionam disciplinas destinadas ao texto literário. Assim, foi possível compreendermos a concepção geral que esses profissionais têm do objeto literário e sua importância na sociedade brasileira, bem como o trabalho com a literatura como formação de mediadores de leitura nas instituições a qual pertencem.

As questões (Apêndice 1, p. 123) formuladas nas entrevistas foram preparadas previamente, mas isso não inviabilizou o aparecimento de alguns questionamentos durante os diálogos. O teor da conversa limitou-se às concepções sobre leitura, literatura, literatura infantil e formação de mediadores de leitura. Em relação ao último assunto, foi-se indagado sobre a existência ou não de uma disciplina específica que envolva o texto literário e sua configuração, tendo em vista a finalidade para o curso de Pedagogia.

O objetivo desta etapa da pesquisa era o de conhecer a concepção que o coordenador do curso de Pedagogia tem sobre o texto literário, assim como a do professor atuante na disciplina voltada para esse objeto, partindo da organização da matriz curricular, e sobre a ideia que ambos possuem de qual seria a finalidade de estudá-lo.

1.2.2 Questionário

Os questionários são ferramentas importantes para delinear o perfil de um grupo social. Com o apoio teórico da Sociologia da Leitura eles permitem caracterizar e observar a prática da leitura e sua influência na vida de um dado grupo social. Quando os questionamentos são tanto de cunho dissertativo quanto objetivo, eles permitem ao pesquisador maior acesso ao ponto de vista dos participantes, além de um olhar mais panorâmico acerca desses indivíduos.

Para essa pesquisa, foi necessária a elaboração de dois tipos de questionário: um que se destinou a graduandos de Pedagogia (Apêndice 2, p.125), e outro aos profissionais já atuantes no mercado de trabalho (Apêndice 3, p.129). Para ambos os grupos, muitas questões são singulares, principalmente as de caráter sócio-cultural-econômico, enquanto as de caráter funcional se diferenciam, pois, para aqueles atuantes em sala de aula, buscamos investigar as relações estabelecidas por eles sobre o texto literário em suas práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que alguns profissionais que estão na graduação já são professores em algumas escolas privadas. Quando isso ocorreu, foi preferível que respondessem ao questionário destinado aos profissionais já formados (Apêndice 3, p.129).

Os questionários nesta pesquisa foram aplicados em graduandos de duas faculdades privadas e uma estadual, localizadas na cidade de Cornélio Procópio, Paraná. Em outro momento, foram aplicados aos professores do Ensino Fundamental I, atuantes em escolas públicas e privadas. Nas escolas públicas, é relevante observar que algumas atendem a crianças de periferia, enquanto outras atendem a crianças que moram próximas ou até mesmo no centro urbano. Sob esse aspecto, procuramos também observar a heterogeneidade de público social e a atuação do profissional, tendo em vista o espaço de que dispõe para fazer o seu trabalho.

1.3 Local de investigação

Cornélio Procópio é um município brasileiro pertencente ao estado do Paraná, mais especificamente no norte pioneiro deste estado. A população, segundo estimativas do IBGE para 2014, se encontra em torno de 48.487 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano, por sua vez, é de 0,759, considerado alto pelo *Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil*,

com última atualização em 2013. A cidade apresenta em relação ao ensino básico: 24 estabelecimentos Pré-escolar; 45 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 10 estabelecimentos de Ensino Médio. Para esta pesquisa enviamos questionários para os 16 estabelecimentos de Ensino Fundamental I, modalidade de ensino a cargo da Secretaria de Educação Municipal.

Vale ressaltar que, ao vivenciar o contexto de algumas escolas municipais, foi possível identificar uma desigualdade econômica considerável entre as crianças e a própria estrutura da escola. Algumas escolas localizadas na periferia carecem de uma boa estrutura, faltando inclusive bibliotecas, o que para muitas dessas crianças seria o único meio de contato com o texto literário. Portanto, o professor nessas escolas teria um papel extremamente significativo, tendo em vista que seria por intermédio dele a única forma de contato dessas crianças com textos literários.

É importante deixar claro que, nesta fase da pesquisa, as escolas municipais foram analisadas segundo a localidade, tomando como ponto de partida o centro urbano e a periferia. Isto foi feito para que, além de compreender a heterogeneidade de espaços e público, também se pudesse observar o papel do professor na ausência de recursos indispensáveis para o trabalho na promoção de leitura nesse espaço público.

Foram aplicados questionários aos professores em todos os 16 estabelecimentos em que a Secretaria de Educação de Cornélio Procópio desenvolve o processo educacional em nível municipal: Escola Municipal Comendador Gino Azzolini, Escola Municipal Dep. Nilson Baptista Ribas, Escola Municipal Dr. Acyr Ivo Carazzai, Escola Municipal Edgard Galafassi, Escola Municipal Procopense, Escola Municipal Noemia de Oliveira Bruno, Escola Municipal Padre Antonio Lock, Escola Municipal Prof^a Alice Correa Diniz, Escola Municipal Prof^a Eunice Gatti Gomes, Escola Municipal Prof^a Yolanda Gonçalves Correa, Escola Municipal Prof^o Ângelo Mazzarotto, Escola Municipal Prof^o Aníbal Campi, Escola Municipal Prof^o Atila Silveira Brasil, Escola Municipal Prof^o Lourenço Filho, Escola Municipal Vereador Damasco Adão Sottile e Escola Municipal Vitorino Gomes Henriques.

Na rede privada de ensino tivemos a participação de 4 estabelecimentos: Escola Rui Barbosa, Colégio Nossa Senhora do Rosário, Colégio Novo Millenium e Colégio Dom Bosco.

Em relação ao Ensino Superior, a cidade de Cornélio Procópio comporta cinco estabelecimentos, porém, nesta pesquisa, foi aplicado o questionário em apenas três: Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Faculdade Dom Bosco e Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), pois são as únicas que ofertam a graduação em Pedagogia.

Para as análises desta dissertação escolhemos 15 questionários advindos de graduandos de Instituição Pública e 15 questionários advindos de graduandos de Instituições Particulares. Para o estudo dos indivíduos graduados escolhemos 12 questionários advindos de escolas Particulares e 15 questionários advindos de escolas Municipais Públicas.

2. O PESQUISADOR E AS FONTES TEÓRICAS

Neste tópico discutimos, alguns conceitos que são importantes para esta dissertação. São eles: leitura, Literatura, funções da Literatura, Literatura Infantil e o ensino, Sociologia da Leitura e Mediação. Unidos, formam um conjunto que compõe o alicerce teórico.

2.1 Da leitura do mundo para a escrita da leitura

Os caminhos percorridos pela humanidade para trilhar a busca do conhecimento foram inúmeros, enveredando-se por diversos sentidos que ora trouxeram respostas significativas e consistentes, ora mantiveram os homens na escuridão do egoísmo e da mentira. Segundo as pesquisas de Robert Darnton (1998), a leitura sempre esteve presente no palco dessa história, por vezes como nossa salvadora; em outras, demonizada. E nesta batalha entre “bem” e “mal”, a qual nossa sociedade manteve como herança da Idade Média, as questões relacionadas à leitura são manipuladas como sempre foram por aqueles que detêm o poder de formar opiniões, ou, como poderíamos chamar, “os grandes leitores”.

Podemos considerar grandes leitores os primeiros grupos de homens, que inteligentemente compreenderam e interpretaram o mundo à sua volta e a eles mesmos, de forma que pudessem produzir o fogo, as primeiras moradias, os utensílios domésticos e as vestimentas, além de proteger o grupo dos perigos que ameaçavam sua sobrevivência. Vale ressaltar que eles registravam seu cotidiano por meio de figuras, transformando-as em informações importantes que deviam permanecer no tempo e na memória de suas gerações futuras. Portanto, antes de lermos a palavra, aprendemos a ler o mundo, e foi graças ao compreender e interpretar de nossos antepassados primitivos que estamos hoje lendo em telas de computador textos escritos.

Segundo Jacques Le Goff³ (1990), o aparecimento da escrita está ligado a uma profunda transformação da memória coletiva, pois, além de memorizar e registrar, a escrita permite-nos reexaminar e reordenar as palavras de modo que seria impossível por meio da oralidade. Com o impresso, a memória individual se exterioriza trazendo novas mudanças para a memória coletiva, e novas características para as relações entre o homem e a História.

³ Obra *Memória e História*, primeira publicação em 1924.

Registrar os acontecimentos, as descobertas e as inovações foi um grande passo para que definitivamente o homem se desenvolvesse em proporções exponenciais.

A leitura da escrita tornou-se importante em todas as sociedades, uma vez que era ela o veículo de todo o conhecimento acumulado. Portanto, manuseá-la era o desejo de muitos, mas sempre acessível a poucos. Historicamente, o texto escrito e a leitura atrelada às escrituras sagradas ganharam valores simbólicos que ultrapassam o conhecimento, alinhando-se ao pensamento divino, como vemos na leitura nas sinagogas na época de Cristo descritos na Bíblia, ou na tradução da própria Bíblia feita pelos monges nos mosteiros do século XV. Este caráter sobrenatural dos livros frente à religião é muito bem descrito por Umberto Eco em *O Nome da Rosa* (1980). Na obra literária, os monges eram assassinados não pelo simples acesso à sua materialidade, mas pelos sentidos que os seus escritos poderiam trazer à tona frente à leitura.

O processo de aprendizagem da escrita sempre esteve atrelado à aquisição da leitura, que iniciava na decifração das palavras por meio do decorar. Neste sentido, parafraseando Maria Helena Martins (1982), o conceito de leitura passou a estar estritamente ligado à decifração da escrita, e sua aprendizagem, por tradição, se relaciona à formação plena do indivíduo, ou seja, uma capacitação para o convívio e atuação social, política e econômica.

Para tal efeito, foi necessário que o processo de escrita e leitura fosse sistematizado e ensinado. Os Gregos foram os primeiros a formar a ideia de escola que conhecemos hoje, a qual se responsabilizou por transmitir tais conhecimentos visando não somente às capacidades intelectuais e espirituais, mas também às aptidões físicas. Desta maneira, o cidadão se integraria efetivamente à sociedade, ou seja, aos senhores e homens livres.

A leitura, neste sentido, voltava-se apenas ao texto escrito e sua apreensão era mecânica e técnica: decorava-se o alfabeto, soletrava-se e decodificava-se até chegar ao texto contínuo. Esse processo de apreensão da leitura da Grécia Antiga não se deteve na Antiguidade Clássica, pois ainda foi utilizado na Idade Média, no Renascimento, na Modernidade e para muitos ainda está presente nos dias de hoje.

Esta forma de aprendizagem, embora mecânica e técnica, consegue ter sucesso naquilo que se propõe, pois o processo de leitura da escrita necessita de uma decodificação. O problema reside no fato de encararmos apenas isso como leitura, ou ensinarmos aos nossos alunos que ao decodificar o texto eles compreenderão todos os sentidos existentes nele. Acreditamos que o ato de ler ultrapassa uma mera decodificação e os sentidos produzidos por um texto podem ser inúmeros para um leitor, desde uma leitura rasa a uma leitura profunda,

dependendo da disposição e dos conhecimentos do receptor para que a comunicação seja útil ou inútil.

Tomemos como discussão três níveis de leitura que Maria Helena Martins apresenta em seu livro *O que é leitura?* (1982), abarcando exatamente essas disposições do leitor frente ao objeto de leitura. O primeiro nível, a pesquisadora chama de sensorial, relacionado às sensações físicas em contato com o objeto de leitura. Presente em todos os momentos de nossas vidas, o nível sensorial acontece desde cedo em nossas primeiras experiências frente ao mundo. Vale ressaltar que o livro é um objeto, apresenta forma, textura, cor, volume, e “(...) especialmente em crianças não alfabetizadas essa é a leitura que conta (...)” (MARTINS, 1982, p.42).

Para os adultos, a postura é mais inibida, pois há uma tradição de culto ao livro. Historicamente, o texto escrito era visto como objeto sagrado, enigmático ou perigoso, transformando-se em símbolo de inteligência e cultura, pois sua simples presença indiciava a sabedoria.

É importante lembrarmos que todas as mudanças físicas ocorridas nos suportes da escrita até chegar ao livro que conhecemos hoje vieram da necessidade de melhor manuseá-lo, ou, dito de outro modo, nos livros de literatura infantil, o seu tamanho e forma também acarretam significados para o seu conteúdo. Ainda podemos pensar sobre a própria escrita e os seus caracteres, pois as palavras antes não eram separadas umas das outras e apresentavam um texto contínuo sem a presença de pontuação, necessitando a leitura em voz alta.

Após as primeiras percepções físicas que temos com o livro, iniciamos a leitura de uma narrativa e muitos manifestam sentimentos como alegria, tristeza, saudade e curiosidade, proporcionando, aos poucos, lembranças em nós, remetendo-nos à nossa própria vida. Nesse momento, Martins aponta o segundo nível: o emocional.

Para a estudiosa, sob o ponto de vista da cultura letrada, tanto a leitura sensorial quanto a emocional são superficiais, pois a leitura emocional se mantém ao nível dos sentimentos, “(...) o que necessariamente implicaria falta de objetividade, subjetivismo” (MARTINS, 1982, p.48).

Porém, Martins apresenta a necessidade dessa identificação para o leitor, pois “(...) se não mascarássemos as nossas leituras e a sua memória, talvez elas nos revelassem muito mais de nós mesmos, das nossas condições de vida então. E do confronto de leituras certamente sairíamos fortalecidos” (MARTINS, 1982, p.50). Este estágio da leitura está ligado ao texto mais como algo que acontece ao leitor, inclusive o fato de algumas vezes o mesmo ter a

sensação de que lê algo mais medíocre, que não oferece tantas emoções como outros textos já lidos, embora por vezes, irracionalmente, reconheça as diferenças exercidas pelos diversos textos no momento da leitura. Nas palavras de Martins, “o leitor, então, consome o texto sem se perguntar como ele foi feito” (MARTINS, 1982, p. 57).

O último nível, o racional, trata exatamente da leitura dos “porquês”. Porém, a estudiosa adverte que esse nível não está pautado no *status* letrado de intelectualismos preconceituosos, que ao relacioná-lo aos outros níveis de leitura diminui sua significação. Para Martins,

Importa, pois, na leitura racional, salientar seu caráter eminentemente reflexivo e dinâmico. Ao mesmo tempo que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado (MARTINS, 1982, p.66).

Deste modo, todos os outros níveis, sensorial e emocional, também são englobados para uma efetiva leitura:

Em síntese, a leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social (MARTINS, 1982, p. 66).

Esta concepção sobre a leitura aproxima os indivíduos da mesma, pois a relaciona a um aspecto natural de aquisição de experiências, como as da própria vida, apropriando cognitivamente uma forma de organizar o mundo por meio de uma ação racional do próprio indivíduo.

Para contextualizar os níveis de leitura que Martins problematiza, gostaríamos de discuti-las unidas aos estudos de Alberto Manguel (1999)⁴ que, em *Uma história da Leitura*, constrói uma história sobre a leitura no mundo, dialogando com suas experiências de exímio leitor. Para Manguel,

⁴ 1ª reimpressão, 1997.

(...) 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. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (MANGUEL, 1999, p.20).

O apreço do estudioso pela leitura veio antes de sua alfabetização, e ele afirma que uma sociedade pode continuar existindo sem escrever, mas que sem ler seria impossível. Vale ressaltar que o texto escrito e seu caráter de conhecimentos acumulativos possibilita-nos imaginar locais, situações e vidas, os quais, talvez, jamais teríamos possibilidade de vivenciar, principalmente sem contato com os textos literários. Embora estejamos afastados da experiência física, a habilidade de imaginar e ficcionar nos possibilita aprender e sentir, pois age nas camadas de nosso inconsciente. Como foi discutido por Martins (1982), a forma que nos apropriamos do texto como leitor, ou, em outras palavras, nosso posicionamento frente ao texto é o que vai tornar nossa leitura superficial ou emancipatória.

Assim, gostaríamos de dialogar com as experiências de Manguel (1999) como leitor, em relação à maneira que este lia:

Acho que lia o mínimo de duas maneiras. Primeiro, seguindo ofegante os eventos e as personagens, sem me deter nos detalhes, o ritmo acelerado da leitura às vezes arremessando a história para além da última página – como quando li Rider Haggard, a *Odisseia*, Conan Doyle e Karl May, autor alemão de histórias do Oeste selvagem. Em segundo lugar, explorando cuidadosamente, examinando o texto para compreender seu sentido emaranhado, descobrindo prazer no simples som das palavras ou nas pistas que as palavras não queriam revelar, ou no que eu suspeitava estar escondido no fundo da própria história, algo terrível ou maravilhoso demais para ser visto. Esse tipo de segunda leitura – que tinha algo da qualidade da leitura de histórias policiais – eu descobri em Lewis Carrol, Dante, Kipling, Borges. (MANGUEL, 1999, p.27)

Percebemos que o modo de ler de Manguel revela não apenas a disposição do leitor frente ao objeto de leitura de maneira qualquer, ou como deseja, mas também a mudança de disposição desse leitor por aspectos necessários sugeridos pela estrutura interna do texto. Em outras palavras, há textos que exigem do leitor atenção, releituras e vazios a serem preenchidos que outros não exigem. Além do nosso estado de espírito frente ao objeto de leitura, por vezes estamos ansiosos, afoitos e este aspecto interfere na leitura, colocando velocidade, suscitando outros sentidos.

Estes pontos dialogam com a percepção descrita por Martins (1982) sobre a transição do nível sensorial para o racional. Parece-nos que a construção do texto também conduz o leitor a inferir habilidades de leitura mais elaboradas para conseguir decifrá-lo, assim é

desafiado a redescobrir novas posições frente à leitura. Essas habilidades e a transformação das mesmas só têm possibilidade de desenvolver-se quando o indivíduo está sempre em contato com o texto escrito, ampliando a qualidade de sua leitura em cada contato.

2.1.1 O hábito de leitura

Todos os significados sobre a palavra *hábito* presentes nos dicionários relacionam-se à ideia de repetitividade de uma ação, acarretando na habitualidade de se fazer algo. Esse comportamento, por vezes, acaba instaurando um *status* de leitor ou não leitor, baseando-se apenas ao gesto e não propriamente ao ato de ler, mantendo-se em um estado de aparência, longe de indicar real atividade de recepção de textos escritos. Segundo Ronald E. Barker e Robert Escarpit, em *A fome de ler* (1975)⁵, “as estatísticas só nos dão volume, o ritmo e a distribuição social do consumo de material impresso, mas consumo não significa necessariamente leitura” (BARKER & ESCARPIT, 1975, p.115).

Nesse mesmo livro, Barker e Escarpit afirmam que a concepção mais coerente sobre a leitura deveria estudá-la como “um ato completo de comunicação” (BARKER & ESCARPIT, 1975, p.116). Ela seria a contrapartida da escrita, que se inicia na produção feita pelo escritor que a transforma a partir de suas concepções de ideias, de imagens, de raciocínios e em produção de objetos-palavras e objetos-frases. Assim, codifica-os e os autentica por meio do impresso. Vale lembrarmos que o texto é uma amostra da imensa experiência vivida na qual o autor se espelhou. A leitura possibilita a reconstrução dessa amostra, que se une às diferentes experiências vividas pelo leitor, gerando um embate entre a predisposição do leitor e as imposições do texto. De acordo com os estudiosos:

Quanto mais fortes e determinantes forem as imposições, mais “funcional” é a obra, e menos margem ela deixa à iniciativa do leitor. É o caso das obras didáticas, técnicas e científicas. Quanto maior a latitude deixada ao leitor para exercer sua predisposição, mais literária é a obra (BARKER & ESCARPIT, 1975, p.116).

⁵ Publicado em 1973 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, sobre o título original em francês: *La faim de lire*.

Essa reconstrução da obra sofre influências, mesmo que a leitura seja silenciosa e solitária, pois a dimensão social oferece numerosas e complexas interações. Podemos tomar como exemplo a criação do *Sítio do Pica Pau Amarelo* (1920), de Monteiro Lobato. A obra, inicialmente publicada como livro, material escrito e impresso, teve extensão de sua produção na televisão. Para aqueles que nunca leram o Sítio descrito por Monteiro Lobato, acreditam que é o mesmo presente no seriado da Rede Globo. Os indivíduos que não tiveram acesso a livros, ou foram incentivados a ler, muitas vezes consideram que aquele seriado ou filme sobre determinada obra literária é equivalente a leitura do livro. Assim, para alguns, os meios de comunicação como a televisão e o rádio tornaram-se suficientes para a aquisição de informações, inclusive literárias.

O Instituto Pró-livro, criado no final de 2006, desenvolve continuamente uma pesquisa intitulada *Retratos da leitura no Brasil*⁶, a qual procura delinear o perfil leitor do brasileiro. A pesquisa, que se encontra em sua terceira edição (2011), revelou que o nível de escolaridade dos brasileiros mantém-se principalmente no Ensino Fundamental, equivalendo a 53% da população. Para os entrevistados, assistir televisão, ouvir música e descansar foram as três primeiras respostas dadas à pergunta que se direcionava para o que eles mais gostavam de fazer em tempo livre. Nesta pesquisa, a leitura ficou em sétima opção. Cerca de quatro livros por habitante são lidos anualmente, sendo 2,1 inteiros e 2,0 em partes.

A leitura de textos escritos assume significados diferentes em nações desenvolvidas e subdesenvolvidas. Enquanto para a primeira a leitura configura-se com naturalidade e prazer, presente no desenvolvimento intelectual do indivíduo desde a infância, na segunda ela ainda ocupa um lugar secundário.

Em relação ao texto literário, objeto-chave deste trabalho, o romance ocupa a terceira posição dos gêneros textuais que os indivíduos costumam a ler, enquanto a literatura infantil mantém a sexta posição. A pesquisa também se preocupou em investigar os motivos dos indivíduos entrevistados não lerem e o resultado se deu praticamente na falta de interesse, equivalendo a 78% das respostas, representadas por motivos como: não ter tempo, não gostar de ler, preferir outras atividades, não ter paciência para ler, ler só quando é exigido.

Outro dado importante refere-se à influência da leitura advinda da família e da escola, principalmente da mãe e dos professores, indicando a importância dessas instituições sociais no incentivo à leitura. Para Barker e Escarpit (1975),

⁶ Endereço eletrônico: <http://prolivro.org.br/home/retratosdaleituranobrasil>

[...] a fragilidade dos hábitos de leitura tem causas mais remotas, que recuam à infância pré-escolar. É provavelmente nessa idade que se formam as atitudes fundamentais diante do livro. A criança que toma contato com o livro pela primeira vez quando entra para a escola costuma associar a leitura com a situação escolar, principalmente se não há leitura no meio familiar. Se o trabalho escolar é difícil e pouco compensador, a criança pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la completamente quando deixar a escola. É conveniente então que o livro entre para a vida da criança antes da idade escolar e passe a fazer parte de seus brinquedos e atividades cotidianas (BAKER & ESCARPIT, 1975, p.122).

Embora o desenvolvimento da tipografia tenha tornado possível a difusão do livro, e a *Internet* hoje potencialize o acesso ao escrito, a mentalidade dos indivíduos parece não acompanhar essa transformação cultural, tecnológica, política e social. Segundo os dados presentes na análise desta dissertação, a leitura literária para aqueles que não desenvolveram o gosto de ler é penosa e foi praticamente abandonada quando finalizaram a Educação Básica.

2.2 Por uma concepção de literatura

É de grande relevância, antes de discutirmos sobre as funções da literatura, deixarmos nítida a concepção de literatura da qual fazemos uso neste estudo. Vale ressaltar que surgiram conceitos e denominações desde Aristóteles (séculos V-IV a.C) a Antoine Compagnon (2001), que buscaram estudar a literatura afim de compreendê-la, pois ela apresenta respostas provisórias advindas de seu caráter transitório.

Ainda, podemos afirmar que as tentativas de conceituação do termo Literatura advindas de estudos sistematizados sobre o fato literário ao longo dos séculos buscaram a definição do objeto para uma teorização e estudo. Segundo a ciência, a definição requer o estabelecimento de limites bem demarcados sobre um objeto de estudo para que possa ser investigado. Acreditamos que é preciso compreender que conceito e concepção são palavras de sentidos diferentes: enquanto conceito é uma ideia geral e abstrata, até certo ponto, é uma definição; a concepção é compreensão.

Platão (*A República*) e Aristóteles (*A Poética*) foram os primeiros a se dedicarem a uma “definição” e, portanto, delimitação da literatura em busca de um conceito. Para ambos, a literatura é uma manifestação artística e age de formas específicas sobre os indivíduos que entram em contato com ela. Porém, os estudiosos divergem em até que ponto se estende a ação da manifestação literária. Para Platão, a poesia seria a imitação da imitação da realidade,

deste modo, afastaria o homem da sabedoria verdadeira, agindo de forma alienadora. Aristóteles, por sua vez, considerava na poesia uma série de propriedades sutis e profundas, que necessitava de um esforço consciente para sua leitura. Para ele, essas propriedades eram constituídas pelo caráter mimético, a verossimilhança, a universalidade e o potencial catártico, assim a poesia em contato com o indivíduo o levaria a um estado reflexivo (SILVA, 1983, p. 8).

Sob esse aspecto, a arte e, portanto, a literatura na Antiguidade Clássica foi apropriada como fruição, embora sua produção exija uma normatividade para que, aquele que a escreva, atinja essa finalidade artística. Tal aspecto deu margem para o aparecimento de disciplinas como retórica, gramática e lógica – *Trivium* – pois reconheciam na literatura um grau sofisticado de uso da língua e um forte potencial de persuasão.

No final do Renascimento com o surgimento da imprensa e as novas formas textuais, além da poesia, epopeia e drama, a concepção de literatura também sofreu significativas mudanças, que suscitaram novas problematizações. Assim, tanto os gêneros nascidos na tradição clássica quanto os novos (do final do século XVIII e início do XIX), em especial o romance, herança da consolidação burguesa, passaram a dar *corpus* àquilo que hoje reconhecemos ao lermos o termo: Literatura.

Segundo Silva (1983)⁷ podemos verificar na história da literatura europeia nas primeiras décadas do século XVIII, uma acentuada valorização de textos e gêneros literários em prosa, desde o romance ao ensaio e à sátira ideológica política. Para o teórico:

Dentro de tal condicionalismo, não era possível impor a designação genérica de poesia a uma produção literária em que avultavam cada vez mais, quer sob o aspecto quantitativo, quer qualitativo, os textos em prosa. Poesia passou a designar prevalentemente os textos literários que apresentavam determinadas características técnico-formais ou então passou a designar uma categoria estética susceptível de qualificar quer obras artísticas não-literárias, quer determinados aspectos e manifestações da natureza do ser humano. Tinha de se adoptar portanto outra designação genérica mais extensiva. Essa designação foi *literatura* (SILVA, 1983, p.13).

Nessas investidas, o problema quanto à concepção de Literatura passa a ser também terminológico, uma vez que o sentido da palavra englobou diversos outros textos que não se configuravam como Arte. O Formalismo Russo, o Estruturalismo, o *New Criticism* e a Estilística, movimentos de teoria e crítica literárias significativos dos séculos XIX e XX,

⁷1ª edição, 1967.

passaram a investigar a ideia do que seja o literário-artístico, fato que o distinguiria do não-literário. Para designar uma especificidade do texto literário, Roman Jakobson criou o vocábulo *literaturnost*, isto é, literariedade. Esse vocábulo estabeleceria o objeto de investigação que nos permitiria estudar e analisar o que faz determinada obra ser, de fato, considerada literária.

Sem desmerecer nenhuma dessas correntes, visto que todas elas contribuíram para as investigações sobre a literatura e trouxeram significativas considerações, principalmente aos aspectos estéticos, elas restringiram-se apenas aos limites textuais, ou seja, estruturais do texto. Este fator excluía todas as transformações sociais, históricas e culturais em relação à própria obra literária, e entendemos que tais relações externas ao texto também são responsáveis pela circulação da obra em uma sociedade.

Para o inglês Terry Eagleton (2001)⁸, ao tratarmos do termo Literatura, precisamos ser cautelosos, uma vez que as definições destinadas a esse fenômeno ao longo da história mostraram-se insuficientes. O estudioso desenvolve seus argumentos partindo de relativizações, no que se refere ao uso da linguagem, o contexto, a temporalidade e o juízo de valor estabelecido a uma produção dita literária.

Em relação à linguagem, Eagleton (2001) afirma que partir de pressupostos teóricos formalistas faz com que acreditemos na existência de uma linguagem “normal”, de uso corriqueiro, e que apenas um simples desvio dessa normalidade possa acarretar uma manifestação literária. Esse tipo de concepção mecanicista da literatura é, por muitas vezes, contraditória, pois nem todos os desvios da norma podem ser considerados poéticos e muitas obras poéticas apresentam uma linguagem coloquial repleta de metáforas.

Quanto ao contexto, agiria como “catalisador” desses usos da linguagem e relativizaria o discurso, contextualizando-o como forma literária ou não. Em suas palavras, “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2001, p.11). A maneira pela qual alguém resolva ler é influenciada pelo tempo (e pela História) e aquilo que hoje pode ser lido como literatura amanhã pode não ser, ou, ainda, tal condição pode ser imposta. Deste modo, o valor não estaria na origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram.

Embora o autor problematize as concepções de literatura e faça uma crítica ferrenha em relação ao Formalismo Russo, podemos observar em seus argumentos que ele sempre

⁸ Publicado pela primeira vez em Oxford, Inglaterra. Com o título original *Literary Theory*. No Brasil, 1ª edição em 1985.

busca relativizar o texto literário à sua construção de sentido, relacionando-o às diversas situações extratextuais que implicam, inclusive, a mudança ou não do estatuto de literário. Tais mudanças são teorizadas por Eagleton (2001) de forma radical, uma vez que o discurso literário não se apresenta fragmentado, como alguns dos exemplos dados por ele, e precisa ser visto como um todo. Ainda, o gênero literário, por exemplo, o fantástico ou o maravilhoso, implica protocolos de leitura, já conhecidos pelo homem para que os textos tenham sentido, pois o ato de ficcionalizar é inato ao ser humano.

Feitas as ressalvas, concordamos com Eagleton (2001) no sentido de que a literatura e sua concepção estão além de uma simples definição, mas, mais do que isso, principalmente no que se refere à significação do texto para o indivíduo que o usufrui de acordo com o tempo, o grupo social, a economia, a política e a cultura em que estão inseridos.

Ainda, nessa esteira das relações da Literatura com o social gostaríamos de citar Compagnon (2001)⁹, que concorda com a transitoriedade sobre a concepção de Literatura e também aponta uma relativização, assim como Eagleton (2001). Porém, seus argumentos transitam sobre seus elementos constituintes e nas relações que estabelecem de forma indispensáveis para que haja literatura. Segundo o teórico, a Literatura ultrapassa uma objetiva definição e o reconhecimento dessa arte deve partir do processo dialético entre suas partes: “Qual é a relação entre literatura e autor? Qual é a relação entre literatura e realidade? Qual é a relação entre literatura e leitor? Qual é a relação entre literatura e linguagem?” (COMPAGNON, 2001, p. 25).

Tais relações para Antonio Cândido são responsáveis para constituir aquilo que chamamos de Literatura. Em *Literatura e Sociedade*¹⁰ (2006), o teórico estabelece a engenhosidade do texto literário quando afirma que,

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 ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 2006, p. 47).

É possível afirmar que, para Compagnon (2001) e Candido (2006), o texto literário estabelece relações tanto intrínsecas e extrínsecas, diacrônicas e sincrônicas, que o direcionam

⁹ 1ª edição, 1998.

¹⁰ Primeira publicação em 1965.

a uma categorização artística. Ainda, teorizam sobre as relações da obra com o social e o público leitor que são importantes para a existência da arte literária.

Segundo Marisa Lajolo, na obra *O que é Literatura?* (1982), a Literatura só existe enquanto obra no intercâmbio social, envolta em um processo de relações entre instituições, mercado editorial e indivíduos (produtores e leitores). Ainda segundo a autora, foram muitas as tentativas ao longo da história para definir o que torna um texto literário ou não: o tipo da linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra, a natureza do projeto do escritor. Tudo isso já teve ou ainda tem sua vez, mas, em conjunto, podemos afirmar que uma completa a outra. Assim, para a estudiosa:

A linguagem parece torna-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem e que configuram a vida cotidiana (LAJOLO, 1982, p.38).

Deste modo, tanto para Antonio Candido (2006) quanto para Marisa Lajolo (1982), a natureza literária de um texto está entre a relação que as palavras estabelecem com o contexto e com a situação de produção e leitura, em especial, “implicando uma atitude de gratuidade” que compete ao criador, “no momento de conceber e executar”, e ao “receptor, no momento de sentir e apreciar” (CANDIDO, 2006, p. 47-48). É exatamente sobre essa concepção que norteamos as demais discussões que circundam o texto literário.

2.2.1 Funções da literatura

Ao partimos das discussões propostas sobre leitura e literatura, gostaríamos de uni-las aos estudos literários e sociológicos de Candido (1995), uma vez que nos propusemos a investigar a literatura a partir do seu significado para o leitor.

Segundo Candido (1995), podemos afirmar que a Literatura é uma necessidade universal. Desde as sociedades mais primitivas às mais avançadas, o ato de efabular se fez e faz presente afirmando uma capacidade inata e importante para o homem em todas as suas fases de vida. Essa arte atua nas camadas do inconsciente, e, no exercício de ler um texto ficcional, ela nos integra e passa a ser componente de nossa visão de mundo e nossa maneira

de ser. Assim, se está presente em todas as sociedades mostrando uma permanência fundamental, ela é, portanto, um fato social e usufruí-la é um direito de todo homem.

Candido, partindo dessa perspectiva, ao escrever *O direito à Literatura* (1995)¹¹, teorizou sobre a questão dos direitos humanos que “asseguram a sobrevivência física”, mas também a importância de bens que “garantem a integridade espiritual” de um indivíduo (p. 174), dos quais a literatura, portanto, seria um desses bens.

Umberto Eco inicia o livro *Sobre a Literatura* (2011)¹² com o texto intitulado *Sobre algumas funções da literatura*, refletindo sobre o fato de estarmos circundados de “poderes imateriais”, que não se limitam àqueles que conhecemos e que chamamos de valores espirituais, como a doutrina religiosa. Entre tais poderes, ele aponta que está a literatura, composta de textos que a humanidade produziu e produz distantes de fins práticos, “(...) mas antes *gratia sui*, por amor de si mesma” (ECO, 2011, p.09).

Para o estudioso, a Literatura, além de assegurar a língua como patrimônio coletivo e individual, também nos flexiona ao exercício de fidelidade e de respeito, no que se refere à liberdade de interpretação em planos diferentes de leitura. Ainda, essa arte nos contraria como a própria vida, proporcionando uma “severa lição repressiva”, educando, segundo ele, para o fado e para morte. Distante de um posicionamento apenas estético ou social, mas muito filosófico, Eco (2011) apresenta algumas funções da literatura que possuem um impacto profundo e necessário não para o nosso corpo físico, mas sim para nosso estado psicológico do ontem, do hoje e do amanhã.

Concordamos com Candido (1995) e Eco (2011), pois a Literatura é um bem necessário e gratuito. Assim, não pode ser negado a ninguém, pois é essencial para a integridade espiritual do homem. Mas, de que forma ela se faz essencial? Seria essa essencialidade a função da Literatura em nossa sociedade?

Fica claro que a palavra “função”, neste trabalho, não remete a uma ideia utilitarista e nem obrigatória, mas sim a uma atividade natural, gratuita quando lida e apreendida por um dado leitor, como defendida por Eco (2011) e Candido (1995). Para Candido, em *A Literatura e a formação do homem* (1972), muito além de se deter apenas em análises e estudos da estrutura interna de uma obra literária, é preciso também compreender o papel que ela exerce em nossa sociedade como produção humana, uma vez que ela existe e se desenvolve durante

¹¹ Ensaio pertencente a obra: *Vários Escritos*, do mesmo autor, publicada em 1970.

¹² 1ª edição em 2003.

todas as épocas da humanidade. Assim, para o estudioso, a literatura apresenta uma potência humanizadora e, ao mesmo tempo, contraditória, “(...) talvez humanizador por que contraditório (...)” (CANDIDO, 2001, p.176), desenvolvida por três funções, já discutidas por outros pesquisadores: a psicológica, a formadora e a de conhecimento do mundo (e do ser).

Para ele, a primeira delas seria a “psicológica”, a necessidade de ficção e fantasia inata ao homem. De modo que a satisfação dessa necessidade não está ligada somente às obras consagradas, mas a todas as formas de efabulação, desde o popular ao erudito, ou até mesmo quando sonhamos, correspondendo a um ato involuntário independente de idade, raça, sexo ou classe social.

A segunda, denominada por ele de “formadora”, é um tanto emblemática, pois, quando mal compreendida, pode ser encarada como instrumento meramente educativo. O caráter formativo da literatura, para o estudioso, está exatamente no fato de assemelhar-se com a vida, pois apresenta realidades complexas, possibilitando ao indivíduo vivê-las, refleti-las, agindo tanto no subconsciente quanto no inconsciente e prolongando seus efeitos mesmo depois de encerrarmos a leitura, pois

(...) uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 1972, p. 805).

A última função consiste na relação estabelecida pelo leitor entre a ficção e a realidade, o que assegura a identificação do leitor como um ser individual e coletivo. Ela é desenvolvida em um processo que Candido (1972) denomina de “estilização”, que pode propiciar às duas outras funções tanto um caráter emancipador como alienador em uma dada obra.

2.3 Literatura, Literatura Infantil e ensino

As discussões desse tópico estão estritamente ligadas à segunda função da literatura defendida por Candido (1972) e reafirmada por nós, que consiste no aspecto formador, emancipatório, muitas vezes reduzido pelo próprio ensino a um aspecto utilitarista.

Optamos por nomear este tópico como “Literatura, Literatura Infantil e ensino”, já que o que se pretende neste trabalho é investigar a concepção literária que um grupo de graduandos e graduados em Pedagogia apresenta sobre esse tipo de texto. Temos uma noção da formação desses indivíduos como leitores de textos literários pode nos indicar o sucesso e ao mesmo tempo o fracasso das instituições que promovem à leitura de literatura em nossa sociedade, sendo a escola uma delas. Tal investigação nos permitiu observar a presença de não-leitores de textos literários que ocupam o papel de mediadores desses mesmos textos em contexto escolar.

Como estamos investigando o curso de Pedagogia, o texto literário nesse contexto faz parte da Literatura Infantil, subsistema literário muito problematizado nas últimas décadas pelo caráter pedagógico e utilitarista que sempre o categorizou. Tal categorização ocorre por dois motivos: o primeiro é a construção estética do próprio texto, escrito pelo propósito meramente educativo; o segundo, a utilização de obras literárias consagradas como pretexto para ensinar gramática, vocabulário, moralidade e bons costumes.

2.3.1 Há um ensino de Literatura?

Quando discutimos sobre o ensino de literatura e observamos a utilização de textos literários com a finalidade de formar leitores, nos sentimos um pouco confusos e ao mesmo tempo frustrados, embora para muitos isto possa parecer trivial.

Durante as discussões iniciais discorremos sobre a transitoriedade do conceito da literatura e sua constituição. Por muitas vezes, ambos os conceitos são relativos, fato que nos lança a um ponto de vista em comum: como os leitores influenciam significativamente a existência do texto literário, seja, segundo algumas correntes teóricas, como um simples destinatário, seja como o atualizador de sentidos do texto literário. Portanto, em todos os casos, participantes ativos sobre a matéria na qual a Literatura se configura.

Acreditamos que a formação de leitores de literatura torna-se importante, uma vez que os leitores são os responsáveis ao darem significado para que alguém a escreva, a imprima, a disponibilize na *Internet*, a venda e, por fim, a ensine. O espaço da literatura em nossa sociedade permeia todos esses sentidos, mas cada vez mais ela é distanciada efetivamente do seu leitor. Para muitos, ela foi ganhando significados superficiais, mecânicos e simplistas

frente a sua participação na configuração da humanidade. Para os indivíduos pertencentes à classe social considerada baixa, o contato com o texto literário em seus lares é praticamente inexistente, sendo a escola o único local de convívio com a literatura. Porém, esse contato em contexto escolar pode ocorrer de forma negativa ou positiva, pois o indivíduo é ensinado a enxergar no texto literário apenas aspectos técnicos e utilitaristas.

Para tratar desse assunto escolhemos as pesquisadoras Teresa Colomer (2007), Marisa Lajolo (2003) e Regina Zilberman (1990, 2003) que desenvolveram estudos teóricos e históricos significativos sobre a Literatura no ensino e a formação de leitores de literatura.

Segundo Zilberman (1990), a escola é uma das tantas heranças provenientes dos gregos que foi incorporada ao funcionamento do ensino em todo o Ocidente e seu aparecimento pautava-se na poesia como a matéria de ensino. Esse sistema visava à escrita e à leitura como alicerces fundamentais para o desenvolvimento intelectual. Porém, segundo a estudiosa, “a aprendizagem da leitura e da escrita não se disseminava por todas as classes sociais e, conforme as investigações, privilegiava sobretudo os meninos” (ZILBERMAN, 1990, p.11). Sob esse aspecto, a Literatura inicialmente denominada como Poesia desenvolveu-se no ensino como “[...] a principal e mais nobre manifestação da linguagem” (ZILBERMAN, 1990, p.11) e “(...) podia ser conhecida, aprendida e reproduzida, consistindo o cânone aquelas que mais afinidade apresentassem com os objetivos do ensino” (ZILBERMAN, 1990, p.11). Para a pesquisadora, e para nós também, esse modelo manteve-se vivo por séculos e ainda funciona na escola que conhecemos hoje.

Quanto à pergunta inicial, podemos dizer que sim, há um ensino de Literatura desde os gregos como foi teorizado por Zilberman (1990). Nosso questionamento não está ligado a uma resposta simples, mas no efeito da mesma sobre a Literatura e sua realidade na escola. Vejamos, uma vez que sabemos da existência de um ensino de literatura, mas que esse ensino causa implicações por vezes negativas sobre a formação de leitores, propomos aqui que esse questionamento, muito mais que uma resposta, requer problematizações.

Nesse sentido, é necessário fazermos a mesma problematização proposta por Zilberman (1990): utilizamos da literatura com a finalidade de formar leitores de literatura? A estudiosa objetivamente responde que não:

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores

literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone. Outra finalidade se evidencia: o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que, por muito tempo, regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. Logo, ela veio a ser valorizada pelas obras que respondiam por aquelas regras e princípios, consagrando-se as que favoreciam e acatavam as normas entendidas como paradigmáticas (ZILBERMAN, 1990, p. 11-12).

Para ampliarmos essa discussão e deixarmos nítida essa perspectiva sobre o ensino de literatura, recorreremos à obra *A formação da leitura no Brasil*¹³ (2003), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, para contextualizá-la na sociedade brasileira. No capítulo “A Literatura na escola”, as autoras apresentam excertos de obras literárias que evidenciam em pleno século XIX essa mesma finalidade encontrada no ensino de língua provenientes da Grécia Antiga. Em *O Seminarista* (1872), de Bernardo Guimarães, podemos observar sob a ótica do narrador que o protagonista teria um melhor aproveitamento estudando as matérias voltadas ao ensino de latim nos poemas de Virgílio e Ovídio, do que no compêndio de Antônio Pereira. Para as estudosas:

Ao comentar nesses termos o ensino de latim, Bernardo Guimarães inaugura duas atitudes frequentes relativas à presença da literatura no currículo escolar. A primeira aposta no envolvimento decorrente do contato do jovem com o texto literário; a segunda preconiza que a escola tire vantagens deste envolvimento, transformando a relação com a literatura em pretexto para outras aprendizagens (LAJOLO & ZILBERMAN, 2003, p.203).

Desse modo, a disciplina de língua portuguesa tal qual conhecemos nas escolas hoje surgiu da simbiose entre literatura, gramática e produção textual. A literatura, nesse contexto, com a inserção de novos gêneros textuais está perdendo a sua função única do “bem escrever”, mas que, de certo modo, formava leitores, levando-nos a questionamentos críticos sobre a permanência da própria literatura no ensino. Além disso, o processo de canonização causa a exclusão de obras consideradas “anárquicas”, descritas nos PCNs, pertencentes aos gostos populares e muito consumidas pela massa.

Essa situação pode ser reafirmada nas palavras de Zilberman (1990):

As discriminações, que se encontravam no seio da sociedade, migram para o miolo das teorias da leitura que circulam através da educação do leitor. Até um certo período da história do Ocidente, ele era formado para a literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado,

¹³1ª edição, 1996.

continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso. (ZILBERMAN, 1990, p.17)

Em relação a essa discussão é possível dizer que o problema que circunda a literatura em contexto escolar liga-se ao fato da escola não desenvolver o hábito de leitura do texto literário, pois ele tornou-se desvalorizado quando foi distanciado de sua função mais básica – proporcionar prazer ao suprir nossas demandas por ficção – e hoje essas demandas precisam conviver com diversas outras mídias que ofertam novas maneiras de viver a ficção. Percebemos que, embora haja incentivo à leitura do texto literário e um número crescente de obras publicadas a cada ano, nossos alunos não são leitores competentes em leitura literária, pois recebem fórmulas interpretativas prontas e não são ensinados a realmente ler literatura. Além de terem de decorar a história ensinada sobre a Literatura, e não a compreender historicamente, são obrigados a excluírem suas opções literárias, pois as mesmas, muitas vezes, não fazem parte de títulos que compõem o cânone literário.

Nesse sentido, concordamos com Teresa Colomer (2007) quando afirma que,

(...) a busca de um novo modelo de ensino literário se inicia com um certo consenso na reflexão educativa das últimas décadas: o objetivo é desenvolver a competência interpretativa e é necessário fazê-lo através da leitura. (COLOMER, 2007, p.30)

Para a estudiosa, seria preciso escolher se a escola deve “ensinar literatura” ou “ensinar a ler literatura”, para que em contexto escolar desenvolva-se a competência interpretativa. Tal escolha ocasiona uma sobreposição entre o ensino da leitura e o ensino da literatura, e o entendimento, embora ainda tímido, de que é mais importante “ler literatura” do que “saber literatura”.

Embora, o ensino de literatura dá conhecimento a instrumentos de interpretação literária, tais instrumentos não são pertinentes à criança em formação, pois levam em consideração conceitos abstratos sobre o literário da qual a criança necessita primariamente do concreto, ou seja, da leitura efetiva. A descrição do ato de ler, para Colomer (2007) não deve ser conteúdo do ensino escolar pois,

(...) é necessário partir da ideia de que “saber como se faz”, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é um objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção de sentido e da interpretação pessoal das leituras (COLOMER, 2007, p. 38).

Nesse sentido, acreditamos que ao partirmos da concepção da Literatura como arte, e, portanto, gratuita, consideramos que quaisquer pretensões únicas de ensinar gramática textual, vocabulário ou até mesmo história estejam fora de sua aplicabilidade em sala de aula, fato que garantirá suas funções primárias de proporcionar prazer, suprir a nossa necessidade de ficção e nos educar para vida. Para que isto se concretize, o ensino de literatura deve pautar-se em metodologias que garantam o incentivo e o desenvolvimento da leitura literária longe de preconceitos estabelecidos por atitudes de exclusão pelos cânones literários, respeitando os níveis de leitura, de modo que satisfaça as limitações do leitor referente à maturidade literária e aos gostos do grupo social a qual pertence.

2.3.2 Há um ensino de Literatura Infantil?

As primeiras obras visando ao público infantil em circulação pelo mercado livreiro datam da primeira metade do século XVIII. Antes disso, segundo Zilberman e Lajolo (1999)¹⁴, durante o classicismo francês no século XVII foram escritas histórias que vieram a compor uma literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine (1668 a 1694); *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon (1717) e os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault (1697).

Os contos de Perrault, em sua primeira edição, não foram assinados por ele, causando para o gênero que se inaugurava sérios problemas de legitimação. Tais problemas devem-se ao fato desses textos literários serem oriundos da cultura popular oral, portanto, Perrault macularia sua reputação na Academia Francesa ao assumir tais escritos. Apesar do problema de legitimação, a obra de Perrault, assim como de outros, obteve sucesso com esse novo público. Os *Contos da Mamãe Gansa* provocaram uma preferência inaugural pelos contos de fadas e, desta maneira, o popular ganhou características literárias, transformando-se na principal leitura infantil.

Os franceses não foram os únicos a produzirem obras para o público infantil. No início do século XIX, na Inglaterra, havia uma transformação econômica e social efervescentes nos novos moldes capitalistas. Estes influíram nas características mais peculiares daquele novo subsistema literário que tomava forma.

¹⁴ Obra *Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias*, publicada pela primeira vez em 1984.

Neste momento, segundo Zilberman e Lajolo (1999) a burguesia se consolidava e, junto dela, a principal instituição que a fortalece: a família. Deste modo, a vivência doméstica, o núcleo familiar e o sustento do mesmo tornaram-se metas de vida e existência para os indivíduos. A criança passa a ter um lugar e um espaço na sociedade, ainda que simbólico, motivando também o mercado industrial (brinquedos) e cultural (livros), bem como as ciências (pediatria, pedagogia, psicologia infantil, etc.).

A segunda instituição social que colaborou com a solidificação política e ideológica da burguesia foi a escola. Embora facultativa até o século XVIII, a escolarização converteu-se em obrigatoriedade a todas as crianças, uma vez que a burguesia via nelas uma fragilidade e total despreparo frente ao mundo. Por razões políticas e econômicas, a escola tornou-se obrigatória para todas elas, inclusive para os filhos de operários.

Deste modo, a literatura infantil dessa época carrega as marcas de uma sociedade que crescia por meio da industrialização e se modernizava em decorrência dos recursos tecnológicos e sobre a lei da oferta e da procura. A literatura, por circular em meio escrito e impresso, cogitou a necessidade de alfabetização das crianças. Desta forma, a escola teria papel importante nessa consolidação do mercado editorial infantil. Para a manutenção desse mercado e de toda essa política editorial, tornou-se necessário educar as crianças para que sempre fossem subsidiárias da escola, adotando uma postura nitidamente pedagógica.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999):

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra - e, frequentemente, até supera - essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999, p.20).

A literatura infantil é importante para o estímulo à leitura do texto literário, pois dialoga com o universo da criança e é ricamente assimilada pela sensibilidade da mesma. Embora a escola venha explorando apenas o caráter pedagógico do texto, é preciso dar-se conta que a obra por si mesma, por meio de sua leitura, já acarreta conhecimentos riquíssimos para o seu leitor.

Segundo Nelly Novaes Coelho, na obra *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*, 1997¹⁵, discutir se falamos dessas obras como arte literária ou pedagógica é mais complexo do que imaginamos, pois teremos de entrar no terreno da natureza da própria Literatura encontrada nas raízes da Antiguidade Clássica. Tal questionamento, que neblina a Literatura Infantil e Juvenil, é de natureza ideológica e simplista, advindo de obras que foram abordadas, e, em muitas vezes, adaptadas pensando no ideal infantil do romantismo burguês. Segundo Coelho, as obras literárias produzidas pendiam sobre duas bases: instruir ou divertir.

Entretanto, se analisarmos as grandes obras que através dos tempos se impuseram como “literatura infantil”, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes e, as mais das vezes, interdependentes): a da Arte e a da Pedagogia. Sob esse aspecto, podemos dizer que, como “objeto” que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, “modifica” a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura infantil é Arte. Por outro lado, como “instrumento” manipulado por uma intenção “educativa”, ela se inscreve na área da Pedagogia (COELHO, 1997, p.42).

Nesse sentido, a Literatura Infantil e Juvenil abarca essas duas atitudes polares, uma de intenção artística e a outra de intenção educativa. A confusão é grande, pois em alguns momentos ou em algumas obras uma atitude tem predominado sobre a outra e não é exatamente essa condição que deveria existir. Ambas as intenções precisam estar equilibradas, mas essa dialética natural do fenômeno literário é responsável pelas mutações de temas e estilos que a Literatura vem concebendo de difícil definição. Para Coelho, “(...) tais mutações ou permanência dependem essencialmente da *consciência-de-mundo patente* ou *latente na matéria literária* de cada obra” (COELHO, 1997, p.44).

Segundo Regina Zilberman, na obra *A Literatura Infantil na Escola* (2003), a concepção de infância hoje é herança da consolidação burguesa do século XIX. Tal concepção tornou-se uma via de mão dupla, pois cedeu um caráter específico a esta fase e também a enclausurou a uma ideia de dependência e fragilidade, que acompanhou durante décadas o ensino da literatura em nossas escolas. Portanto, esse contexto histórico contribuiu para que a problematização do texto literário infantil como arte ou instrumento pedagógico pairasse sobre a História da Literatura e o mesmo fosse categorizado como gênero menor. Para a estudiosa,

¹⁵ 1ª edição, 1991.

Ao se particularizar seu conceito [Literatura Infantil], mostra-se imprescindível o recurso à sua história uma vez que as condições que decretaram seu nascimento se imprimem nos próprios textos, aparecendo por meio do didatismo, da presença de informações moralizantes e da veiculação de normas de percepção estética (ZILBERMAN, 2003, p. 56).

Portanto, para Coelho (1997), o problema encarado pelo ensino de Literatura Infantil está ligado à conceituação do que seja literário, enquanto Zilberman (2003) teoriza sobre o contexto histórico no qual surgiram certas considerações sobre a formação da Literatura Infantil que fixaram a ideia pedagogizante em nossa sociedade. Longe de nos posicionarmos sobre as citações de ambas, gostaríamos de colocá-las lado a lado, pois se complementam. Sob este aspecto, enfrentamos confusões quanto ao conceito de literatura em contexto escolar, ocasionado por um condicionamento histórico proveniente de sua finalidade pedagógica e ideológica inseridas ao ensino no Fundamental I.

Quanto ao curso de Letras, nas últimas décadas houve uma transformação no panorama histórico dessa modalidade literária, o que fez muitos estudiosos pesquisarem e estudarem tanto a Literatura Infantil quanto a Juvenil. Isso resultou em em uma ocorrência significativa de teses de Mestrado e Doutorado que se debruçam tanto sobre a importância artística do texto literário infantil e juvenil quanto sobre a análise de obras presentes no circuito editorial brasileiro.

Em relação à questão que é título desta discussão, podemos afirmar que há um ensino de Literatura de Infantil, porém mais crítico que o discutido no subtópico anterior, considerando que, nesse caso, realmente não se forma leitores, embora o número de obras destinadas a esse público seja colossal, já que a maioria delas é produzida com intuito de “ensinar algo” ou “ensinar para”. Assim, baseando-se nesta pesquisa, é possível afirmar que a Literatura Infantil em sala de aula torna-se, por vezes, pano de fundo de discussões maiores, pretextos para ensinar algo, e nossos alunos crescem vivenciando em sala de aula o contato com a literatura ancorada apenas nessas perspectivas.

2.4 Sociologia da leitura

Todas as discussões desenvolvidas neste estudo possuem uma base teórica sociológica, uma vez que encaramos a Literatura como um fato social e, portanto, investigativa quanto às relações que ela estabelece com a vida social. Entre todas essas

relações não restringimos apenas aquelas que pertencem à crítica literária, que agem como mantenedora do *status quo* do cânone literário, mas também a perspectiva do mercado editorial, família, escola, professor e o leitor comum, que também corrobora para a consagração de uma obra ou autor.

Sabemos que a valorização do texto por si só foi o enfoque de muitas correntes da teoria literária ao longo da história da literatura, portanto o leitor era tido como um elemento passivo. Tal fato não oferecia estudos relevantes sobre a leitura concebida hoje como interação entre texto e leitor, e não apenas como resultado de um funcionamento linguístico puro. Somente a partir de teóricos como Hans Robert Jauss (1967) e Wolfgang Iser (1976), os quais consideravam o leitor um elemento significativo na comunicação literária, o processo da leitura e a experiência estética ganharam foco nos estudos literários. Deste modo, o leitor seria um dos fatores responsáveis a dar vida e organicidade ao sistema literário por meio do seu gosto, suas escolhas, e, conseqüentemente, interferindo na circulação dos livros pelo ato da leitura.

Assim, a Sociologia da Leitura e da Literatura dispuseram-nos ferramentas teóricas para a compreensão do círculo que envolve desde a produção até a recepção do texto literário, analisando os fatores externos que influenciam todo esse processo, como vemos nas palavras de Aguiar (1996) que define a sociologia da leitura como

(...) o segmento da sociologia da literatura que tem como objetivo estudar o público como elemento atuante no processo literário, considerando que suas mudanças em relação às obras alteram o curso da produção das mesmas. Nesse sentido, pesquisam-se as preferências do público, levando em conta os diversos segmentos sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores de leitura, bem como as condições específicas dos consumidores segundo seu lugar social, cultural, étário, sexual, profissional, etc. (AGUIAR, 1996, p. 13).

As pesquisas pautadas nessas teorias permitem compreender o objeto literário em sua existência cotidiana, especificado também em sua circulação e consumo que, dialeticamente, se influenciam. Permitem compreender os gostos e as práticas de leitura de grupos específicos, em contextos específicos, fato este que caracteriza uma abrangência significativa do fato literário que estudos anteriores acerca da Literatura não ofereciam tamanha dimensão.

Segundo Gilbert Mury (1974), a Sociologia da Leitura, partindo de pressupostos metodológicos, apresenta uma perspectiva mais histórica do que sistemática. Logo, ao questionarmos sobre os processos que atualmente são postos em prática sobre a leitura, seria essa teoria que melhor se encaixaria nesta opção de estudo.

Alicerçando seu discurso nos estudos teóricos de Lukács e de seu sucessor Goldmann, Mury (1974), por exemplo, a teoria reconhece a importância do papel do leitor diante do texto a partir principalmente, do conceito de “consciência possível”. Assim, uma possível consciência individual e de classe a partir de uma psicologia social daria suporte para a compreensão de uma determinação precisa no que se refere à mediação obra-autor-público. Essa perspectiva também é defendida por Candido (2006) e Robert Escarpit (1974) que propõem estes elementos – autor, obra e público – como constitutivos de um “sistema literário” (CANDIDO, 2006, p.28). Para ambos, as relações estabelecidas dentro desse sistema dependem intrinsecamente uma da outra, e para compreendermos o fato literário é preciso levar em consideração essa totalidade.

Gostaríamos de salientar que tais relações – autor, obra, público - convivem com influências advindas de instituições sociais que contribuem para a existência concreta da Literatura na sociedade. Deste modo, para que alguém a usufrua é necessário aprender a lê-la, e tal prática inicia-se, ou não, em ambiente familiar e depois na escola com obras e leituras selecionadas estrategicamente para o aprendizado do indivíduo.

Assim, vale ressaltar que Mury (1974) reafirma as ideias de Kardiner (1939)¹⁶, que propõe uma relação dialética entre o indivíduo e as instituições. Afirma ainda que, para Kardiner (1939), a criança desde seu nascimento está em processo de constituição, sendo que a família, a instituição primária, induz a criança a um tipo de comportamento, a personalidade de base. Ao complementar, o autor defende que a personalidade de base literária se forma nas instituições primárias e secundárias (família, escola, comunidade de bairro, igreja, etc.).

De acordo com o estudioso, para fazer uma pesquisa fundamentada em uma perspectiva sociológica, metodologicamente deve-se considerar uma série de fatores, tais como integração do indivíduo em meio a conjuntos definidos por classe social, idade, sexo, posição social e profissional. Sendo assim, pode-se

(...) determinar a personalidade de base literária de um público, analisar a personalidade de base social de um grupo de leitores pertencentes a uma mesma classe, captar o impacto desta personalidade sobre a eleição, compra, empréstimo, a leitura efetiva, o interesse que suscita” (MURY, 1974, p.211).

Para Mury (1974), então seriam o psicológico e o social que explicam o fator literário.

¹⁶ Antropólogo e psicanalista estadunidense, nascido em Nova York (1891-1981), os conceitos de Kardiner citados por Mury vem da obra *The Individual and his Society* publicada em 1939.

Outro pesquisador que desenvolveu estudos norteados pela sociologia é Arnold Hauser (1977), pois apresenta a concepção de arte a partir de uma perspectiva comunicativa, ao argumentar que o artista fala com a intenção de ser ouvido e se manifesta para um público hipotético. Para Hauser (1977) é importante estudar o leitor e compreendê-lo, pois, é ele quem preenche os vazios do texto dando uma parcela de vida a ele, arquiteta sentidos à peça de teatro ou cercadura para o texto literário, dentre tantas outras expressões artísticas. Vale ressaltar que, para o estudioso, a questão da mediação apresenta um papel fundamental na relação autor, obra e público, tendo em vista que “artista e público não falam a mesma língua desde o princípio. A obra de arte tem que ser traduzida a um idioma próprio para que resulte geralmente compreensível e para que a maioria possa gozá-la” (HAUSER, 1977, p.551).

Sob esse aspecto, o público alvo do estudo desenvolvido por esta Dissertação desempenha o papel de mediadores em nossa sociedade além de leitores comuns e, portanto, peças importantes no que se refere à mecânica do “sistema literário” já discutido no início deste tópico. Assim, a aplicação de questionário que viabilize informações como as teorizadas por Mury (1974) tornou-se uma ferramenta eficaz, partindo, é claro, de questões que oferecem dados que convergem para uma interpretação consistente. Uma vez que, para compreendermos os rumos que a educação literária vem se configurando em nossa sociedade, é preciso identificar os usos que se fazem do texto literário e da concepção de Literatura transmitida por esses profissionais. Somente estudos exploratórios como este pode nos sugerir um esboço de como a Literatura faz parte da vida de indivíduos que em contexto profissional atuam como mediadores de leitura de literatura, fato que dará sentido ao capítulo a seguir.

2.5 Professor: um leitor mediador de leitura

Consideramos de grande relevância para tratar a questão de mediação de leitura ressaltar os estudos desenvolvidos por Hauser (1977). Em *Sociologia del público*, ele teoriza a importância dos mediadores sociais, tais como a biblioteca, a editora, a escola, a livraria, a imprensa, o sistema de distribuição, os eventos culturais, a igreja e a família, pois defende a questão da mediação como papel fundamental para o funcionamento do sistema literário.

Segundo o teórico, há um abismo entre o produtor e o receptor da obra, e seriam justamente essas instâncias de mediação as responsáveis pela aproximação ou distanciamento desse importante diálogo para que a obra se mantenha viva.

Qualquer que seja a constituição de uma obra de arte, normalmente passa por muitas mãos antes de chegar do produtor ao consumidor. A sensibilidade e capacidade associativa, o gosto e o juízo estético do público são influenciados por uma larga série de intermediários, intérpretes e críticos, professores e peritos, antes de constituírem-se em pauta mais ou menos obrigatórias e critérios direcionados para obras que, todavia, necessitam de uma concessão qualitativa, de um selo acadêmico, e problemáticas segundo a opinião pública (HAUSER, 1977, p. 551-552).¹⁷

A instância escolar, por intermédio do professor, além de constituir-se como um espaço social de mediação de leitura, também é responsável por manter o *status quo* do cânone literário. A escola transmite em larga escala a concepção do que é literário, uma vez que sem esta instituição muitos indivíduos jamais teriam contato com obras literárias validadas de alto valor estético. Porém, vimos em capítulos anteriores que o ensino da leitura se baseia em um teor mecânico e técnico, e os alunos conhecem os textos como mero pretexto para se aprender outra coisa.

Vale ressaltar que apenas na década de oitenta a Literatura Infantil tornou-se mais presente em âmbito escolar, e os livros para crianças tornaram-se um elemento imprescindível para a formação leitora e literária. Tal inserção veio acompanhada principalmente dos estudos vigotskianos, que veem a aprendizagem a partir da inter-relação social, a investigação psicolinguística sobre o uso da língua escrita e caracterizando a leitura literária como um elemento de aculturação. Esse contexto foi importante para que os livros e os contos infantis substituíssem as antigas cartilhas, com o aumento da narração oral de histórias e o uso do folclore, que nesse momento encontrou o seu auge no contexto escolar.

Segundo Colomer (2007), muitas obras sobre compreensão e resposta leitora começaram a destacar a necessidade de um contexto educativo de construção compartilhada na interpretação dos textos. Nesse sentido, a literatura infantil pareceu oferecer um espaço apropriado para a discussão sobre as intenções do autor, as características dos personagens, o desenvolvimento da narrativa, etc. A partir disso, surgiram argumentos que privilegiavam não apenas o contato com o texto literário, mas as oportunidades de discussão, comparação e a comunicação.

Ainda segundo estudiosa,

¹⁷ Texto originalmente em espanhol traduzido pela autora da Dissertação.

A ênfase dada à competência literária conduziu à formulação da ideia de “itinerários leitores”, ou seja, à previsão de uma ampliação progressiva do corpus que pode ser realmente desfrutado pelos alunos. Este itinerário deve incluir, necessariamente, uma relação das leituras que lhes possam estar mais próximas e não se referir ao uso exclusivo daquelas obras, que derivam de uma programação literária, a partir do corpus de qualidade, consagrado pela tradição literária adulta. [...] Embora, na prática, tenha aumentado o objetivo de incentivar o prazer do texto, continua sem ocorrer uma reconciliação teórica de ambos os tipos de textos e de leituras na articulação dos objetivos da aprendizagem. Este é, sem dúvida, um dos pontos mais sensíveis nos debates da didática da literatura, frequentemente divididos entre os objetivos de formação de hábitos de leitura e os de acesso a formas complexas de conhecimento cultural, que requerem mediação educativa (COLOMER, 2007, p. 130).

Acreditamos que tais confusões a respeito da formação literária podem acabar a partir do momento que os objetivos em formar leitores estejam condizentes com a prática didática. Para isso, é necessário que sejam selecionados pressupostos teóricos que se articulem coerentemente com os objetivos de mediação do texto literário.

Citando mais uma vez Hauser (1977),

Toda pessoa ou instituição que se interponha entre a obra de arte e a vivência artística do receptor efetua uma função útil ou inútil de mediação. Os representantes ou interpretes das obras, desde os mais primitivos dançarinos e mímicos, cantores e narradores, bardos e rapsodos, até os atores e músicos de nossos dias, desde o primeiro escoliasta até o especialista de arte mais refinado e erudito, desde as primeiras cartas dos humanistas até as revistas de Ilustração e a imprensa diária atual com suas resenhas regulares dos acontecimentos artísticos, das últimas aparições literárias e dos inúmeros concertos, desde o primeiro aficionado de arte, protetor e mecenas, desde o moderno conhecedor e colecionista, todos eles são intermediários que pavimentam o caminho que vai do artista ao público, reforçam sua relação, e ao mesmo tempo a complicam também, os põem em contato, mas também os distanciam e alienam (HAUSER, 1997, p.591).¹⁸

Essas funções úteis ou inúteis, segundo o estudioso, podem afastar ou reforçar a relação entre o texto literário e o leitor. Como se discutiu nos capítulos anteriores, a obra literária precisa ser vista como arte, tanto por metodologias que não a afastem de sua natureza quanto no momento de sua recepção por parte dos alunos. Para isso, o professor precisa compreender o objeto que irá mediar, além de ser um leitor desse mesmo objeto.

Em relação às formas úteis e inúteis de mediação citadas por Hauser (1977), a pesquisadora Michèle Petit (2013) discute as precauções que devemos ter para que uma mediação seja útil. Dentre elas, os mediadores precisam compreender que a leitura faz

¹⁸ Mesma referência da nota número 16.

sentindo quando é natural e, ao mesmo tempo, gratuita de existência em suas vidas. Em relação aos jovens, principalmente, a estudiosa esclarece,

Assim, abrir tempos, espaços onde o desejo de ler possa traçar seu caminho, é uma postura que deve manter muito sutilmente para que dê liberdade, para que não seja sentida como uma intromissão. Isto supõe, por parte do “mediador”, um trabalho sobre si mesmo, sobre seu lugar, sobre sua própria relação com os livros. Para que não se diga: “Mas o que ele quer? Por que quer que eu leia”. E não se trata evidentemente de lançar-se em uma cruzada para difundir a leitura, pois esta seria a melhor maneira de afugentar todo mundo. Nem tampouco de seduzir, ou fazer demagogia (PETIT, 2013, p.26).

A estudiosa ainda se mostra cuidadosa em relação às escolhas de obras visando às necessidades e expectativas que muitos mediadores buscam oferecer, principalmente onde a leitura não é habitual. Nestes casos, os mediadores geralmente procuram chamar a atenção para livros que supostamente tem a ver com determinado grupo de indivíduos, esquecendo-se de dar oportunidade para outros textos, não favorecendo a ampliação de seus horizontes de leitura.

O profissional que atua como mediador do texto literário precisa ter em mente que desejo e necessidade são situações distintas, pois, enquanto o desejo move o indivíduo gratuitamente, a necessidade implica forças externas muitas vezes opressoras. A necessidade cria dependência, o desejo gera prazer. O texto literário é prazeroso, pois apresenta natureza gratuita, ele não alimenta nosso imaginário, sentidos e conhecimentos porque tem essa função, mas porque faz a mais completa mediação entre as palavras e o mundo.

Segundo Vygotsky (1988), a possibilidade de interação da criança com indivíduos mais experientes faz com que a mesma desenvolva pouco a pouco uma capacidade simbólica frente a linguagem, reunindo-a mais tarde à sua vida prática. Portanto, a mediação de um texto consiste na interação gradativa entre indivíduos diferentes gerando o desenvolvimento do pensamento reflexivo daquele menos experiente. Deste modo, o professor seria o responsável pelo desenvolvimento dessa interação existente entre o leitor e o texto literário dando oportunidades de crescimento de seu aluno leitor.

3. EM BUSCA DE UM PERFIL

As práticas são inumeráveis. Cada um de nós realiza em um dia de vida profissional ou privada milhares de práticas cotidianas, ordinárias. É impossível para a história recolher ou dar representação adequada dessas práticas múltiplas, porque há uma situação muito difícil para análise. Parece-me que o que podemos fazer na história da leitura não é restituir as leituras de cada leitor do passado ou do presente, como se tratássemos de chegar à leitura do primeiro dia do mundo, mas sim, organizar modelos de leitura que correspondam a uma dada configuração histórica em uma comunidade particular de interpretação. Desta maneira, não se consegue reconstruir a leitura, mas descrever as condições compartilhadas que a definem, e a partir das quais o leitor pode produzir esta criação de sentido que sempre está presente em cada leitura (CHARTIER, 2001, p.28).

Neste capítulo, apresentamos dois grupos de leitores, cuja investigação se direcionou principalmente ao lugar profissional que ocupam: o papel social de formar leitores durante a vida escolar. A investigação teve como finalidade propor um modelo de leitor e mediador de leitura desde sua formação até sua atuação no ensino, partindo de problematizações como: esses indivíduos são leitores? Ou, ainda, são leitores de textos literários? As instituições de Ensino Superior apresentam como propósito formar professores mediadores de textos literários? A interpretação dessas respostas, unidas às discussões propostas na fundamentação teórica, buscou delinear um perfil leitor de graduandos e graduados da rede pública e privada de ensino em Cornélio Procopio, Paraná.

3.1 Graduandos: a formação de um perfil de leitor mediador

Para esta seção da dissertação, foram selecionados 30 questionários – 15 do Ensino Superior Privado e 15 do Ensino Superior Público – e aplicados em três Instituições de Ensino Superior na cidade de Cornélio Procopio. A seleção foi necessária, pois havia questionários que estavam respondidos pela metade, não sendo possível uma interpretação consistente. Escolhemos aplicar os questionários aos graduandos que já estavam no último semestre ou ano da graduação para melhor conhecermos o perfil acadêmico desses cursos.

Para Mury (1974), é importante levar em consideração que diversos segmentos sociais interferem na formação do gosto e agem como mediadores, bem como as condições específicas que os consumidores tiveram ao longo de sua formação social e profissional. Nesse sentido, dividimos os questionários em cinco segmentos: 1. Identificação; 2. Família, leitura e condição sócioeconômica; 3. Infância; 4. Leitura pessoal; e 5. Leitura profissional.

O primeiro segmento evidenciou que os estudantes de Pedagogia são em sua maioria do sexo feminino, principalmente entre a idade de 18 a 25 anos. Porém, nas universidades privadas há um número considerável de estudantes com mais de 30 anos. Como esses cursos são principalmente ofertados no período noturno, muitos desses indivíduos podem trabalhar durante a manhã e a tarde, pois, como veremos à frente nas questões sobre a prática de leitura, os pesquisados não leem com frequência sob a justificativa de trabalharem o dia todo. Observemos nos gráficos a seguir:

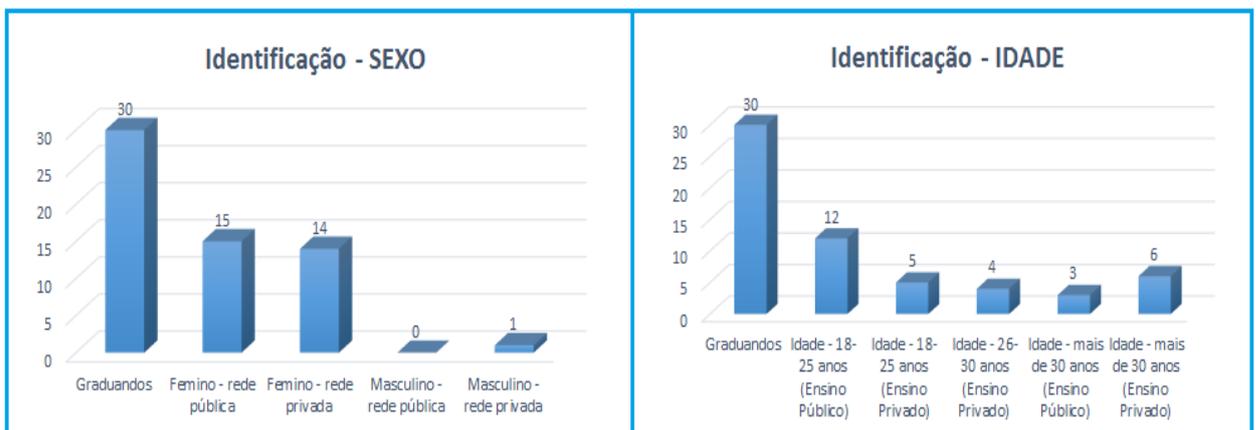


Gráfico 1 – Sexo / Graduandos em IES Pública e Privada. Gráfico 2 – Idade / Graduandos em IES Pública e Privada. Fonte: a autora.

Vale ressaltar a formação escolar desses graduandos, uma vez que em Cornélio Procópio há o curso de Magistério, segmento do Ensino Médio Público, que possui como finalidade formar professoras para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nesse curso, há disciplinas específicas voltadas para a formação de profissionais de nível técnico, pois precisam coexistir com as disciplinas normais do Ensino Médio. Sendo assim, solicitamos a informação sobre o Magistério, além de outras possíveis graduações, para observarmos como essa iniciativa de profissionalização do indivíduo incentiva ou não a formação do profissional ao mediar a leitura de literatura.

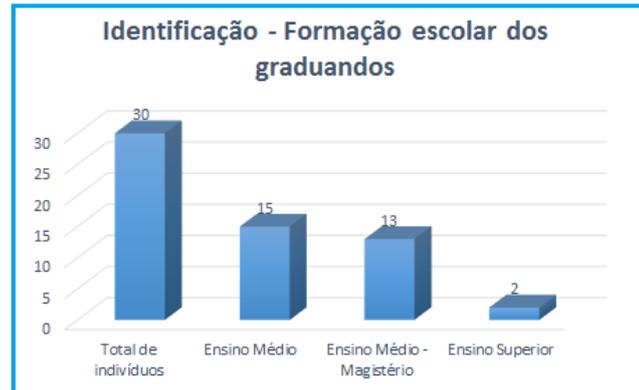


Gráfico 3 – Formação escolar dos graduandos pertencentes a IES Pública e Privada. Fonte: a autora.

Os indivíduos que responderam sobre a formação “Ensino Médio – Magistério” correspondem a 43% das respostas. Além disso, há dois indivíduos com Ensino Superior Completo, sendo um deles em Letras e o outro não se posicionou.

O segundo segmento procurou investigar aspectos sobre a formação de base social desses indivíduos no que se refere à família, à convivência com objetos de leitura e, principalmente, se a leitura de textos escritos fazia parte do cotidiano em família.

Como discutimos no capítulo sobre leitura e hábitos de leitura, o papel da família é importante para que o ato de ler torne-se algo natural e desejoso para a criança. Para Mury (1974), a família é a instituição primária e induz a criança a um tipo de comportamento, a personalidade de base, que proporcionará uma mediação de leitura significativa ou não, a qual a acompanhará durante toda sua formação.

Para tal investigação, primeiramente procuramos observar a formação escolar dos pais, vejamos os gráficos a seguir:

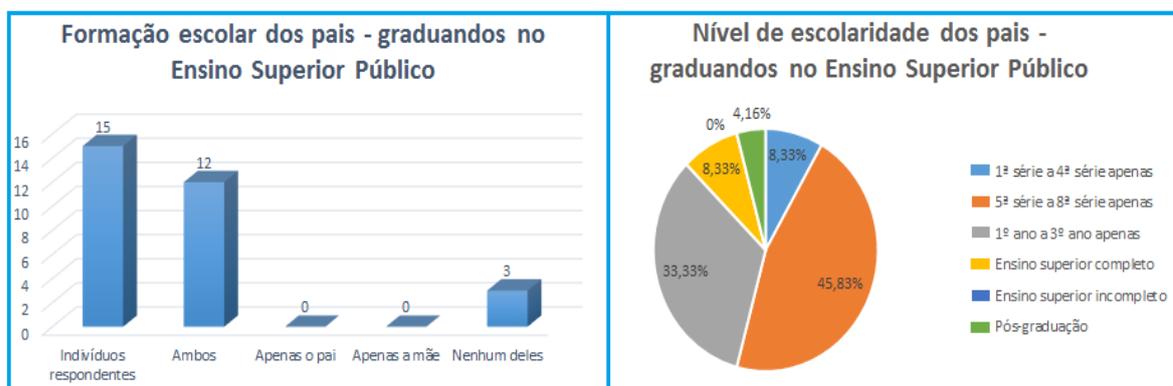


Gráfico 4 – Pais que possuem ou não alguma formação escolar / graduandos em IES Pública. Gráfico 5 – Nível de escolaridade dos pais que possuem alguma formação escolar / graduandos em IES Pública. Fonte: a autora.

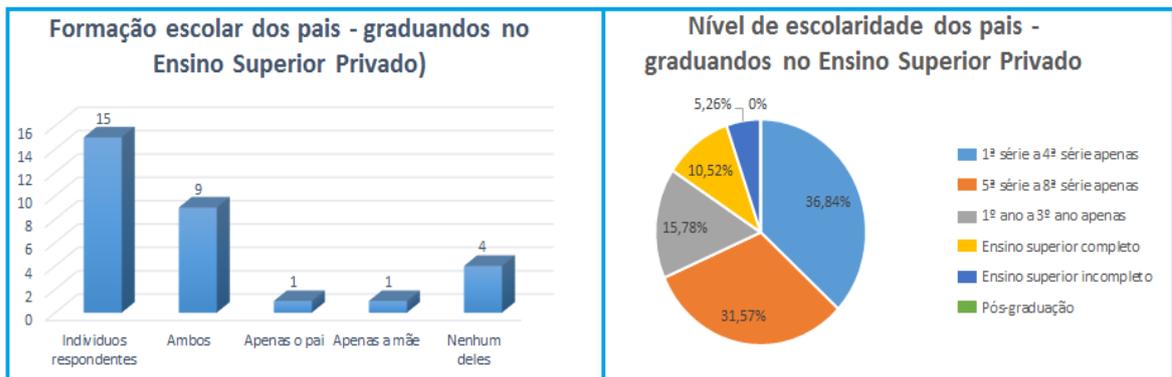


Gráfico 6 – Pais que possuem ou não alguma formação escolar / graduandos em IES Privada. Gráfico 7 – Nível de escolaridade dos pais que possuem alguma formação escolar / graduandos em IES Privada. Fonte: a autora.

A maioria dos pais possui alguma formação escolar, embora ela esteja mais voltada para Ensino Fundamental. O número maior de indivíduos que chegaram ao Ensino Médio está no Gráfico 5, dos graduandos no Ensino Superior Público. Além disso, nesse mesmo grupo, um dos pais apresenta pós-graduação/Mestrado.

Embora haja uma formação escolar, percebemos que esses graduandos, tanto de IES pública quanto particulares, vêm de famílias em que os pais não tiveram uma formação acadêmica completa quanto ao Ensino Básico. Existem algumas exceções, possivelmente pelo contexto social em que cresceram.

Segundo os dados obtidos nessa pesquisa, a maioria dos indivíduos tem em casa objetos como televisão, rádio, aparelho de som e computadores. Além de alguns indicarem na opção outros, o *smartphone* e o *tablet*, evidenciando um acesso básico para informação de massa. Tais dados não seriam suficientes para termos uma noção da situação econômica desses indivíduos, portanto foi solicitado que indicassem se em sua família havia integrantes que estudaram ou estudam no ensino privado.

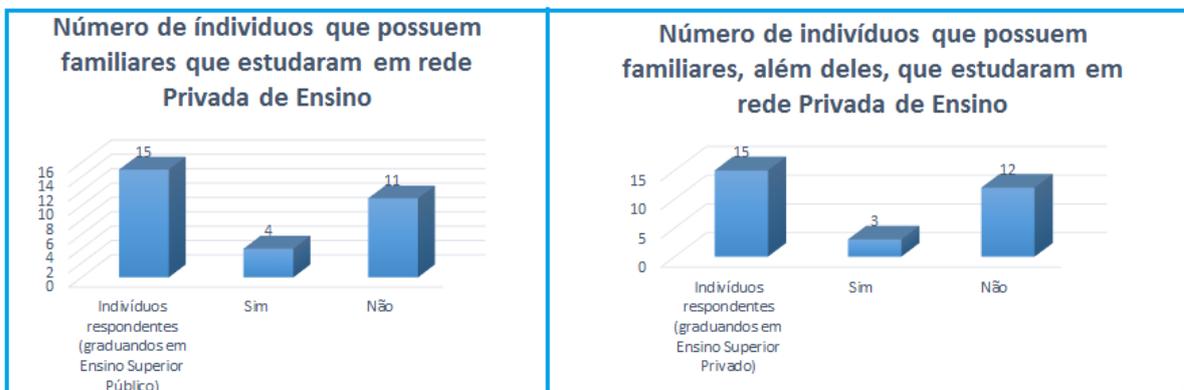


Gráfico 8 – Número de indivíduos que possuem familiares que estudaram ou estudam em rede Privada de Ensino / graduandos de IES Pública. Gráfico 9 – Número de indivíduos que estudaram ou estudam em rede Privada de Ensino / graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

Como podemos observar nos gráficos acima, foram poucos os indivíduos que disseram ter em sua família alguém que estudou ou estuda no Ensino Privado. Portanto, para aqueles que estão em instituição privada, acabaram se tornando os primeiros.

Os Gráficos 8 e 9 evidenciam que os indivíduos pesquisados estudaram durante sua formação escolar básica em instituições de Ensino Público. Possivelmente, pelo fato de os pais não terem condições econômicas favoráveis para matriculá-los no Ensino Privado.

Após essa constatação nos preocupamos por investigar se esses indivíduos tinham lembranças de familiares lendo, e as repostas foram diversas, porém o mais alarmante é que em média de 30% dos entrevistados apontaram não se lembrar de ninguém. Vejamos os gráficos:

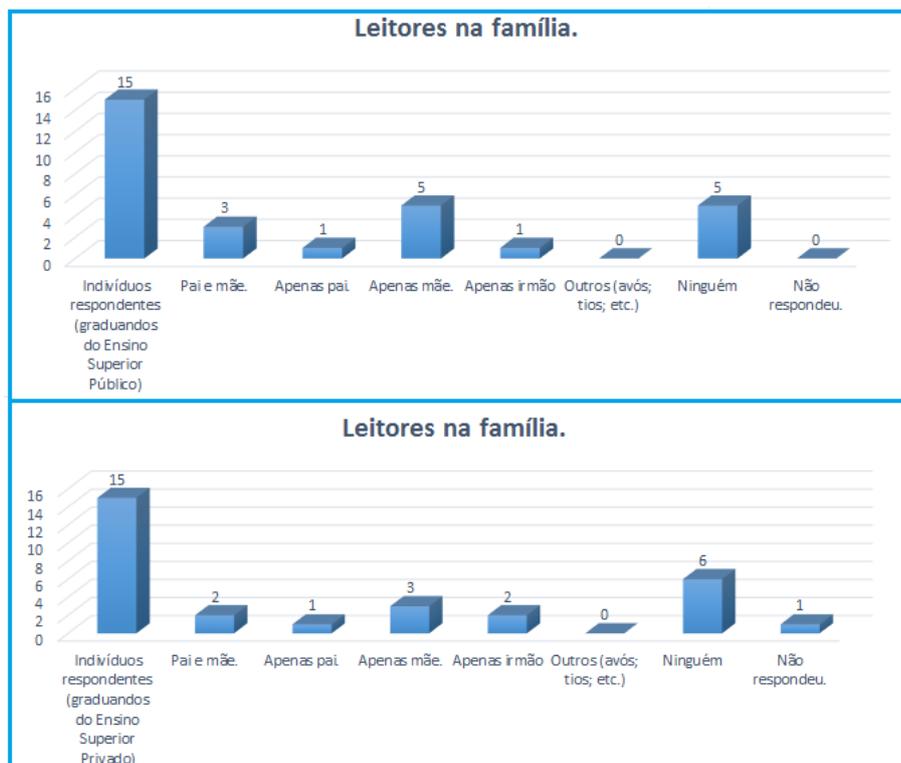


Gráfico 10 – Presença de leitores na família / graduandos de IES Pública. Gráfico 11 – Presença de leitores na família / graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

Nos dois grupos de graduandos, apenas 5 indivíduos escreveram ter pai e mãe leitores. No geral, a figura da mãe aparece 13 vezes e a do pai 7 vezes, em ambos os grupos. Entretanto, são os graduandos do Ensino Superior Público que apresentam maiores referências de familiares que liam em sua infância, pois a mãe aparece 8 vezes e o pai, 4.

Como podemos observar, a presença de leitores na família é pequena e o aparecimento da figura feminina como principal leitora é mais evidente do que a figura masculina. Nos

dados fornecidos pelo Instituto Pró-livro, por meio da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2011), a mãe foi o integrante da família mais citada como referência leitora nos lares. Barker e Escarpit (1975, p. 122) também reforçam a importância do desenvolvimento do leitor antes de idade escolar, pois “é conveniente então que o livro entre para a vida da criança antes da idade escolar e passe a fazer parte de seus brinquedos e atividades cotidianas”. Entendemos que, quando a criança não possui referências leitoras, o seu hábito de leitura vai para contexto escolar já fragilizado. Neste local, ao entrar em contato com o objeto de leitura e atividades repletas de cobranças e atavismos, acabam se afastando do desejo de ler.

Com base nestes dados, partimos para a presença de objetos de leitura em suas casas para a conclusão desse segmento. Embora não haja presença significativa de referências leitoras em família, em seus lares havia um número considerável de objetos de leitura. A presença de Literatura Infantil, romances e revistas em quadrinhos pareceram com quantidade considerável, conforme ilustramos com os gráficos a seguir:

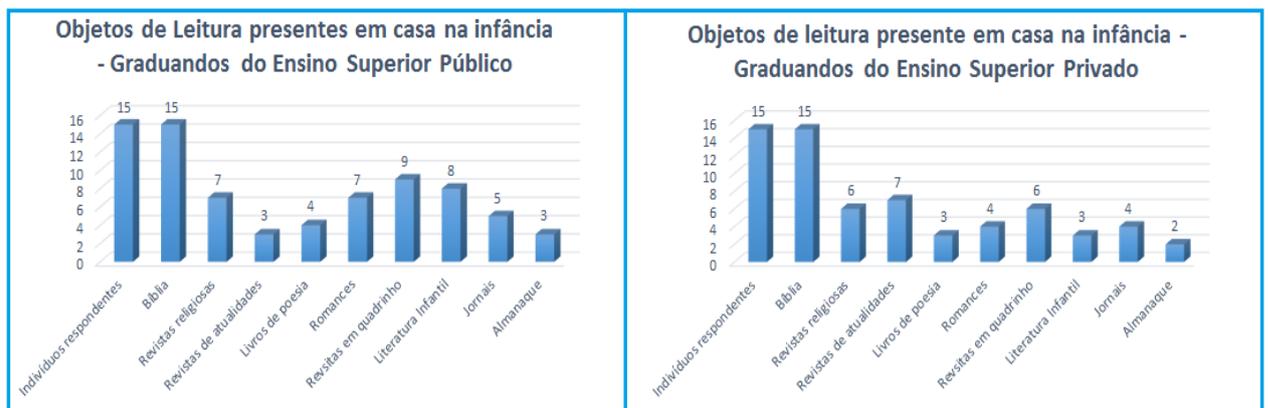


Gráfico 12 – Quantidade de objetos de leitura presentes em casa na infância, sendo que cada indivíduo pode apontar mais de um objeto/ graduandos de IES Pública. Gráfico 13 - Quantidade de objetos de leitura presentes em casa na infância, sendo que cada indivíduo pode apontar mais de um objeto/ graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

A Bíblia é o objeto de leitura mais citado, mas sua existência nos lares está ligada, por vezes, ao sagrado. Assim, a presença desse livro nos lares tem significado simbólico, muito mais do que um objeto de leitura.

No grupo dos graduandos de Ensino Superior Público, temos o maior número de objetos de leitura: 61 objetos. Os romances, as revistas em quadrinhos e a literatura infantil são as mais citadas logo após a Bíblia e as revistas religiosas.

Os graduandos de Ensino Superior Privado apontaram 50 objetos de leitura em seus lares. Romances, revistas em quadrinho e literatura infantil apresentam 11 objetos a menos que o outro grupo de graduandos.

Outra consideração importante é o aparecimento de poucas referências sobre livros de poesia em ambos os grupos. Tal fato nos sugere uma problematização sobre a formação do leitor de poesia, uma vez que esse gênero foi pouco citado pelos pesquisados.

Além disso, corroboramos com a consideração de Roger Chartier (2001) quanto ao número de objetos de leitura não oferecer dados confiáveis da prática de leitura desenvolvida por esses indivíduos. Na questão anterior constatamos a falta de leitores em família e os entrevistados apontaram não terem lembranças, embora com a presença significativa de objetos de leitura.

Para compreender mais a fundo a formação leitora desses indivíduos, principalmente ligada ao universo da ficção, adentraremos para o terceiro segmento, o qual se refere às práticas de leitura durante a infância. Inicialmente, foi questionada qual a atividade mais prazerosa durante a infância. Ouvir histórias e ler ocuparam as últimas posições, perdendo para jogar ou brincar e ver TV. Como esses indivíduos não tinham referências leitoras, ler livros e ouvir histórias não estavam entre as atividades propiciadoras de divertimento. Ao contrário, ler e ouvir histórias estavam localizados em contextos distantes, mais próximos talvez do escolar do que nos momentos de lazer. Observemos por números tal interpretação:

Tabela 1 – Preferências de atividades na infância / graduandos em IES Pública

	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção	Não respondeu
Jogar ou brincar	10 indivíduos	1 indivíduo	2 indivíduos	1 indivíduo	0	1 indivíduo
Ver TV	2 indivíduos	4 indivíduos	2 indivíduos	2 indivíduos	1 indivíduo	4 indivíduos
Ouvir Música	1 indivíduo	2 indivíduos	2 indivíduos	3 indivíduos	3 indivíduos	4 indivíduos
Ouvir histórias	1 indivíduo	3 indivíduos	4 indivíduos	3 indivíduos	1 indivíduo	3 indivíduos
Ler	0	2 indivíduos	2 indivíduos	2 indivíduos	5 indivíduos	4 indivíduos

Fonte: a autora

Tabela 2 – Preferências de atividades na infância / graduandos em IES Privada.

	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção	Não respondeu.
Jogar ou brincar	11 indivíduos	0	0	0	1	3 indivíduos
Ver TV	1 indivíduo	5 indivíduos	1 indivíduo	2 indivíduos	3 indivíduos	3 indivíduos
Ouvir Música	0	2 indivíduos	5 indivíduos	5 indivíduos	0	3 indivíduos
Ouvir histórias	0	1 indivíduo	3 indivíduos	5 indivíduos	3 indivíduos	3 indivíduos
Ler	0	3 indivíduos	2 indivíduos	0	7 indivíduos	3 indivíduos

Fonte: a autora

Ainda neste segmento, questionamos a presença de familiares que possuíam o hábito de lhes contar histórias. Mais uma vez, tivemos o aparecimento significativo da figura da mãe, embora o pai também tenha sido citado. A menção à figura da avó também é um dado importante, pois esta aparece muitas vezes, revelando que as figuras femininas apresentam um potencial leitor significativo na história desses indivíduos. Vejamos:

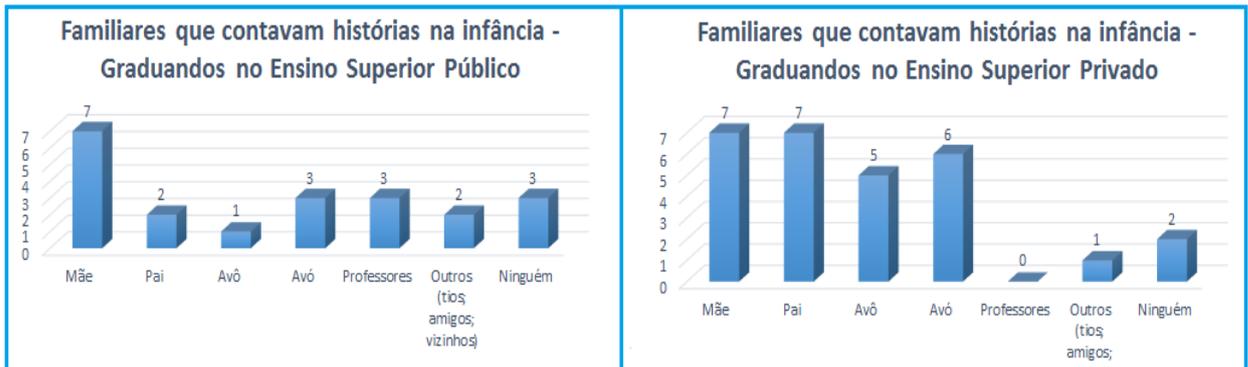


Gráfico 14 – Familiares que contavam histórias na infância dos pesquisados / graduandos de IES Pública. Gráfico 15 – Familiares que contavam histórias na infância dos pesquisados / graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

Consideramos interessante o aparecimento da figura masculina no grupo de graduandos no Ensino Superior Privado. Como vimos, são indivíduos de mais de 30 anos de idade, e, possivelmente, são de famílias em que os pais ainda possuem a prática de contar histórias sobre casos locais, folclóricos e até a origem de sua família, diferente dos pais mais jovens dos graduandos no Ensino Superior Público.

As histórias populares estão ligadas principalmente a vivência e experiência de vida, e ao ouvir histórias as crianças tem o primeiro contato com a narrativa. Para tal interpretação seguiremos com o gráfico das histórias ouvidas na infância pelos indivíduos. Para mais objetividade, buscamos delinear temáticas sobre as histórias ouvidas, vejamos a seguir,

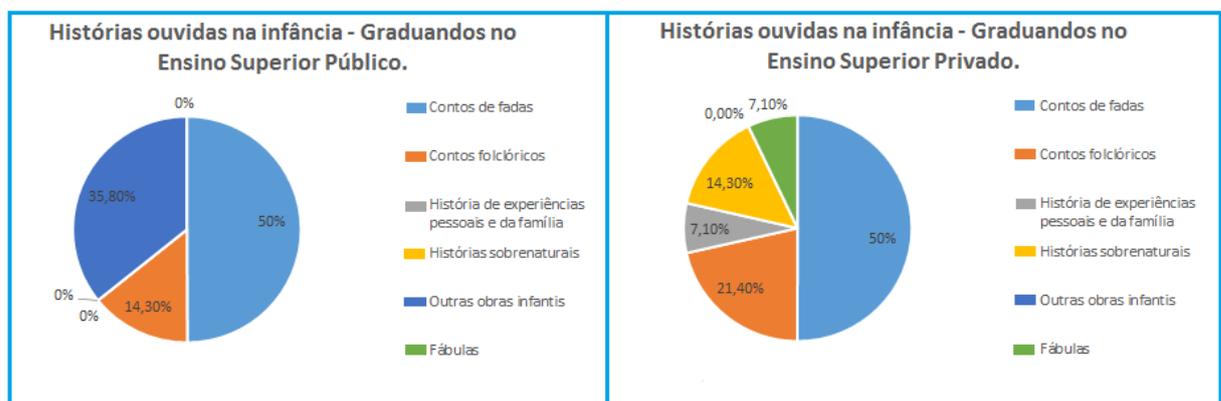
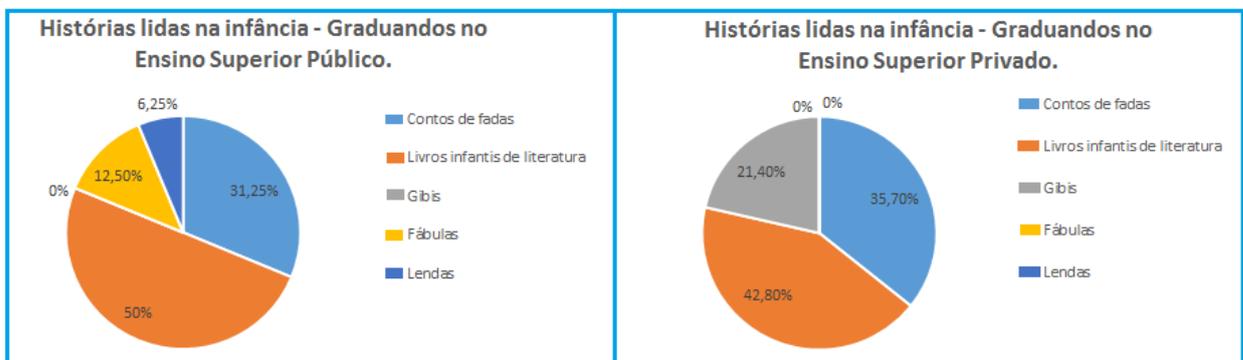


Gráfico 16 – Histórias ouvidas na infância categorizadas por temáticas / graduandos de IES Pública. Gráfico 17 – Histórias ouvidas na infância categorizadas por temáticas / graduandos de IES Privada. Fonte: autora.

Muitas histórias citadas eram repetitivas, principalmente os contos de fadas, folclóricos. Tais histórias eram, principalmente, *Chapeuzinho Vermelho*, *Bela Adormecida*, *Cinderela*, *Os três Porquinhos*, *A mula sem cabeça* e *Saci Pererê*. Em relação às fábulas, não havia títulos, os pesquisados escreveram apenas “fábulas”.

Como vimos, metade das histórias mencionadas era de contos de fadas. Os contos folclóricos, histórias sobrenaturais e relatos de experiências pessoais e da família apresentam porcentagem significativa para os graduandos do Ensino Superior Privado. Em relação às histórias de “outras obras infantis” foram provavelmente lidas pelos pais e recontadas oralmente para os graduandos do Ensino Superior Público.

Seguindo com os questionamentos, pedimos para os indivíduos apontarem quais obras foram lidas por eles na infância. O resultado não foi muito diferente daquele visto antes, como podemos observar no gráfico:



Gráficos 18 – Histórias lidas na infância categorizadas por temáticas / graduandos de IES Pública. Gráficos 19 – Histórias lidas na infância categorizadas por temáticas / graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

Novamente obtivemos títulos repetitivos, principalmente de contos de fadas (*Bela Adormecida*, *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três Porquinhos*). Embora ambos os grupos apresentaram 8 títulos diferentes de livros de Literatura Infantil, foram citados também títulos da Literatura Juvenil, principalmente os da série *Vagalume*, disponibilizados pelo governo. Alguns autores também apareceram, como Machado de Assis, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa, possivelmente lidos no Ensino Médio.

Sob este aspecto, percebemos a falta de títulos infantis nas lembranças literárias desses indivíduos, pois apenas os contos de fadas estão mais presentes. Os indivíduos apontavam somente uma obra ou outra, não apresentando lembranças significativas desse momento de

sua vida escolar em contato com livros literários infantis. O indivíduo número 12 apontou o seguinte sobre essa questão: “Não me lembro. Em minha infância não tive contato com livros para leitura. Faltava estímulo por parte dos professores e meus pais”.

Vale registrar que as escolas municipais de Cornélio Procópio – PR carecem de bibliotecas. Portanto, nessas escolas, existem alguns títulos para serem trabalhados pelo professor em um momento de “contação” de histórias. Sendo assim, as crianças não fazem empréstimo de livros para lerem em casa.

Deste modo, os indivíduos acabam tendo lembranças apenas daqueles livros lidos no ensino Fundamental II e Médio, pois nas escolas Estaduais há bibliotecas, dando possibilidade de empréstimo e leitura em suas casas, estabelecendo uma relação mais natural com o livro.

Nos Gráficos 12 e 13, referentes aos objetos de leitura presentes na casa dos indivíduos, nove graduandos no Ensino Superior Público citaram revistas em quadrinhos. Porém, não apareceu nenhuma referência de leitura desse mesmo objeto no Gráfico 18.

Quanto ao meio de acesso a esses títulos lidos, os pesquisados apontaram a biblioteca escolar como o local mais comum para o empréstimo de livros. Nesse sentido, percebemos a importância da biblioteca escolar, principalmente para indivíduos que não possuem condições econômicas para comprar livros. Vejamos os gráficos:

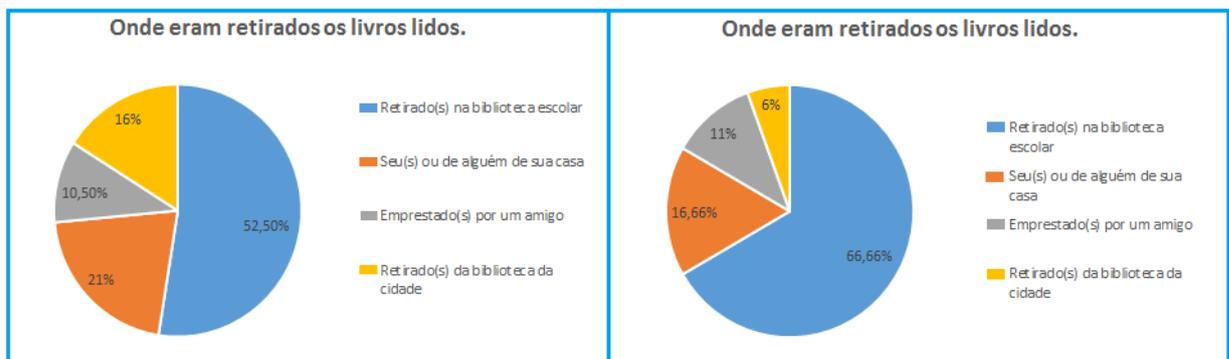


Gráfico 20 – Local em que os pesquisados retiravam os livros lidos / graduandos de IES Pública. Gráfico 21 – Local em que os pesquisados retiravam os livros lidos / graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

No Gráfico 12, oito graduandos do Ensino Superior Público apontaram ter livros de literatura infantil em suas casas. Porém, apenas quatro disseram que leram livros presentes em seus lares, enquanto os outros só apontaram terem lido aqueles que foram retirados da biblioteca escolar. Por outro lado, os graduandos do Ensino Superior Privado retiravam da escola os livros, e apenas 3 indivíduos disseram ter tais objetos de leitura.

Em relação ao primeiro grupo, possivelmente havia a falta de leitura em casa e uma exigência sobre a leitura pela escola, tendo em vista que os livros em casa não eram lidos e acabavam retirando da escola porque eram os necessários para possíveis atividades escolares.

Para concluir este segmento, procuramos solicitar que explicassem de que modo a escola e o professor foram significativos para suas formações como leitores. Observemos o gráfico e as respostas selecionadas:

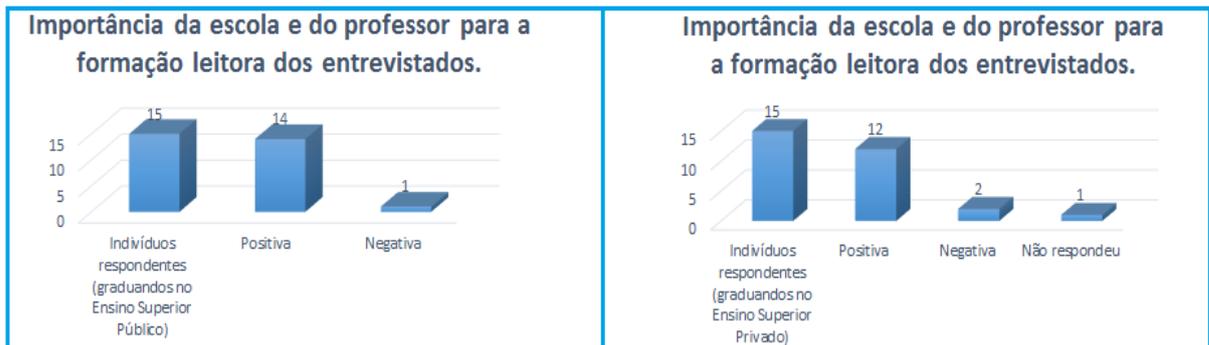


Gráfico 22 – Importância da escola e do professor para a formação leitora dos pesquisados / graduandos de IES Pública. Gráfico 23 – Importância da escola e do professor para a formação leitora dos pesquisados / graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

Embora as respostas apresentem considerações positivas, a maioria dos indivíduos ocupou-se em explicar como a escola e o professor são importantes na vida de uma pessoa. Foram poucas as respostas que revelaram como a escola e o professor foram significativos, assim, muitos não responderam aquilo que realmente foi solicitado. As respostas mais relevantes estão na tabela a seguir:

Tabela 3 – Justificativa das respostas positivas/ graduandos em IES Pública e Privada

Tabela de respostas a questão: 3.7. COMO VOCÊ EXPLICARIA A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO PROFESSOR PARA SUA FORMAÇÃO COMO LEITOR?	Ensino Superior Público ou Privado	Respostas Positivas
Indivíduo 10	Público	<i>A escola e o professor foram as únicas fontes que me inseriram no mundo da leitura.</i>
Indivíduo 11	Público	<i>A escola, bem como os professores apresenta livros que não iríamos ler por livre e espontânea vontade, por exemplo livros literários, poesias, dentre outros.</i>

Indivíduo 14	Público	<i>A escola é um dos espaços em que mais passamos a infância, sendo este o principal momento de desenvolvimento, desta forma o professor como mediador entre a leitura e o aluno tem papel fundamental, como exemplo e motivação.</i>
Indivíduo 2	Privado	<i>Pois na maioria das vezes é o único lugar em que se insentiva a leitura através da figura do professor, ainda mais atualmente onde as crianças estão ligadas a tecnologia e pouco se interessam a ler.</i>
Indivíduo 7	Privado	<i>É fundamental o trabalho do professor, pois só comecei a ler histórias quando ingressei na 5ª série (Antigo Ginásio) quando o professor de Língua Portuguesa me apresentou aos livros e nunca mais parei de ler.</i>
Indivíduo 11	Privado	<i>A escola me ensinou a ter gosto pela leitura, onde em minha casa este hábito não era frequente. Porém acho que a escola poderia ter incentivado a leitura um pouco mais. Poderiam ter feito mais projetos e oficinas.</i>

Fonte: a autora

Tabela 4 – Justificativas das respostas negativas / graduandos em IES Pública e Privada.

Tabela de respostas a questão: 3.7. COMO VOCÊ EXPLICARIA A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO PROFESSOR PARA SUA FORMAÇÃO COMO LEITOR?	Ensino Superior Público ou Privado	Respostas Negativas
Indivíduo 9	Público	<i>Na verdade, durante meus estudos, nunca tive incentivo de professores pela leitura, apenas tinha que decorar os questionários para a realização das provas.</i>
Indivíduo 6	Privado	<i>Na escola onde estudei eles não se importavam muito com a leitura, então só lia mesmo quem gostava então para mim não foi de mera importância. Agora a importância começou mesmo quando fiz o Magistério, lia muito e me interessei ainda mais pela leitura.</i>
Indivíduo 13	Privado	<i>Em minha formação acadêmica na educação básica, os professores não tinham o costume de mandar nos ler, e sempre víamos com um ato chato, tedioso. Foi na faculdade que eu gostei do ato da leitura e quão importante é.</i>

Fonte: a autora

As respostas negativas apontam considerações sobre a falta de incentivo à leitura em casa e o papel que a escola e os professores tiveram nesse caso. Além disso, notamos a ausência da indicação de leituras, principalmente literárias. No caso em que ela ocorreu, com o Indivíduo 11 do Ensino Superior Público, este explicou que foi feita sob o contexto de exigência, pois se assim não fosse, jamais teria lido.

Segundo o Indivíduo 14 do Ensino Superior Público, a escola é um dos espaços de nossa infância em que ficamos muito tempo, sendo este o momento mais significativo para o desenvolvimento como leitor. Para ele, o professor seria o responsável pela motivação à leitura e exemplo de leitor. Tal motivação foi importante para o Indivíduo 7 do Ensino Superior Privado, embora, segundo ele, tenha vivenciado leituras mais significativas a partir da 5ª série com o professor de Língua Portuguesa.

Para Petit (2013), a escola é o segundo lugar no qual o indivíduo terá o incentivo para a leitura e, portanto, torna-se importante para aqueles que não a tiveram em suas famílias. Porém, esse incentivo muitas vezes pode acarretar na não-leitura, pois os professores cobram-na de modo que a transformam em uma obrigação. Para Lajolo (1982), essas cobranças, por meio da utilização do texto como pretexto para ensinar algo, acabam violando a natureza do texto, principalmente a dos literários, que não nasceram para serem “dissecados”.

Os alunos não leem os textos literários, na maioria das vezes, porque já reconhecem que serão cobrados. Para o Indivíduo 11 do Ensino Superior Público, essa obrigatoriedade foi vista de forma positiva, o que não aconteceu com o Indivíduo 9 da mesma instituição, que apresentou uma visão negativa sobre ter de decorar as fichas de leitura para a realização de provas. Nas respostas negativas, os indivíduos descrevem a falta de incentivo à leitura em contexto escolar, deixando bem claro que não foram importantes para seu desenvolvimento como leitores.

Doravante, iremos para o quarto segmento. Buscamos nesta etapa dos questionários estudar o hábito de leitura atual desses futuros professores. Ao iniciarmos, questionamos sobre a finalidade da leitura em suas vidas. Para os graduandos do Ensino Superior Público, em primeiro lugar, a leitura vincula-se às tarefas escolares e, em segundo, para aprender coisas úteis. Já para os graduandos do Ensino Superior Privado a leitura primeiramente destina-se a aprender coisas úteis e, em segundo, para a realização das tarefas escolares. Ler para distrair-se ocupou o terceiro lugar em ambos os grupos, apresentando uma distância da leitura em seus momentos de lazer. Para os dois grupos de graduandos, a finalidade da leitura

está na utilidade da mesma, transformando-a em uma atividade puramente técnica e informativa.

Deste modo, seguimos com o intuito de investigar a frequência que esses indivíduos vão à biblioteca, solicitando também uma justificativa de sua resposta. Vejamos nos gráficos:

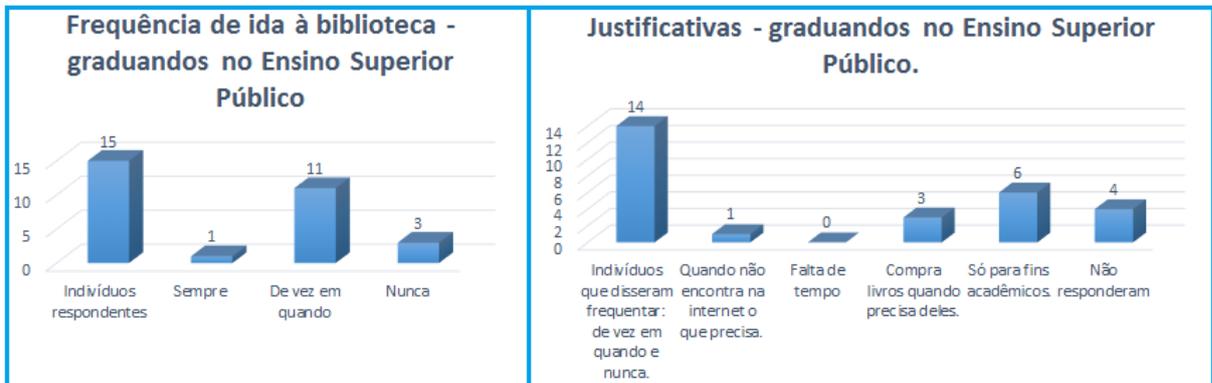


Gráfico 24 – Frequência de ida à biblioteca / graduandos de IES Pública. Gráfico 25 – Justificativas dos indivíduos que disseram frequentar a biblioteca: “De vez em quando” e “Nunca”. Fonte: a autora.

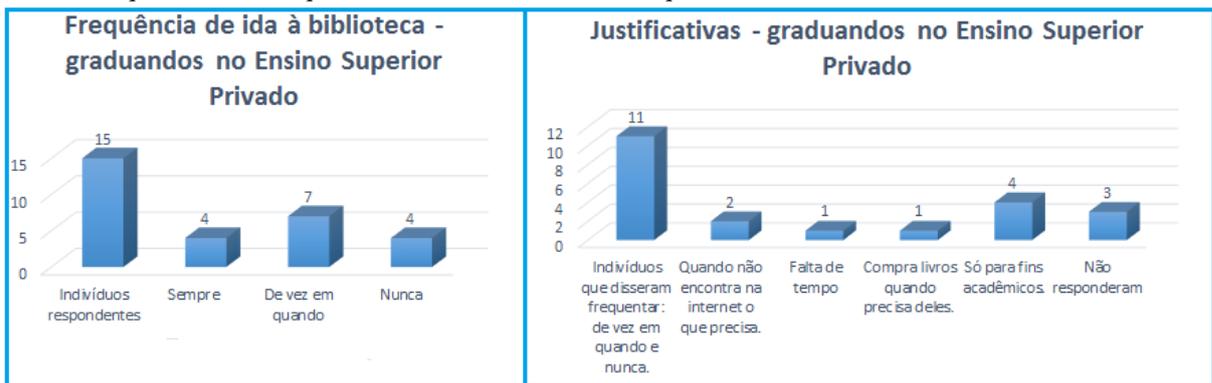


Gráfico 26 – Frequência de ida à biblioteca / graduandos de IES Privada. Gráfico 27 – Justificativas dos indivíduos que disseram frequentar a biblioteca: “De vez em quando” e “Nunca”. Fonte: a autora.

A maioria dos respondentes apontou ir “de vez em quando” e sua ida está ligada exclusivamente à necessidade acadêmica, para fazer pesquisas bibliográficas quando na *Internet* não encontram informações suficientes ou de fontes seguras. Esse dado corrobora com a finalidade de leitura para esses indivíduos, uma vez que procuram ler por necessidades acadêmicas e úteis. Logo, sua frequência a locais destinados à leitura também se dá à medida que necessitam de informação quando não extraídas da *Internet*.

Em outra questão, pedimos que enumerassem, em ordem de preferência, alguns objetos de leitura. Entre os indivíduos respondentes, cinco não souberam responder a essa questão, enquanto os outros dez graduandos do Ensino Superior Público apontaram: livros didáticos; revistas e obras literárias infanto-juvenis como as primeiras três opções mais desejadas. Da quarta à sexta opção ficaram: obras literárias, religião e jornais. Por outro lado, os onze graduandos do Ensino Superior Privado nomearam as três primeiras opções: as obras

literárias, os livros didáticos e as obras literárias infanto-juvenis. Neste grupo, a revista passou a ocupar da quarta à sexta posição juntamente com religião e jornais.

Assim, questionamos como fazem a seleção desses objetos, para que tivéssemos uma dimensão maior de seus gostos leitores:



Gráfico 28 – Como é feita a seleção de objetos de leitura / graduandos de IES Pública. Gráfico 29 – Como é feita a seleção de objetos de leitura / graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

Muitas respostas foram dadas, mas, para elucidar, as organizamos em grupos, de acordo com as ideias principais que suscitavam. A mais comum foi a “importância e necessidade”, critério com o qual selecionam os objetos de leitura, tanto para os graduandos no Ensino Superior Público, quanto para os graduandos no Ensino Superior Privado. Apenas 4 graduandos no Ensino Superior Público apontaram fazer a seleção pelo assunto, que também remete a textos técnicos e científicos. A procura pelo título e resumo geralmente está atrelada à escolha dos textos literários, mas, como podemos ver, apresentam poucas respostas.

Quanto ao tempo dedicado à leitura, foi pedido para que apontassem ser suficiente ou insuficiente e, logo em seguida, justificassem suas afirmações. Os resultados foram:

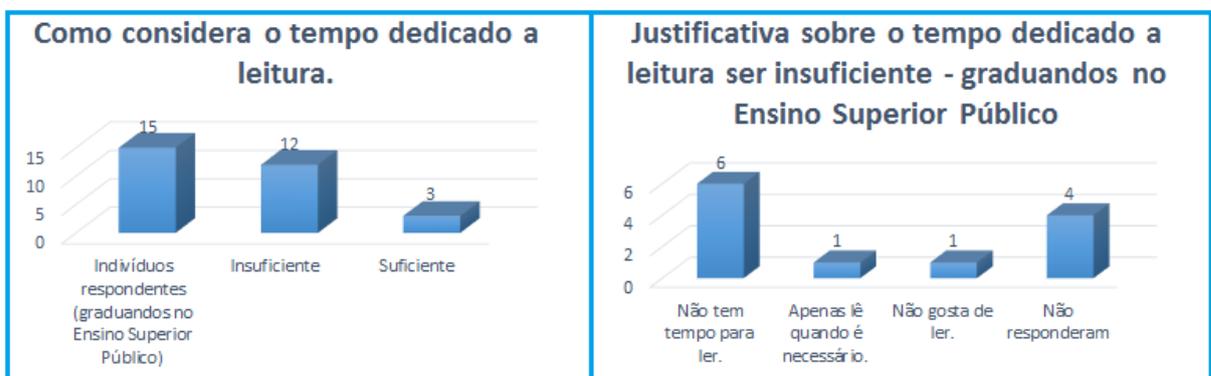


Gráfico 30 – Insuficiência ou suficiência do tempo dedicado à leitura / graduandos de IES Pública. Gráfico 31 – Justificativas dos indivíduos que afirmaram que o tempo dedicado a leitura é insuficiente. Fonte: a autora.

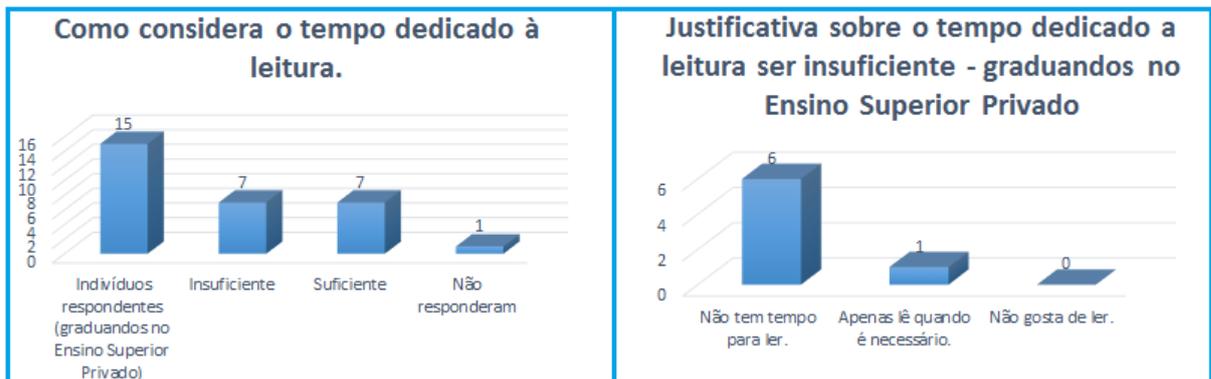


Gráfico 32 – Insuficiência ou suficiência do tempo dedicado à leitura / graduandos de IES Privada. Gráfico 33 – Justificativas dos indivíduos que afirmaram que o tempo dedicado a leitura é insuficiente. Fonte: a autora.

A maioria dos entrevistados respondeu como justificativa a falta de tempo para ler, a mesma dada pelos entrevistados na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2011), apontando uma falta de interesse em relação à leitura. Aqueles que responderam ser suficiente apresentaram respostas como “leio todos os dias”, “suficiente para o que preciso”, “suficiente para minha graduação”, entre outras. Segundo os pesquisados e as suas justificativas, a leitura acontece por necessidade, além de um dos indivíduos ter dito não gostar de ler e não dedicar tempo a esta prática.

Para finalizar este segmento, questionamos ao grupo se sempre leem textos ficcionais e pedimos para descreverem a finalidade para qual o fazem. Vejamos a quantidade de indivíduos que sempre leem e os que não costumam ler:

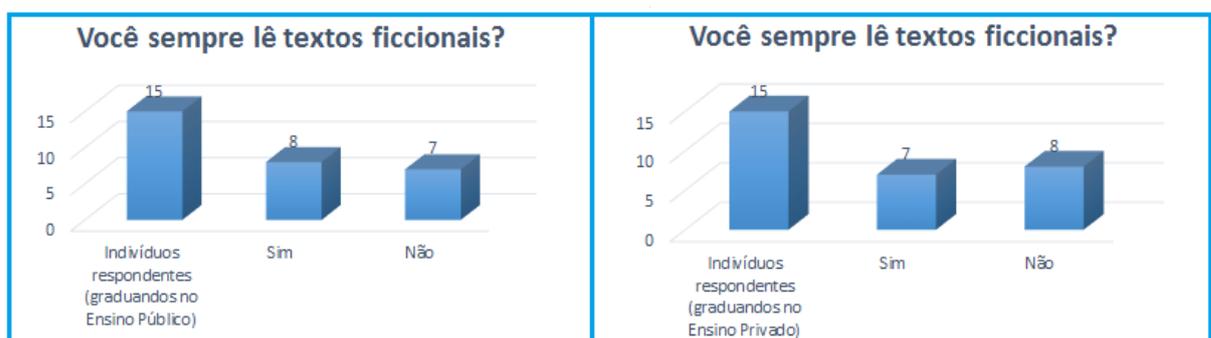


Gráfico 34 – Leitura de textos ficcionais / graduandos de IES Pública. Gráfico 35 – Leitura de textos ficcionais / graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

As respostas se apresentam bem divididas entre leitores e não-leitores de textos ficcionais em relação aos dados quantitativos. Porém, precisamos ser cuidadosos, pois um indivíduo que disse não ler sempre, quando lê, pode fazer escolhas significativas e leituras bem-sucedidas. Para tal esclarecimento, sugerimos que nos explicassem o motivo deste tipo

de leitura. Para a maioria que apontou não ler, os indivíduos disseram que esse tipo de texto está destinado a “distração”, devendo ser lido apenas quando somos crianças. Um dos indivíduos, graduando do Ensino Privado, escreveu que não lia textos ficcionais, pois “deveríamos nos preocupar mais com a realidade, porque com a ficção ficamos muito iludidas”.

Aqueles que apontaram que leem textos ficcionais, disseram “ler para se distrair”, “imaginar outros mundos”. O indivíduo 13, graduando do Ensino Privado, escreveu: “Para fugir da realidade, para encontrar com sonhos esperanças que todo humano necessita”. Já o indivíduo 10, graduando do Ensino Privado, afirmou: “É interessante, porque através desta leitura melhora sua aprendizagem, distinguir a realidade daquela que não é real”. Para ele, os textos ficcionais só existem para termos consciência daquilo que é real, mundo físico, daquilo que não é. Outros ainda apontaram ser importante para desenvolver a imaginação, criatividade, inspiração e possibilidades.

Segundo as justificativas obtidas, os indivíduos não leem textos ficcionais, pois a concepção que se faz dele é de um mero objeto de deleite. Isso talvez aconteça por não fazerem uma leitura mais racional e ficarem no plano sensorial, como discutido por Martins (1982), ou por terem criado uma concepção de que texto tem de ser pretexto para se aprender algo, como teoriza Lajolo (1982). Assim, sem uma função técnica e prática, sua aparição no cotidiano das pessoas é de forma tímida e escassa.

Sabemos que o texto literário deveria fazer parte da leitura desses indivíduos, pois a literatura, como vimos no capítulo sobre literatura e funções da literatura, apresenta um caráter emancipatório como nenhum outro texto pode apresentar. Todavia, gostar deste tipo de leitura compete ao gosto do próprio indivíduo. Não podemos forçar ninguém a ler literatura apenas porque reconhecemos as funções emancipatórias que ela propicia durante e depois de sua leitura. Aqui, discutimos a importância de o profissional ter interesse por essas leituras, pois ele se torna um exemplo de leitor para muitos que em sua casa não o tiveram. Ou, ainda, um profissional que conheça a natureza do objeto de leitura a qual mediará, para que saiba escolher metodologias adequadas que privilegiem a educação literária.

Para Hauser (1977), a mediação da arte, e, portanto, da literatura, é necessária para muitos indivíduos que não apresentam uma leitura especializada. Tal mediação pode atrair ou repelir o receptor da obra literária, logo, depende de qual perspectiva e quais práticas didáticas o profissional tem sobre a leitura desse objeto.

No quinto e último segmento, adentramos na formação profissional desses indivíduos investigando a presença de disciplina específica em literatura infantil e juvenil, a leitura de obras destinadas a esse público e os conhecimentos específicos sobre a importância de “como” e “porque” formar leitores literários. Logo, a primeira pergunta destinou-se à existência ou não de disciplina específica para o texto literário:

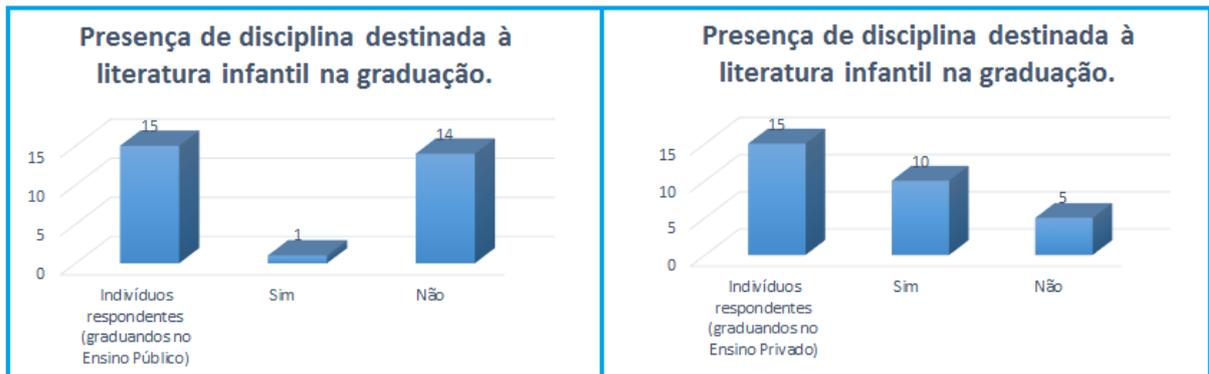


Gráfico 36 – Presença ou não de disciplina destinada à Literatura Infantil na graduação / graduandos de IES Pública. Gráfico 37 – Presença ou não de disciplina destinada à Literatura Infantil na graduação / graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

Para início de discussão, percebemos que os indivíduos não compreenderam muito bem o que é uma disciplina específica, pois muitos afirmaram na questão seguinte que estudaram a Literatura Infantil em uma disciplina que se chama “Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa”. Já outros apontaram ter visto sobre a importância da literatura para a criatividade da criança em uma disciplina voltada apenas para a Educação Infantil.

Quanto aos graduandos do Ensino Superior Público, estes estão se formando na matriz curricular nova e esta não apresenta disciplina específica. Na matriz curricular anterior havia uma disciplina específica de Literatura Infantil e Juvenil, vigorando por um período pequeno, ministrada por uma professora do colegiado de Letras da mesma Universidade. Esta disciplina foi retirada da matriz curricular e, atualmente, estudam sobre o texto literário infantil na disciplina de Língua Portuguesa ou na disciplina sobre a Educação Infantil.

Já a graduação de uma das faculdades privadas investigadas, compõe o currículo do curso uma disciplina específica para o texto literário infantil, ministrada por uma professora formada em Letras. A outra, por ser semipresencial, tem uma tutora que vai à instituição uma vez por semana esclarecer dúvidas e aplicar atividades. Nesta instituição, a Literatura Infantil e Juvenil está acoplada em disciplinas que se relacionam ao estudo e metodologias de ensino de língua no geral, similar à Pública.

Apesar do não aparecimento de disciplina específica para muitos indivíduos, como vimos nos dados quantitativos, não descartamos alguns apontamentos sobre o que esses graduandos estudaram sobre a Literatura Infantil em outras disciplinas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa.

Dos graduandos no Ensino Superior Público apenas um indivíduo posicionou-se descrevendo: “Que tem que trabalhar esses textos com as crianças para que elas não tenham muita dificuldade ao ser alfabetizada”. Já os graduandos da Instituição Superior semipresencial apontaram terem visto apenas na disciplina de Educação Infantil, enfatizando a importância do lúdico para facilitar a alfabetização. Como podemos observar nas justificativas “foi trabalhado o lúdico das crianças”, “o correto seria adequar a literatura a vários momentos da aula, o importante é saber selecionar o texto de acordo com a matéria proposta”. Tais descrições feitas pelos graduandos apresentam o uso da literatura em sala de aula como um pano de fundo para trazer ludicidade ao processo de aquisição da escrita e da leitura.

Quanto aos graduandos que tiveram uma disciplina específica, alguns disseram que é importante saber adequar o texto à matéria proposta (conteúdo). Outros disseram que viram como tornar a leitura prazerosa e incentivar aos alunos, adequando os livros às faixas etárias, e analisando a finalidade dessas obras para o leitor infantil.

Ao analisar todas essas considerações, consideramos que texto literário não nasce para se adequar a nada, e manipulá-lo para adequar a determinada situação é violar sua natureza. As ideias e concepções que nascem do diálogo entre o texto e o leitor em um dado momento são o que deve ser matéria para possíveis discussões. O prazer e o incentivo a ler estão exatamente nas surpresas, nos questionamentos e nos sentimentos que surgem durante a leitura, sem que antes tenham sido estabelecidas como obrigação de encontrá-las. Embora o professor deva ter uma linha de raciocínio condutora para determinada leitura que ele considere importante, não deve excluir as demais leituras que surgem das experiências individuais de seus alunos e direcioná-los quanto aos próprios limites de interpretação. Saber que podem contribuir com suas leituras e possuem capacidade para isso é um grande incentivo em sala de aula para que os alunos continuem exercitando a habilidade de ler e compreender o que leem.

Quanto à faixa etária, precisamos ser cautelosos, pois, segundo Petit (2013), quando levamos obras visando apenas à necessidade, por exemplo, a idade, cerceamos outras leituras

que podem estar de acordo com a maturidade do leitor, excluindo a possibilidade de alargamento do horizonte de leitura desse indivíduo.

Feitas as ressalvas, os graduandos que tiveram uma disciplina específica compreendem um pouco mais a importância da Literatura Infantil no incentivo à leitura, posto que possuíssem a oportunidade de ver algumas obras literárias infantis por meio de pressupostos teóricos que encaram a literatura como obra de arte e não apenas como objeto pedagógico. Tal aspecto evidencia a importância de uma disciplina específica no curso de Pedagogia, pois formará profissionais preparados para mediação do texto literário infantil.

Sobre o número de obras literárias infantis lidas na graduação, este também revela um enorme *déficit*, pois são muitos os indivíduos que disseram não terem lido nenhuma:



Gráfico 38 – Números de obras de Literatura Infantil lidas na graduação / graduandos de IES Pública. Gráfico 39 – Números de obras de Literatura Infantil lidas na graduação / graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

De 30 indivíduos, 11 apontaram não terem lido obra alguma, ao passo que 14 disseram ter lido de 1 a 5 obras literárias infantis em toda a sua graduação. Este número de obras lidas é muito pequeno perto do número de títulos publicados a cada ano para o público infantil. Porém, é importante ir além desses números, por isso solicitamos que escrevessem os títulos lidos e estudados na graduação:

Tabela 5 – Nome de obras citadas pelos pesquisados lidas na graduação

5.4.CITE ALGUMAS OBRAS LIDAS NA GRADUAÇÃO POR VOCÊ: (Graduandos Público e Privado)
1- A galinha ruiva
2- Uma professora muito maluquinha
3- João e o pé de feijão
4- A menina bonita do laço de fita
5- Até as princesas soltam pum
6- Coleção de livros leia para uma criança (do Itaú)
7- O Menino Maluquinho
8- Dona Baratinha
9- As centopeias e os seus sapatinhos
10- Um amor de confusão

11- A casa dos sonhos
12- Se as coisas fossem mães
13- Cinderela
14- Chapeuzinho Vermelho
15- Alice no país das maravilhas
16- Bela Adormecida
17- Monteiro Lobato

Fonte: a autora

Os títulos citados são poucos, embora muitos indivíduos tenham apontado a leitura de 1 a 5 obras na graduação. Em relação às obras, percebemos a presença de muitos títulos de contos de fadas tradicionais e a contraposição de *Até as princesas soltam pum* (2008), desconstruindo o estereótipo da princesa perfeita existente nos contos tradicionais. Também podemos observar obras muito conhecidas do escritor e ilustrador Ziraldo, *Uma Professora muito Maluquinha* (1995), a qual já se encontra em sua 41ª edição, e *O menino Maluquinho* (1980), obra que alcançou a 92ª edição, ambas da editora Melhoramentos. Monteiro Lobato foi citado, mas os graduandos não se lembraram do título de nenhuma das obras do autor, nem mesmo fizeram menção do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Embora o número de obras literárias seja pequeno, alguns títulos lidos são conhecidos no contexto literário e são, inclusive, estudados, sendo uma delas, por exemplo, *A Menina Bonita do Laço de Fita* (1982). As obras infantis mais vistas na graduação são os contos de fadas e contos populares, logo, o conhecimento sistematizado sobre a literatura infantil é importante, uma vez que é preciso saber selecionar as adaptações feitas dessas obras consideradas clássicas.

Para um estudo mais profundo destas obras seria preciso, no caso de alguns títulos, conhecermos o autor da adaptação. Como nos destinamos apenas a estudar o perfil do leitor graduando em pedagogia na cidade de Cornélio Procópio-PR, tais estudos específicos sobre essas obras serão discutidos em um trabalho posterior.

Dando seguimento, pedimos para que avaliassem seus próprios conhecimentos sobre como propor a leitura de literatura em sala de aula. Demos as opções: fraco, regular, bom e ótimo. O resultado foi o seguinte:

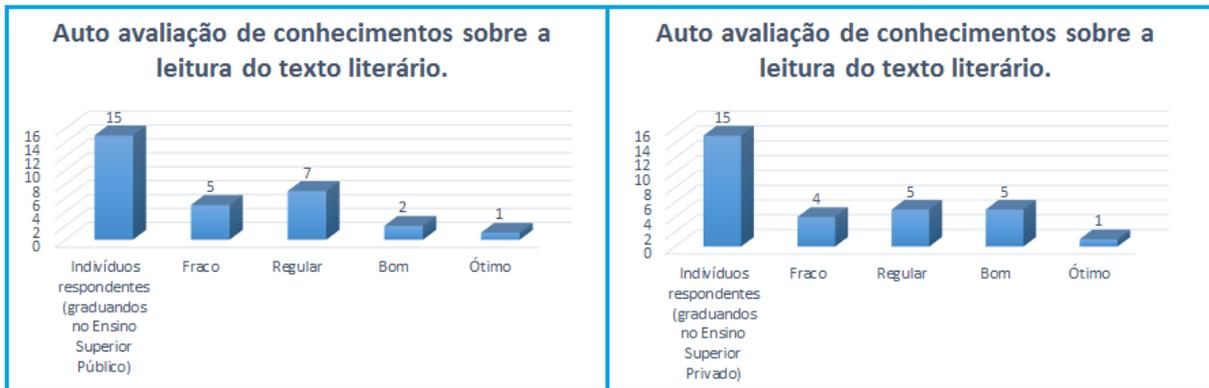


Gráfico 40 – Autoavaliação dos pesquisados sobre o conhecimento que possuem sobre a leitura do texto literário / graduandos de IES Pública. Gráfico 41 - Autoavaliação dos pesquisados sobre o conhecimento que possuem sobre a leitura do texto literário / graduandos de IES Privada. Fonte: a autora.

Mais de 50% dos graduandos do Ensino Superior Público apontaram ter conhecimentos entre fraco e regular. Esta insegurança foi justificada por muitos pela falta de disciplina específica de literatura na matriz curricular. As respostas circularam entre a falta de leitura de obras destinadas ao público infantil, e no não conhecimento de como desenvolver essas obras em sala de aula. Comentar sobre os cinco que dizem que o conhecimento é bom!

Para os graduandos do Ensino Superior Privado, embora oscilando entre “fraco” e “regular”, cinco indivíduos consideraram “bom” o seu conhecimento, justificando que gostam de ler e saberiam incentivar o gosto da leitura. Os que disseram considerar fraco e regular esclareceram que não gostam de ler, que não possuem muitos conhecimentos sobre o objeto literário e que viam a necessidade de aprofundá-los.

Em seguida, foi perguntado aos indivíduos se eles consideravam importante a leitura do texto literário em sala de aula e que buscassem justificar sua resposta. Todos disseram considerar importante, porém justificaram de formas diferentes. Enquanto uns se detiveram no aspecto de desenvolvimento da criatividade e imaginação, outros apontaram a questão da interação do indivíduo com o mundo por meio do texto literário, além de sua utilização para o desenvolvimento das habilidades de escrita e ludicidade para ensinar valores.

Um dos indivíduos afirmou: “Sim. Pois dificilmente estarão lendo estes tipos de livro em outro ambiente, então seria até mesmo necessário”, tal constatação implica em duas situações: que muitas crianças não possuem incentivo de leitura em suas casas ou que esse tipo de texto não é lido se não for pela cobrança escolar. Outra resposta interessante foi dada por uma das graduandas formada em Letras: “Sim. Com certeza, a literatura traz conhecimento, instiga a imaginação, produz crescimento porque leva à reflexão e à criticidade mesmo sendo fictício e amplia os horizontes em todos os sentidos pessoal e de mundo.”

Embora a literatura traga conhecimento, não podemos fazer disso uma obrigatoriedade. Podemos afirmar que a literatura pelo ato da leitura apresenta funções específicas de sua natureza gratuita, e o conhecimento é uma de suas maiores contribuições. Concordamos com Antonio Candido (2006), pois consideramos a literatura uma potência humanizadora, mas isso não quer dizer que todo indivíduo que entre em contato com ela será humanizado. Toda e qualquer leitura depende do leitor e dos sentidos empregados por ele durante a leitura. Quando partimos da ideia de que a literatura deve trazer conhecimento, buscamos nela uma necessidade de aprender algo e, conseqüentemente, a possibilidade de usá-la para ensinar algo, afastando, assim, a perspectiva do desejo e da espontaneidade de poder ler ao nosso gosto sem que tenhamos que nos expor e sermos cerceados.

Durante todo percurso histórico da literatura no contexto escolar, percebemos sua forte inclinação no que se refere a outras aquisições, por exemplo, a escrita, a expressão, o vocabulário e até mesmo a aceitação de ideologias dominantes. Porém, para alguns indivíduos, essa é a única forma de contato com a leitura do texto literário, já que em casa não tiveram desenvolvido o hábito de ler por desejo, por curiosidade, por fruição. Quando são inseridos em um contexto de cobranças, para muitos esta se torna a única perspectiva sobre a leitura.

Todos os indivíduos apontaram a importância de desenvolver a imaginação e a criatividade da criança, e consideram as obras literárias os melhores meios para isso. Consideram que estes textos mediam o indivíduo com o mundo, ampliando seus horizontes de conhecimento. Ainda assim, afirmam que devem ser usados para enriquecer o vocabulário, desenvolver a escrita e moralizar.

A procura por um pretexto de utilidade técnica parece estar muito fixada em nossa sociedade e, hoje, compete à literatura desconstruir esse aspecto. O que se necessita é a formação leitora dos indivíduos, e o texto literário é uma das melhores formas para adquirir tal hábito. Para Zilberman (1990), a literatura educa, pois provoca no leitor um efeito duplo:

(...) aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em que lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (ZILBERMAN, 1990, p.19).

Portanto, o caráter “educativo” da literatura está muito próximo ao da vida e das experiências que adquirimos todos os dias por estarmos vivos, com uma diferença: no caso do

literário, a linguagem é a mediadora dessas experiências. Assim, sua organização relaciona ao intelecto e não apenas às impressões físicas (tato, audição e visão). Esta concepção de “educativo” sobre o texto literário em contexto escolar estaria mais próximo da natureza do literário, pois estimula o diálogo por meio de trocas de experiências e confronto de gostos, ao mesmo tempo em que induz às práticas democráticas e igualitárias por meio da língua escrita.

Quando questionamos o que representaria a formação de um leitor de texto literário, nas respostas muitos a relacionaram à obtenção de conhecimentos, ao conhecer as obras consagradas, comparar realidades, transformar-se, ter bom desempenho na escola, atuar de forma crítica, saber identificar o autor e trechos de obras, não ter dificuldades de entendimento e ler as “entrelinhas”. Algumas observações estão vinculadas às habilidades de leitura, outras à obtenção de conhecimentos técnicos. Porém, praticamente todos veem a leitura de textos literários como fonte de conhecimento a favor de uma formação de leitores críticos.

Para finalizar este segmento perguntamos sobre a importância da literatura infantil e como deve ser sua leitura em sala de aula. Todos a consideraram muito importante, mas as justificativas e propostas para sua leitura foram diferentes em alguns casos. Para alguns a importância está no desenvolvimento do gosto de ler, para outros no desenvolvimento da criatividade, imaginação e escrita. E, ainda, como já foi apontado em outras questões, na obtenção de conhecimentos.

Em relação ao modo de ser lida em sala de aula, os indivíduos disseram que precisa ser de forma lúdica e criativa. Para alguns, com metodologias que distanciam da distração, para outros deve ser livre, espontânea e longe de cobranças. Vejamos o quadro:

Tabela 6 – A importância da Literatura Infantil e como deve ser a leitura dessa literatura em sala de aula

Respondente:	Ensino Superior Público ou Privado	Respostas à pergunta: 5.8. QUAL A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA VOCÊ? E COMO DEVE SER A LEITURA DESSA LITERATURA EM SALA DE AULA?
Indivíduo 2	Público	<i>É importante, pois por meio dessas leituras os alunos vão se interessar pela leitura é necessário que o professor tenha um planejamento das leituras clássicas em sua rotina.</i>
Indivíduo 4	Público	<i>A literatura infantil é importante para que a criança estimule sua imaginação, e essa leitura deve ser realizada de forma lúdica.</i>
Indivíduo 6	Público	<i>Acredito que a literatura infantil sempre será em qualquer fase do indivíduo, um texto atrativo e sou a favor desses textos em sala de aula. Esse tipo de leitura deveria ser mais vista em sala de aula tanto o professor</i>

		<i>ler para seus alunos, quanto os alunos colocarem a leitura em prática. Deverá ser uma prática com finalidades pedagógicas e não apenas como distração.</i>
Indivíduo 6	Privado	<i>Para mim é tudo muito novo, mas estou adorando conhecer vários livros sobre literatura infantil. A leitura deve ser muito alegre seguida de gestos e vozes diferenciadas a cada personagem. Dependendo da história dá para fazer teatros com fantoches, dedoches e até com pessoas.</i>
Indivíduo 12	Público	<i>Independente de ser adulto ou criança a literatura infantil desperta a curiosidade e a imaginação. A leitura deve ser ensinada com naturalidade e não imposta depois de atividades ou tarefas, tempo livre ou passatempo para as crianças ficarem quietas.</i>
Indivíduo 15	Público	<i>A literatura infantil é de extrema importância pois é com ela que a criança vai começar a desenvolver seu gosto com a leitura. Eu acredito que para a criança deve-se realizar a contação de história de forma lúdica.</i>
Indivíduo 2	Privado	<i>Imagino que a literatura infantil seja a primeira porta de contato dos alunos com a leitura, para que se possa adquirir esse hábito.</i>
Indivíduo 7	Privado	<i>É imprescindível para os alunos desenvolverem o gosto pela leitura, pois é um tipo de texto que permite aos mesmos imaginarem aquilo que estão lendo, é uma literatura prazerosa, sem cobranças, pelo menos até ser colocada por alguém.</i>
Indivíduo 11	Privado	<i>A literatura ajuda no desenvolvimento do aluno. Ela deve ser trabalhada desde cedo onde o aluno que não tem o hábito de ler desde cedo, não terá a leitura como parte do seu conhecimento</i>
Indivíduo 12	Privado	<i>A leitura deve ser prazerosa, dando oportunidade do aluno se aproximar da história. Deve estar próxima da realidade da criança.</i>
Indivíduo 14	Privado	<i>Acredito que é uma leitura muito importante e interessante. Em sala deveria ser feita de forma dinâmica e criativa, com várias entonações de voz, brincando com a leitura. Formando um momento prazeroso e diferente.</i>

Fonte: a autora

Os indivíduos 6 e 12 consideram a leitura do texto literário infantil para todas as idades. Porém, enquanto para o primeiro implica necessariamente uma finalidade metodológica, para o segundo a literatura deve ser ensinada com naturalidade, sem cobranças. O indivíduo 7 considera ainda que essa leitura prazerosa sempre será rompida com a intervenção de uma cobrança ou, ainda, suscita a ideia de que embora possa ser livre na infância em algum momento deverá ser cobrada.

O indivíduo 11 considera a leitura um tipo de conhecimento e aponta a importância de seu incentivo quando não tido em outro contexto. Esse incentivo, para muitos deles, advém de uma forma diferente de leitura em sala. O indivíduo 14 apresenta como forma diferente a entonação de voz do professor, segundo ele “brincando com a leitura”. Além disso, a palavra “lúdica” está muito presente em seus discursos e seria essa a alternativa para o professor, segundo os participantes, como incentivo da leitura. O indivíduo 6 apresenta quanto à questão o uso de teatros, fantoches e “dedoches”, como a alternativa lúdica sobre o texto literário.

Para a Educação Infantil, o contato com a narrativa é mais oral. Mecanismos lúdicos como os mencionados acima são interessantes para o contato da criança com a ficção, embora haja livros específicos para esse leitor. Contudo, quando as crianças já estão alfabetizadas, recursos como esses não devem ocupar o lugar do livro. A criança, ao assistir uma peça de teatro sobre determinado livro, não equivale à leitura do livro, pois são formas artísticas diferentes, cada uma delas infere mecanismos de recepção diferentes e uma não pode prevalecer sobre a outra. Devemos ser cautelosos com esta prática de mediação, pois, ao deixarmos mais claro e compreensível para criança, acabamos não reforçando a relação da criança com o texto literário, gerando uma função por vezes inútil e alienadora.

Isto não quer dizer que trabalhar com adaptações em outras plataformas de arte seja errado, o que queremos deixar claro é que uma arte não substitui a outra, pois são produções completamente diferentes. Ainda, tais metodologias, quando não voltadas para exercícios escolares, transformam o prazer como uma finalidade educativa. O prazer deveria ser natural, vindo gratuitamente pelo próprio indivíduo em contato com o objeto lido, mas, hoje, as políticas de incentivo ao texto implicaram obrigatoriedade a esse prazer. Como se fosse errado um indivíduo não sentir prazer ao ler um livro literário, ou até mesmo seria culposamente não ser leitor, aumentando a sensação no leitor de fracasso, pois ainda a leitura está atrelada ao simbólico de pessoas cultas e inteligentes.

Todos nós temos o direito de não gostar de determinado livro, o que faz parte da fruição, bem como em outros momentos de nossas vidas voltarmos a ele e nos sentirmos encantados. Afinal, somos seres em construção sempre, a cada experiência que a vida nos permite mudamos nossas expectativas, sentimentos e escolhas. Para aqueles que atuam como mediadores de textos literários é preciso que tenham em mente que ser um leitor não se refere apenas a ler ou não, mas principalmente comprometer-se com tal aprendizado, pois é necessário ler para mediar de maneira mais eficiente.

3.2 Graduados: a atuação de um perfil leitor mediador

Para a análise deste outro grupo, foi feito um documento legitimando a pesquisa para ser apresentada junto à Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio. Deste modo, a Secretaria se encarregou de enviar os questionários às escolas pertencentes ao município. Quanto às instituições privadas, aceitaram de prontidão a participarem do estudo.

Foram selecionados para esta análise 32 questionários: 20 respondidos por professores atuantes na rede Pública de Ensino e 12 pelos professores atuantes na rede Privada de Ensino. Também fizemos uma seleção, tendo em vista que muitos não responderam por completo os questionários, além de darem respostas que não ofereciam interpretações consistentes e seguras.

O processo de organização das questões são os mesmos discutidos na análise anterior. Foram divididos por segmentos buscando compreender: sexo, idade, condição socioeconômica, a presença da leitura e da ficção na infância, como leem e porque leem hoje e a leitura profissional, tendo em vista que atuam como mediadores.

Para a análise e construção desses questionamentos nos alicerçamos nos pressupostos teóricos advindos da Sociologia da Leitura, uma vez que investigamos o leitor em suas práticas de leitura, seu acesso a objetos de leitura (principalmente ao texto literário), seus gostos e seu papel em dar acesso às obras literárias e propô-las em sala sob sua leitura.

Quanto à mediação, buscamos noções advindas de estudos sobre o texto literário, desde sua concepção até sua presença no ensino. Desta forma, pudemos discutir a importância de uma disciplina específica sobre literatura, uma vez que muitos não apresentam o gosto de ler esse tipo de texto, até mesmo por não terem tido um contato prazeroso com ele em contexto escolar.

Todos os entrevistados são mulheres, apresentando uma diversidade de idades, mas prevalecendo em maior número as com mais de 30 anos. Vejamos o gráfico:

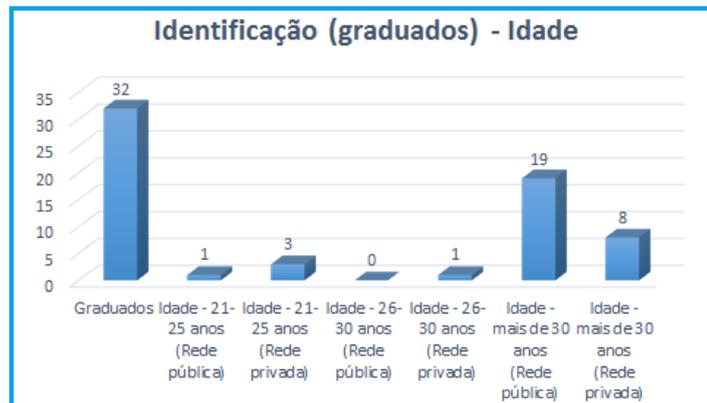


Gráfico 42 – Idade / graduandas de IES Pública e Privada. Fonte: a autora.

Ao lermos o gráfico, percebemos que os profissionais da rede Privada de Ensino são mulheres jovens. Quanto à faixa etária dos profissionais da rede Pública de Ensino, esta possibilita-nos a uma de leitura sobre como os cursos de graduação em Pedagogia formavam profissionais inclusive há 10 anos. Vale ressaltar que a obrigatoriedade da formação superior em Pedagogia não existe em alguns municípios, sendo possível prestar concursos públicos apenas com a formação do Médio Magistério. Assim, alguns dos entrevistados podem, inclusive, terem sido recém-formados em Pedagogia.

Em seguida, solicitamos a informação sobre a formação escolar e a instituição em que fizeram sua graduação:

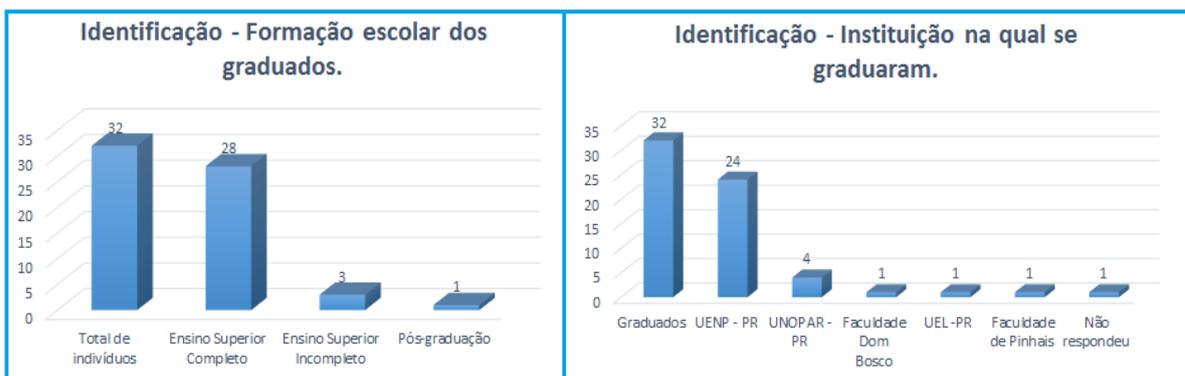


Gráfico 43 – Formação escolar / graduados atuantes na rede de Ensino Público e Privado. Gráfico 44 – Instituição na qual se graduaram / graduados na rede de Ensino Público e Privado. Fonte: a autora.

Sabemos que há três professores ainda graduandos, apenas um com pós-graduação, caracterizando um grupo com formação escolar superior em nível de graduação, além de a Universidade Estadual do Norte do Paraná ser a principal fonte de profissionais na cidade de Cornélio Procópio. Para delinear o perfil leitor a partir do contexto de vida na qual

estavam inseridos, buscamos seguir as mesmas ideias que discutimos no grupo anterior, investigando a formação escolar e o nível de escolaridade dos pais:

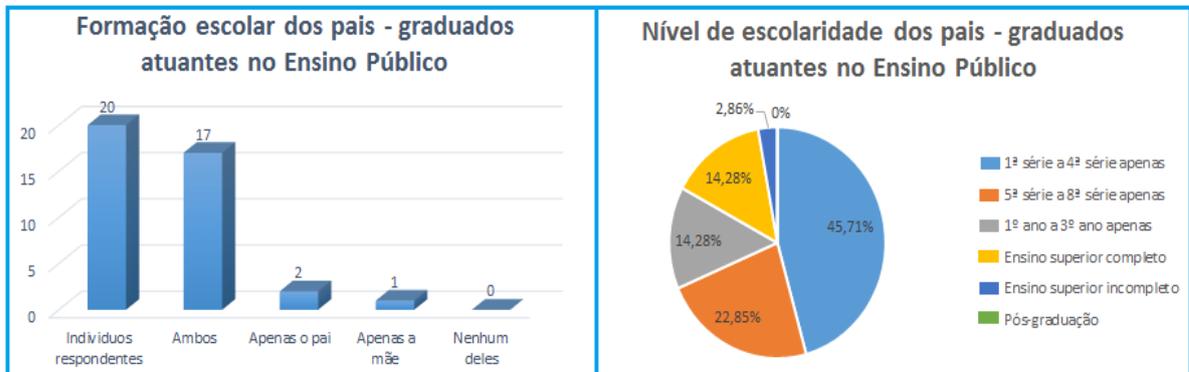


Gráfico 45 – Formação escolar dos pais / graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 46 – Nível escolar dos pais dos entrevistados que possuíam alguma formação escolar. Fonte: a autora.

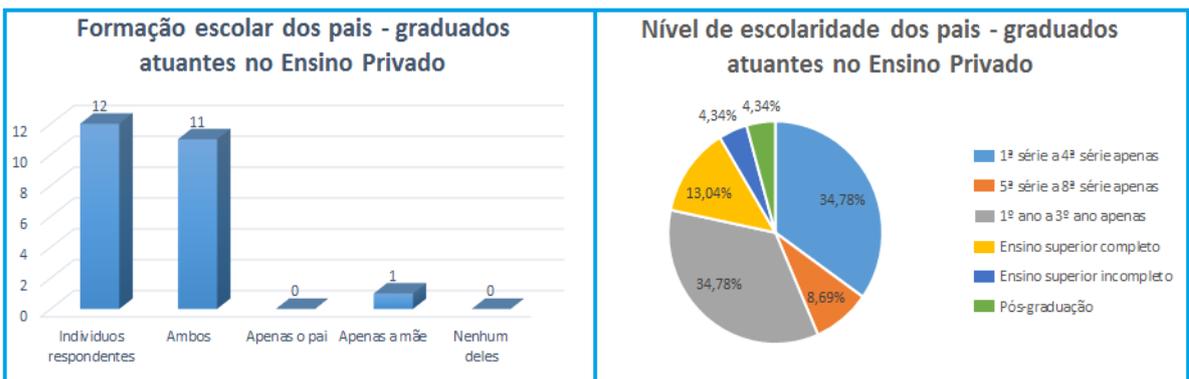


Gráfico 47 – Formação escolar dos pais / graduados atuantes no Ensino Privado. Gráfico 48 – Nível escolar dos pais dos entrevistados que possuíam alguma formação escolar. Fonte: a autora.

Nestes grupos, são muitos os pais que possuem escolaridade, mas podemos observar que o nível de escolaridade, no geral, ainda se mantém no Ensino Fundamental. Vale ressaltar que os graduados atuantes no Ensino Privado apresentaram o maior número de membros da família que possuem Ensino Médio. Porém, é considerável o número de indivíduos com Ensino Superior Público, principalmente no grupo de graduados e atuantes no Ensino Público.

Estes dados, quanto ao nível de escolaridade, estão bem próximos dos dados obtidos pelos graduandos. No entanto, o número de pais com Nível Superior cresceu consideravelmente, ao mesmo tempo em que o aparecimento de pós-graduados também se revela pequeno, similar ao grupo analisado anteriormente.

Em seguida, investigamos os objetos existentes nas casas e todos disseram possuir TV, rádio e aparelho de som. Em relação a computadores, apenas 50% dos atuantes no Ensino

Público disseram ter tido em suas casas, ao passo que 100% dos atuantes no Ensino Privado apontaram terem tido em seus lares.

Para a compreensão do contexto socioeconômico dos participantes, perguntamos sobre a frequência de algum dos indivíduos da família em instituições de ensino privado. O resultado foi bem diferente do grupo analisado anteriormente:

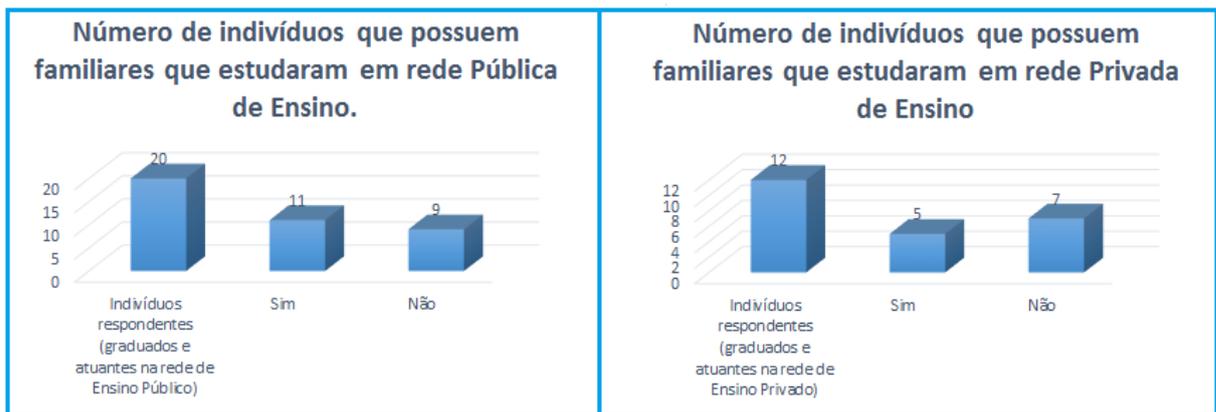


Gráfico 49 – Número de indivíduos que possuem familiares que estudaram na rede Privada de Ensino / graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 50 - Número de indivíduos que possuem familiares que estudaram na rede Privada de Ensino / graduados atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

Embora haja um número considerável de indivíduos que apontaram ter familiares que frequentaram o ensino privado, explicaram que os familiares mencionados são principalmente os filhos. Foram poucos que revelaram ter irmãos ou pais que frequentaram escolas ou faculdades particulares.

Estamos diante de um grupo de condição econômica bem próxima daquele analisado anteriormente, apenas com o diferencial de pais que compareceram aos bancos escolares por mais tempo. Porém, isso não nos indica se havia hábito de leitura em casa, para isso questionamos sobre a lembrança de verem familiares lendo:

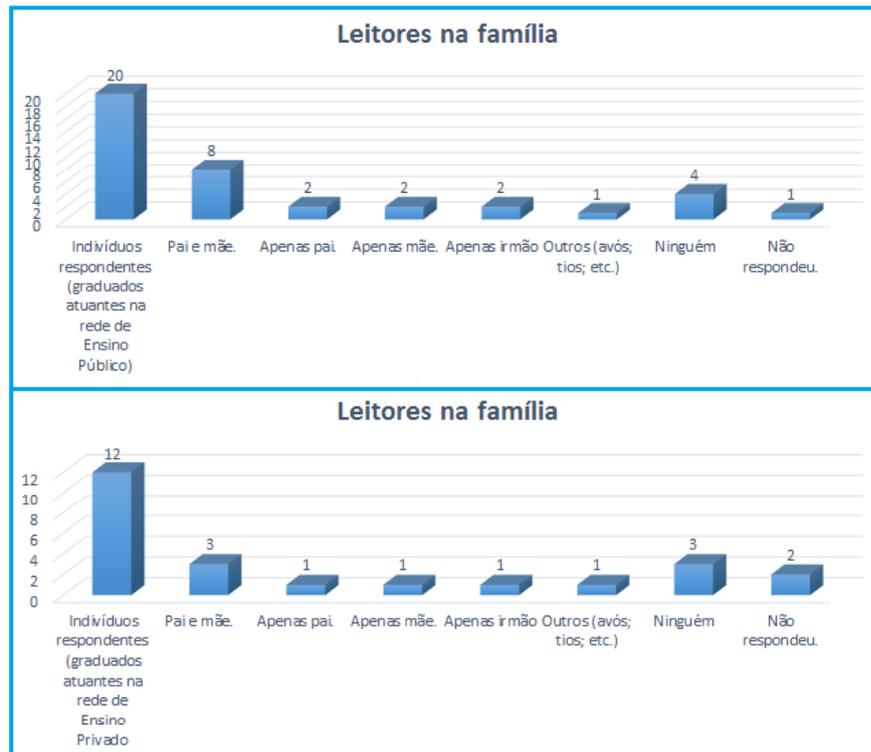


Gráfico 51 – Leitores presentes na família / graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 52 – Leitores presentes na família / graduados atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

Neste grupo, também houve indicações da inexistência de leitores na família, mas em número bem menor em relação ao grupo anterior. Aqui, a presença materna como leitora está bem equilibrada com a presença paterna, indicando um possível panorama sobre as práticas de leitura em família mais presentes. Para tal aspecto, questionamos sobre os objetos de leitura existentes em suas casas e o resultado foi bem diferente do grupo analisado anteriormente:

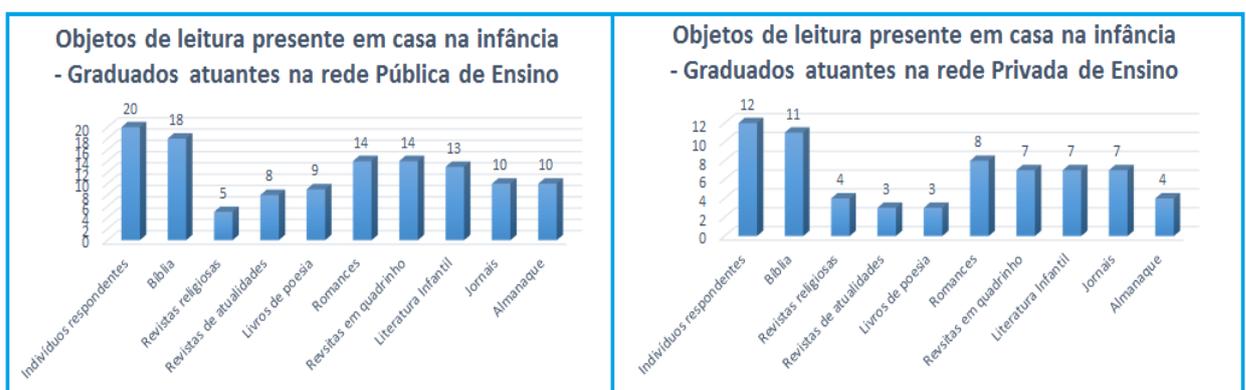


Gráfico 53 – Quantidade de objetos de leitura presentes em casa na infância, sendo que cada indivíduo pode apontar mais de um objeto/ graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 54 - Quantidade de objetos de leitura presentes em casa na infância, sendo que cada indivíduo pode apontar mais de um objeto/ graduados atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

A presença de objetos de leitura é significativa, principalmente de literatura, aparentemente diferente em relação ao primeiro grupo, embora o número de objetos lidos não implique leitura, necessariamente. As revistas em quadrinhos e a literatura infantil foram muito citadas por ambos os grupos, enquanto os livros de poesia só apareceram em maior número nos graduados atuantes na rede Pública de Ensino. Deste modo, sigamos com a discussão para o segundo segmento destinado exclusivamente à infância para compreendermos, de fato, o contexto em que cresceram.

Inicialmente, investigamos sobre as atividades mais apreciadas na infância. Entre elas foram citadas: brincar ou jogar; ver TV, ler, ouvir músicas e ouvir histórias. Nesta questão, também tivemos resultados bem parecidos com o primeiro grupo:

Tabela 7 – Preferências de atividades na infância / graduados atuantes no Ensino Público

	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção	Não responderam.
Jogar ou brincar	9 indivíduos	3 indivíduos	2 indivíduos	1 indivíduo	1 indivíduo	4 indivíduos
Ver TV	1 indivíduo	3 indivíduos	5 indivíduos	5 indivíduos	4 indivíduos	2 indivíduos
Ouvir Música	1 indivíduo	0	7 indivíduos	4 indivíduos	6 indivíduos	2 indivíduos
Ouvir histórias	3 indivíduos	6 indivíduos	0	4 indivíduos	3 indivíduos	4 indivíduos
Ler	3 indivíduos	5 indivíduos	4 indivíduos	3 indivíduos	3 indivíduos	2 indivíduos

Fonte: a autora.

Tabela 8 – Preferências de atividades na infância / graduados atuantes no Ensino Privado

	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção	Não responderam.
Jogar ou brincar	7 indivíduos	2 indivíduos	0	1 indivíduo	1 indivíduo	1 indivíduo
Ver TV	0	4 indivíduos	2 indivíduos	3 indivíduos	2 indivíduos	1 indivíduo
Ouvir Música	0	4 indivíduos	3 indivíduos	0	4 indivíduos	1 indivíduo
Ouvir histórias	0	1 indivíduo	3 indivíduos	2 indivíduos	5 indivíduos	1 indivíduo
Ler	3 indivíduos	0	3 indivíduos	4 indivíduos	1 indivíduo	1 indivíduo

Fonte: a autora

Os pesquisados graduados também disseram que jogar ou brincar eram suas atividades mais interessantes, mas ler está entre a terceira e quarta opção de lazer e diversão. Percebemos que para ambos os grupos analisados, assistir à televisão era uma prática diária mais presente que a leitura. Embora houvesse um número considerável de objetos de leitura em suas casas, principalmente para o público infantil e juvenil, a leitura não era tão presente como práticas desejáveis.

Outro dado similar ao primeiro grupo é a presença de familiares que contavam histórias em suas infâncias, apresentando a figura materna como a principal contadora:

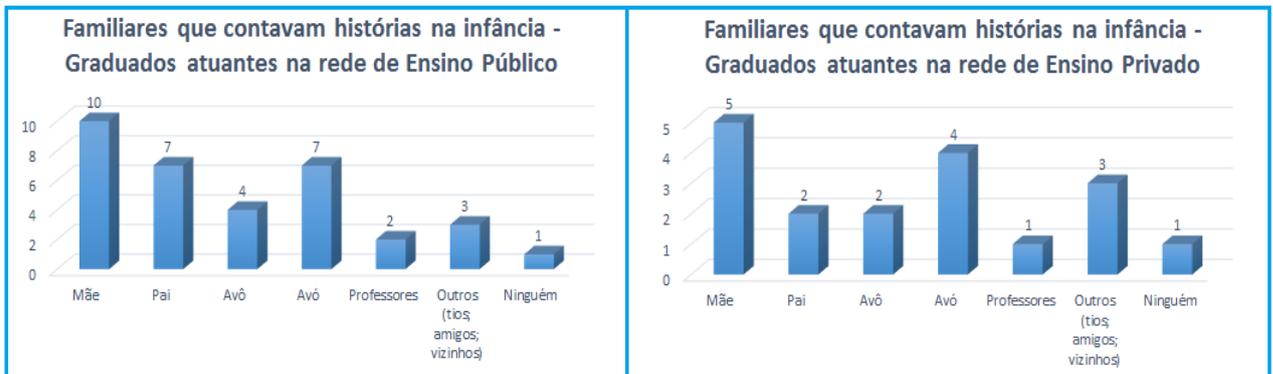


Gráfico 55 – Presença de familiares que contavam histórias para os pesquisados na infância / graduados e atuantes no Ensino Público. Gráfico 56 – Presença de familiares que contavam histórias para os pesquisados na infância / graduados e atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

A presença da avó revela também uma presença feminina significativa para estes indivíduos. Apesar de a figura feminina ter um certo destaque leitor na família, isso não exclui a possibilidade de a figura masculina não ser um leitor.

A próxima questão destina-se a conhecer as histórias ouvidas pelos graduados:

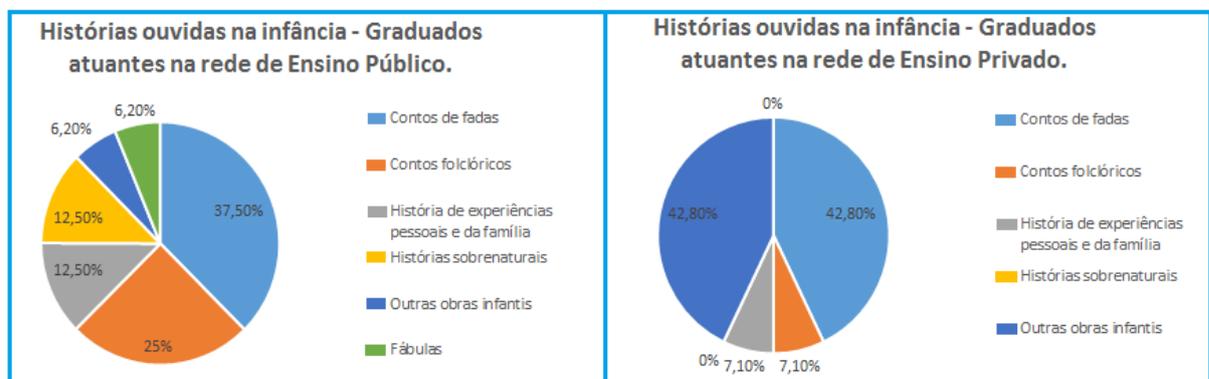


Gráfico 57 – Histórias ouvidas na infância agrupadas por temáticas / graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 58 – Histórias ouvidas na infância agrupadas por temáticas / graduados atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

Para os graduados das duas redes de ensino, os contos de fadas eram as histórias mais ouvidas em sua infância. Porém, para os graduados atuantes na rede de Ensino Público contos folclóricos e experiências pessoais e de família estão mais presentes do que para os graduados atuantes na rede de Ensino Privada. Essa situação é bem similar ao do grupo analisado anteriormente, pois os profissionais que atuam nas escolas do município são mais velhos que os profissionais que atuam em escolas particulares, revelando que a prática de contar histórias

do folclore brasileiro ou espelhadas nas experiências de vida dos indivíduos mais velhos da família está perdendo a prática nas gerações mais jovens.

Em seguida, esta investigação propôs que os respondentes citassem obras lidas na infância. O resultado não foi muito diferente do primeiro grupo, já os contos de fadas ainda aparecem com muita evidência. No entanto, o número de livros infantis aparece agora mais significativo. Vejamos os gráficos:

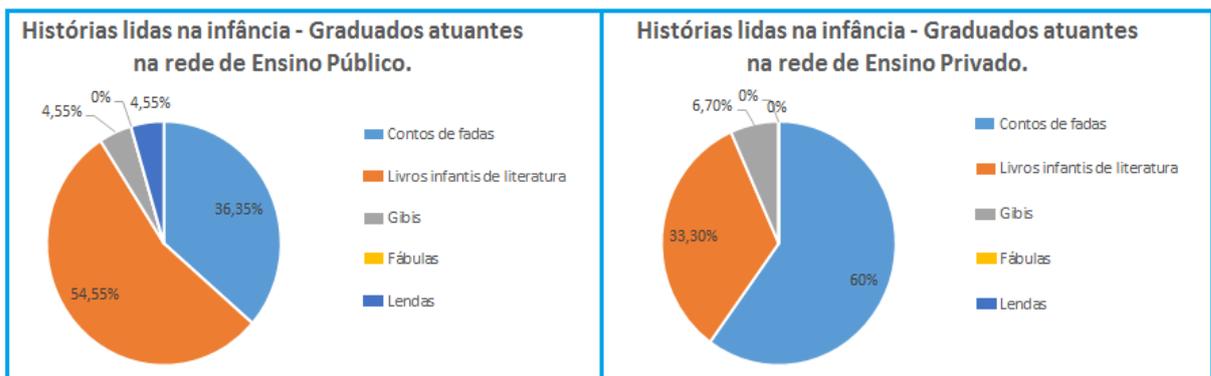


Gráfico 59 – Histórias lidas na infância agrupadas por temática / 20 graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 60 – Histórias lidas na infância agrupadas por temática / 12 graduados atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

É evidente que os graduados das escolas municipais representam um aspecto de leitura na infância mais presente do que os graduados das escolas privadas. Porém, no geral, ambos os grupos – graduandos e graduados – apresentam práticas de leitura na infância bem similar. É importante lembrarmos que estamos lidando com o número de livros citados e o indivíduo em suas respostas poderia citar o número de obras que quisesse.

Pedimos para que dissessem de onde eram esses livros, para que pudéssemos ter dimensão dos espaços de leitura em relação ao acesso a livros. As respostas foram as seguintes:

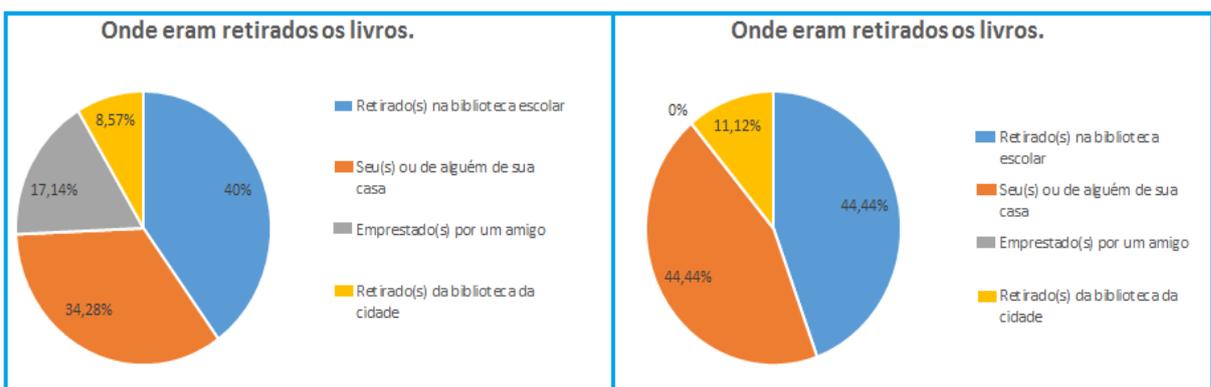


Gráfico 61 – Local em que os pesquisados retiravam os livros lidos / graduados atuantes no Ensino Público.
Gráfico 62 – Local em que os pesquisados retiravam os livros lidos / graduados atuantes no Ensino Privado.
Fonte: a autora.

O ambiente escolar para esse grupo dos graduados é um dos locais de maior acesso ao livro, embora a existência de acesso em seus lares também seja considerável, diferente do grupo dos graduandos analisado anteriormente. Aqui, a presença de objetos de leitura em casa também indica uma possível atividade leitora.

Para compreendermos melhor o tipo de incentivo à leitura que esses indivíduos tiveram, pedimos para que descrevessem como o professor e a escola desenvolveram neles o apreço sobre a leitura. Houve tanto registro positivo quanto negativo, bem próximo do posicionamento dos graduandos:

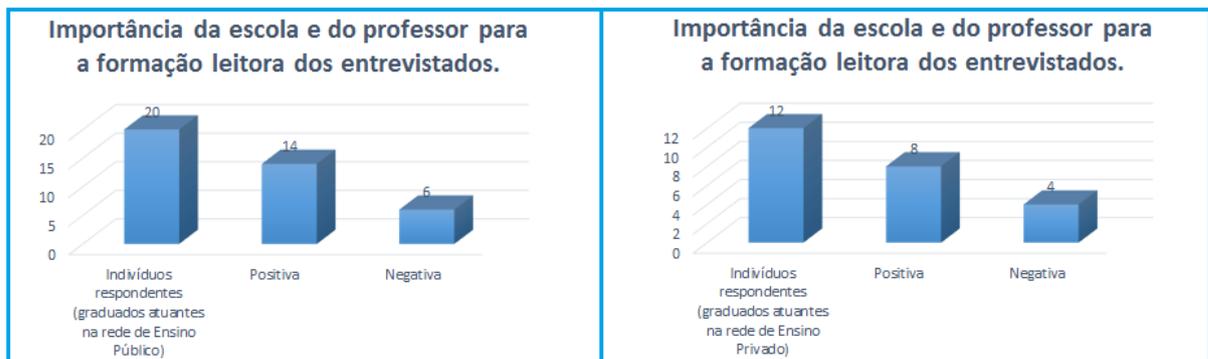


Gráfico 63 – Importância da escola e do professor para a formação leitora dos entrevistados / graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 64 - Importância da escola e do professor para a formação leitora dos entrevistados / graduados atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

A proporção de impressões negativas é mais alta que a do grupo anterior. Aqui temos a presença de dez opiniões negativas para trinta e dois entrevistados, ao passo que no grupo dos graduandos tivemos três opiniões negativas, para trinta entrevistados. Vejamos a seguir as justificativas mais relevantes, tanto positivas quanto negativas, tendo em vista que muitos descreveram como a escola e o professor acabam sendo importantes para o incentivo à leitura e o acesso ao livro. Em relação a esse fato, fica claro que os indivíduos em sua maioria não compreenderam a pergunta direcionada para suas experiências pessoais:

Tabela 9 – Respostas positivas / graduados atuantes no Ensino Público e Privado

Tabela de respostas a questão: 3.7. COMO VOCÊ EXPLICARIA A IMPORTÂNCIA	Atuantes na rede de ensino Público ou	Respostas Positivas:
---	--	-----------------------------

DA ESCOLA E DO PROFESSOR PARA SUA FORMAÇÃO COMO LEITOR?	Privado	
Indivíduo 2	Privado	<i>A escola deve ter material de leitura apropriado para cada faixa etária para que esse material seja uma forma mais significativa para o aluno. A escola tem papel importante nessa formação de leitor pois o incentivo a leitura é primordial.</i>
Indivíduo 7	Privado	<i>O professor é fundamental nesta intervenção com a leitura pela criança, e a partir de sua demonstração e de seu interesse com a história que a criança vai se interessar também. O professor é motivador para eles, e com dedicação pela leitura eles também vão se dedicar e se satisfazer com a leitura.</i>
Indivíduo 1	Público	<i>Quando o professor lê e conta para nós dando ênfase, mostrando alegria e nos leva a imaginar faz com que os alunos se interessem em saber e ler também. Isso aconteceu comigo no 2º ano de escola.</i>
Indivíduo 2	Público	<i>A escola deve desenvolver projetos que estimulem a leitura, por isso acredito que o meu gosto pela leitura foi aguçado nas séries primárias, pois me lembro bem das sacolas coloridas cheias de livros que ficavam dentro das salas de aula.</i>
Indivíduo 7	Público	<i>Os livros que haviam em casa eram poucos e eu já os conhecia; além do fato de que os meus pais não tinham o costume de presentear os filhos com livros. Diante disso, a escola, sua biblioteca e a leitura semanal de pelo menos um livro; foi de muita importância no início da minha escolaridade; fatos refletidos até os dias de hoje.</i>
Indivíduo 8	Público	<i>Passei boa parte de minha infância dentro da biblioteca da escola em que minha mãe trabalhava. Ela foi por muitos anos professora e no final da carreira diretora. As vezes não tinha com quem ficar em casa, então me tornei ouvinte na escola aos 4 anos. Quando não estava em sala de aula, estava na biblioteca da escola, pois não podia atrapalhar minha mãe. Aprendi a ler rapidamente. Em minha casa tínhamos muitos livros, de todos os temas. Meu pai e minha mãe eram leitores de tudo. Até a constituição era lida por eles.</i>
Indivíduo 15	Público	<i>Fui incentivada a ler e também porque fazia parte do sistema de ensino da época.</i>

Fonte: a autora

Tabela 10 – Respostas negativas / graduados atuantes no Ensino Público e Privado

Tabela de respostas a questão: 3.7. COMO VOCÊ EXPLICARIA A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO PROFESSOR PARA SUA FORMAÇÃO COMO	Atuantes na rede de Ensino Público ou Privado	Respostas Negativas

LEITOR?		
Indivíduo 3	Privado	<i>Quando criança, a leitura não era tão divulgada, não havia projetos, campanhas... ler era uma obrigação... tem que ler! Na escola íamos na biblioteca apenas para pegar livro, não com a turma como hoje os prof. fazem. Em sala de aula íamos um livro por ano por indicação do prof. Para depois fazer prova do livro.</i>
Indivíduo 4	Privado	<i>Hoje, com 28 anos, com mais maturidade do que quando cursava a 1ª graduação, vejo que por mais que a escola/professor tentem incentivar a leitura/formar leitores, esta é uma ação que independem desses mediadores, pois no meu caso, só tomei gosto pela leitura por conta de uma necessidade. Foi a minha necessidade em buscar conhecimento (no início, dolorosa) que me fez gostar de ler.</i>
Indivíduo 6	Privado	<i>Na escola os professores trabalhavam literatura a partir da leitura e preenchimento de ficha sobre o livro. Só comecei a gostar de ler porque ganhava coleções de livros dos meus pais, pois a escola e os professores nunca foram incentivo para que eu lesse..</i>
Indivíduo 9	Privado	<i>Meu professor não me mostrou a leitura como algo legal, sempre via como obrigação. A leitura era prazerosa em casa.</i>
Indivíduo 3	Público	<i>Infelizmente na minha vida escolar a leitura estava mais direcionada para medidas pedagógicas. Faltou o incentivo, na escola, para a leitura como fonte de prazer.</i>
Indivíduo 4	Público	<i>Quando era criança a escola pouco trabalhava leitura. O incentivo maior era na porta do Cine Cornélio quando íamos a matinê e trocávamos gibis de todos os gêneros como: de faroeste, contos de fadas, assombração, almanaques infantis da Disney, gibis com temas do futuro. E tínhamos que ter tudo para a troca com novidades para a próxima semana. Cada troca nós trazíamos de 20 a 30 gibis para a casa. Cada criança lia o que estava mais de acordo com seu interesse, meu caso contos de fadas e assombração.</i>
Indivíduo 6	Público	<i>Apesar dos esforços tido por meus professores, nunca gostei muito de leitura. Durante a infância, li muitas histórias em quadrinhos, porém no decorrer da minha vida adulta fui perdendo o gosto, passando a ler somente o necessário ou para algum concurso. Os livros sempre foram impostos como forma de punição ou castigo,</i>

		<i>difícilmente como algo prazeroso.</i>
Indivíduo 18	Público	<i>A escola não teve muita influência em minha formação como leitor, meus professores não liam.</i>

Fonte: a autora

As respostas positivas foram bem escassas nesse grupo, pois muitos se preocuparam em apontar a importância da escola e do professor no geral, restando poucas opções pessoais para serem analisadas nesse estudo. Talvez pelo fato de o questionamento estar aberto para demais discussões e não direcionado exclusivamente para algo mais pessoal, pode-se conjecturar que este seja o motivo pelo qual os graduados descreveram outras informações sobre a escola, o professor e a leitura. Em todo caso, para o Indivíduo 2, atuante no Ensino Privado, o incentivo à leitura está na presença de objetos de leitura voltados para as faixas etárias, além do acesso a eles ser de responsabilidade da escola. Por outro lado, para o Indivíduo 7, atuante no Ensino Privado, este incentivo está na presença leitora do professor, pois a sua demonstração de interesse ao apresentar determinada leitura seria um exemplo de dedicação à ação de ler que os alunos passariam a apropriar para si mesmos.

O indivíduo 8, atuante no Ensino Público, apresentou um relato de sua infância direcionando-se ao espaço escolar como o principal local em que passava os seus dias e foi na biblioteca da escola que encontrou uma maneira de se divertir lendo. A biblioteca escolar, bem como a leitura, fazia parte do seu cotidiano, tornando-se, assim, algo natural em sua vida. Já para o Indivíduo 15, atuante no Ensino Público, o incentivo à leitura fazia parte do sistema escolar de sua época, embora não tenha se posicionado em ter sido motivado ou não por esse sistema. Gostaríamos de ressaltar as respostas do Indivíduo 1 e 2, atuantes no Ensino Público, que apontaram a leitura nas séries iniciais como decisivas para o desenvolvimento dos seus gostos pela leitura.

Os relatos de procedência negativa são mais pessoais e nos permitem relacioná-las em dois eixos principais: primeiro, alguns indivíduos disseram que seus professores não liam e, em segundo lugar, a leitura era uma obrigação com finalidade avaliativa. Para o Indivíduo 9, atuante no Ensino Privado, a leitura em casa era prazerosa, ao passo que para o Indivíduo 4, atuante no Ensino Público, as relações prazerosas com a leitura estavam em uma roda de leitores de gibis, que faziam trocas em um lugar específico. Portanto, ambos faziam a

mediação da leitura ao fazerem trocas de material de leitura e, ao mesmo tempo, de experiências leitoras.

Vale ressaltar a experiência do Indivíduo 6, atuante no Ensino Público, pois este afirma os esforços que os professores apresentaram para sua formação leitora. Contudo, ele foi perdendo o gosto pela leitura no decorrer de sua vida adulta, e ainda descreveu a leitura na escola como uma punição, um castigo, afirmando nunca ter gostado de ler e só ler por necessidade. É curioso o fato de a leitura para aqueles que não gostam de ler ser encarada como um castigo quando são obrigatórias. Tal obrigação foi descrita pelo Indivíduo 3, atuante no Ensino Público, como “medidas pedagógicas”.

Outra experiência sobre a disposição do leitor é descrita pelo Indivíduo 4, atuante no Ensino Privado, que demonstra a impossibilidade de os mediadores tornarem leitores aqueles que não o desejam ser. É interessante este ponto de vista, uma vez que o desejo e a responsabilidade só dizem respeito ao indivíduo. A leitura precisa fazer parte de nossas vidas em contexto real e gratuito de leitura, e não dirigido a um contexto apenas de obrigações ou até mesmo de prazer ilusório. Ainda, vale lembrarmos que o incentivo à leitura e o acesso a objetos de leitura não garantem automaticamente a formação de um leitor. O leitor é o responsável pelo seu próprio hábito de leitura, o importante é que desde sua infância à sua fase escolar ele tenha acesso a contextos de práticas de leitura.

Quando Candido (2006) refere-se ao caráter gratuito do texto literário, desde sua feitura até o modo de sua recepção, não implica que isso já garante o prazer em ler. Ele se refere ao fato da não existência de obrigações, seja do escritor com o leitor e o leitor com o texto. As relações estabelecidas no processo de escrita e leitura de uma obra são livres, e, portanto, gratuitas.

Segundo Petit (2013), quando um escritor decide fazer uma obra juvenil, ele não se dirige a um tipo específico de juvenil, ele escreve a partir do jovem que um dia ele fora, de suas experiências na juventude e nas relações que foram estabelecidas em sua vida. O leitor, ao ler, unirá essas experiências às suas e a partir desse contexto, formulará suas impressões sobre o texto e, nesse embate de experiências, poderá gostar ou não da obra. Tal gosto deve ser livre para todos os leitores. Sendo assim, esse caráter de liberdade ao poder se expressar positivamente ou negativamente sobre determinada leitura é o que poderá despertar no indivíduo o desejo em ler.

Os comentários negativos feitos pelo grupo dos graduados são similares aos descritos pelos graduandos quando se referem à prática de leitura de textos literários como uma

obrigação. Isto se reflete em um processo avaliativo quantitativo ao final da leitura, distante de uma real aproximação entre o leitor e a leitura.

Feitas as ressalvas, adentraremos nas questões que visaram à leitura pessoal dos graduados. Assim, primeiramente, foi questionada a finalidade da leitura em suas vidas. Para os graduados atuantes no Ensino Privado, na 1ª a 2ª posição estão as finalidades de ler para tarefas profissionais e aprender coisas úteis, ao passo que em 3ª a 4ª posição estão ler para se distrair e aprender religião. Os graduados atuantes no Ensino Público apresentaram um comportamento diferente, disseram em 1ª a 2ª opção, ler para tarefas profissionais e distrair-se e, em 3ª a 4ª opção, ler para aprender coisas úteis e religião.

Seguindo com os questionamentos, solicitamos que indicassem a frequência de ida a bibliotecas. Vejamos os resultados:

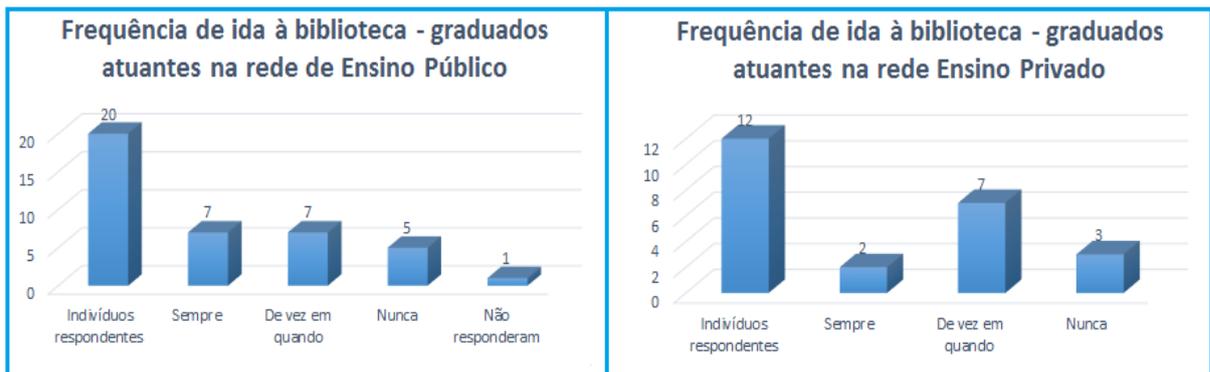


Gráfico 65 – Frequência de ida à biblioteca / graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 66 – Frequência de ida à biblioteca / graduados atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

A frequência dos profissionais do município é considerável, embora cinco indivíduos terem apontado nunca irem. No geral, são poucos os indivíduos que disseram sempre frequentar bibliotecas, assim como os graduandos o número maior de respostas está entre a opção “de vez em quando” e “nunca”. Tal dado sugere que esses indivíduos não são frequentadores de bibliotecas físicas e buscam leituras em outros locais também.

Em seguida, questionamos as preferências de leitura dos graduados atuantes no Ensino Privado: livros didáticos, obras literárias e obras infanto-juvenis ficaram entre a 1ª a 3ª opção. Enquanto religião, revistas e jornais ocuparam entre a 4ª e a 6ª opção. Os graduados atuantes no Ensino Público optaram por obras literárias, jornais, livros didáticos e revistas, como 1ª a 3ª opção, e, entre 4ª a 6ª opção, obras literárias infanto-juvenis e religião. Gostaríamos de informar que não foi solicitada nenhuma justificativa quanto as preferências de leitura, mas de acordo com as respostas é possível dizer que os graduados atuantes no Ensino Privado

escolheram os livros didáticos como primeira preferência. Por outro lado, os graduados atuantes no Ensino Público se referiram primeiramente às obras literárias para depois apontarem os livros didáticos.

Quando questionamos sobre os critérios de seleção desses objetos de leitura, a maioria descreveu sua justificativa de acordo com a importância e necessidade da leitura em suas vidas, muito próxima da explicação dada pelo grupo anterior dos graduandos:

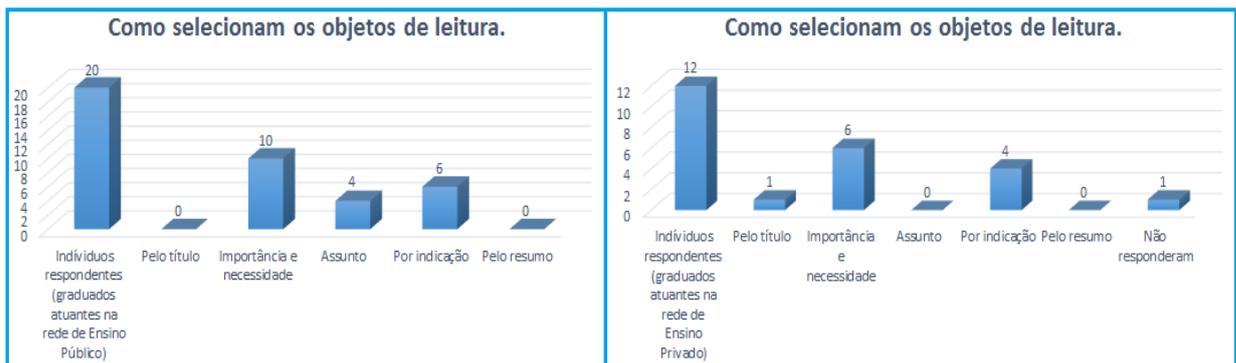


Gráfico 67 – Seleção dos objetos de leitura dos pesquisados / graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 68 – Seleção dos objetos de leitura dos pesquisados / graduados atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

Como podemos observar, os dados nesse segmento são muito similares ao primeiro grupo, pois a leitura destina-se a tarefas profissionais e a aprender coisas úteis, determinando a finalidade de leitura na vida desses indivíduos e atribuindo à leitura um caráter mais utilitário, com finalidade pragmática. Portanto, este tipo de seleção está de acordo com a percepção que os indivíduos têm da leitura. Em questionamentos anteriores, as obras literárias surgiram como as preferidas. Para alguns, a leitura é uma distração, porém, ao selecionarem seus objetos de leitura, escolhem por necessidade.

Vale ressaltar que nas questões anteriores foram sugeridas opções a serem escolhidas por esses indivíduos, mas, nesta em específico, tiveram liberdade total de se posicionarem, revelando o tipo de finalidade no momento em que selecionam suas leituras.

Na próxima questão, as respostas descritas pelos graduados nos propiciaram melhor nitidez em relação às formas de escolha de objetos de leitura, pois questionamos se consideram suas leituras suficientes ou insuficientes, solicitando em seguida suas justificativas. Neste grupo as justificativas pairaram sobre determinado aspecto: o tempo.

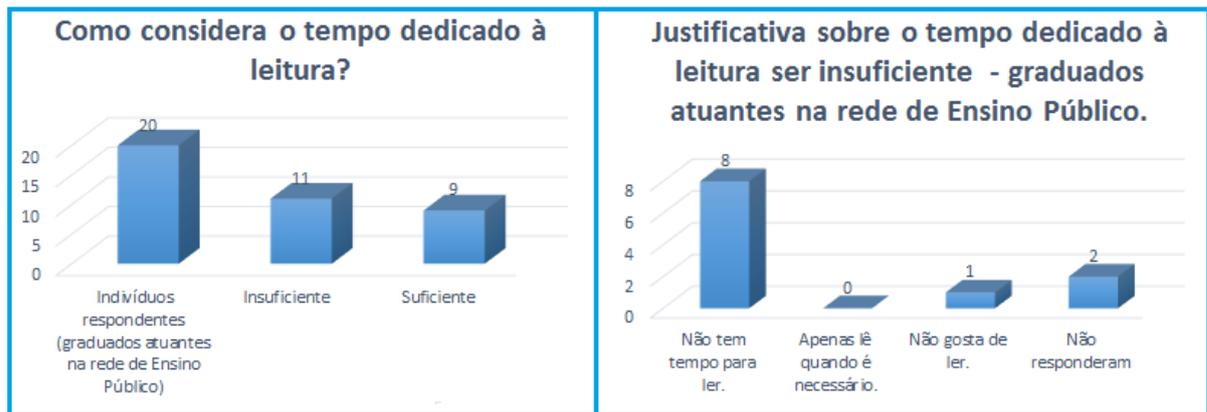


Gráfico 69 – Insuficiência ou suficiência do tempo dedicado à leitura / graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 70 – Justificativas sobre o tempo ser considerado insuficiente, no gráfico organizado por temas. Fonte: a autora.

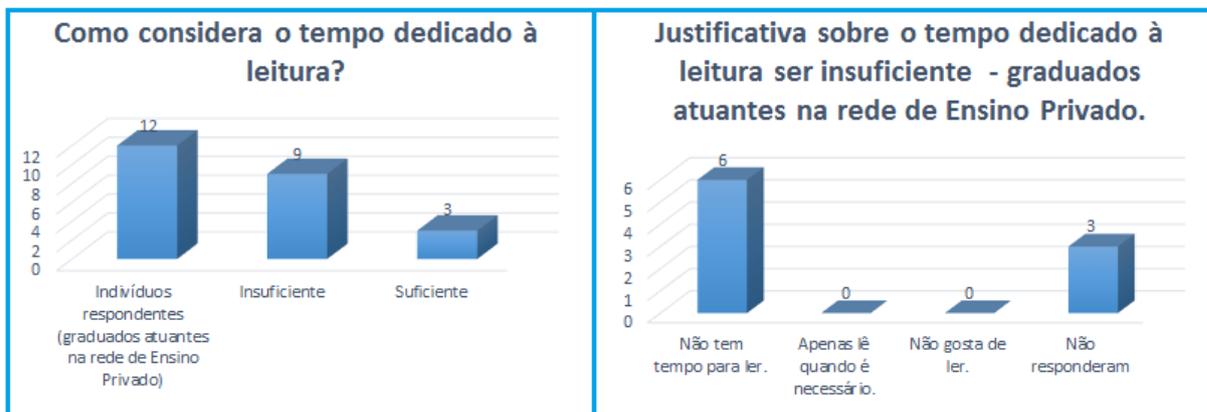


Gráfico 71 – Insuficiência ou suficiência do tempo dedicado à leitura / graduados atuantes no Ensino Privado. Gráfico 72 – Justificativas sobre o tempo ser considerado insuficiente, no gráfico organizado por temas. Fonte: a autora.

A maioria dos indivíduos considera seu tempo dedicado à leitura insuficiente, pois não possuem tempo para ler. Sabemos que possivelmente estes profissionais trabalham dando aulas nos dois turnos: matutino e vespertino. Tal informação foi descrita pelos entrevistados que se referiam “a carga horária de trabalho”, “trabalho 40 horas por semana”, “o trabalho consome o tempo”, “trabalho o dia todo”, etc. Muitos justificaram que, no tempo que lhes resta do dia, buscam dedicar aos filhos e às suas casas.

Muitos indivíduos não justificaram nenhuma de suas escolhas. Aqueles que se posicionaram ter tempo suficiente responderam praticamente as mesmas justificativas do grupo anterior: tem tempo para ler o necessário sobre o seu trabalho e leem para seus alunos.

A última questão deste segmento é sobre a frequência de leitura de textos ficcionais e qual a finalidade desta leitura em suas vidas. Embora esta dissertação se destine compreender o espaço que a Literatura Infantil tem nos cursos de Pedagogia e como ela é estudada nas IES em Cornélio Procópio – PR, consideramos importante saber se esses profissionais são leitores

de textos ficcionais, ou seja, gostam de ler outros tipos de literatura. As respostas não foram tão diferentes daquelas descritas pelo primeiro grupo:



Gráfico 73 – Leitura recorrente de textos ficcionais / graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 74 – Leitura recorrente de textos ficcionais / graduados atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

Os dois grupos de graduados apresentam um número considerável de indivíduos que quase não leem textos ficcionais. Os indivíduos atuantes no Ensino Privado encontram-se ainda mais distantes de leituras voltadas para os textos ficcionais em relação aos atuantes no Ensino Público. Quanto à finalidade, muitos indivíduos atuantes na rede de Ensino Privado disseram não lerem porque são textos sem finalidade, só para distração. Outros acreditam que “a finalidade é entreter, mexer com o imaginário, divertir, emocionar” (Indivíduo 3 atuante no Ensino Privado). Para alguns que leem, escreveram: “Acredito que o texto ficcional, além de ser rico em vocabulário (na maioria das vezes), também me permite relaxar, usar o imaginário e desligar um pouco da realidade” (Indivíduo 6 atuante no Ensino Privado).

Os indivíduos atuantes no Ensino Público justificaram que não costumam ler textos ficcionais, pois servem para relaxar, imaginar e “viajar”. Apontaram preferir ler outros gêneros textuais e até mesmo textos mais informativos. Para os que apontaram frequentemente ler, os textos ficcionais significam possibilidades, conhecimentos e “distração para a cabeça”. Para o Indivíduo 3, atuante no Ensino Público, o texto ficcional (...) proporciona prazer, possibilitando o rompimento do espaço/tempo”, apresentando uma ideia sobre um dos elementos da narrativa que, sem sua existência ou rompimento, ocasionaria um discurso desconexo. Pois, o tempo como defende Benedito Nunes (1995, p. 27) “(...) é a condição da narrativa: esta acha-se presa à linearidade do discurso e preenche o tempo com a matéria dos fatos organizada em forma sequencial”. Além disso, é o tempo um dos elementos responsáveis pela construção dos significados e sensações presentes na narrativa.

Segundo Candido (2006, p. 47), 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”. A realidade se faz presente na obra literária, mas, ao mesmo tempo, evidencia novas maneiras de ser lida e vivenciada. Assim, o texto literário, sem nos desligar da realidade, projeta-nos uma que é nova e diferenciada, arbitrariamente reorganizada pela sensibilidade e pela técnica do escritor. Ainda, nos textos ficcionais infantis que predominam os gêneros maravilhoso e fantástico, a realidade se faz presente por meio do simbólico, que agirá no inconsciente pouco a pouco, ajudando a criança a reorganizar seu espaço interior e a realidade que a circunda.

Estamos diante de um grupo que não apresenta como prática significativa a leitura de textos ficcionais. Embora muitos tenham dito ler apenas obras infantis por causa do trabalho, o seu apreço por leituras de natureza literária é distante de seus reais contextos de leitura. Os indivíduos que leem procuram neste tipo de texto o afastamento da realidade, desejando apenas imaginar sem compromisso. Além das suas respostas em questão anterior darem a impressão que suas leituras são selecionadas por necessidade e importância, elas reforçam a concepção de que os textos ficcionais são apenas para passar o tempo.

Iniciemos agora o último segmento, relacionado as práticas profissionais. Questionamos sobre a existência de uma disciplina específica sobre o texto literário infantil quando fizeram sua graduação. O resultado foi diferente do grupo discutido anteriormente:



Gráficos 75 – Presença de disciplina específica sobre Literatura Infantil na matriz curricular da graduação / graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 76 - Presença de disciplina específica sobre Literatura Infantil na matriz curricular da graduação / graduados atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

Nesta etapa do segmento, muitos indivíduos apontaram terem tido uma disciplina específica. Vale ressaltar que a maioria desses profissionais veio da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-PR), e que, durante alguns anos, tiveram uma disciplina específica para o texto literário, ministrada por uma professora do colegiado de Letras.

Para melhor constatação, questionamos sobre os conteúdos vistos nessa disciplina. Para os graduados e atuantes na rede de Ensino Privado apenas um indivíduo afirmou que “sim”, mas esclareceu que se tratava de uma temática pertencente à disciplina voltada para a Educação Infantil. Alguns deram respostas interessantes como: história da literatura infantil e juvenil até ela tornar-se emancipatória, análises de obras, estrutura da narrativa, linguagem e literatura. Ao mesmo tempo em que os graduados atuantes na rede de Ensino Público que apontaram que “sim”, quatro indivíduos disseram não se lembrarem do que viram na disciplina. Um indivíduo indicou-nos a ver a matriz curricular da UENP-PR, outros escreveram que a literatura infantil não foi estudada de forma aprofundada em sua graduação e ainda afirmaram terem visto alguns aspectos no Magistério. Destacamos o relato de um indivíduo que conheceu metodologias de ensino sobre o texto literário quando se graduou:

Lembro-me de termos vistos metodologias de trabalho com a literatura em sala de aula, com o objetivo de despertar nos aluno o prazer de ler. Montamos um livro de histórias infantis que foi publicado e distribuídos para todas as escolas públicas do nosso município.

O questionário não solicitava a data que esses profissionais se graduaram, mas o indivíduo da resposta destacada afirmou ter tido uma disciplina na UENP-PR que destinava ao texto literário infantil. Segundo a descrição, é possível afirmar que essa disciplina e o trabalho desenvolvido nela se estenderam para o Município como material para as escolas municipais utilizarem, tornando-se significativo para a formação desse profissional, pois fez questão de mencioná-lo.

Em seguida, questionamos o número de obras lidas durante a graduação e o resultado mais uma vez foi diferente do analisado no grupo dos graduandos:

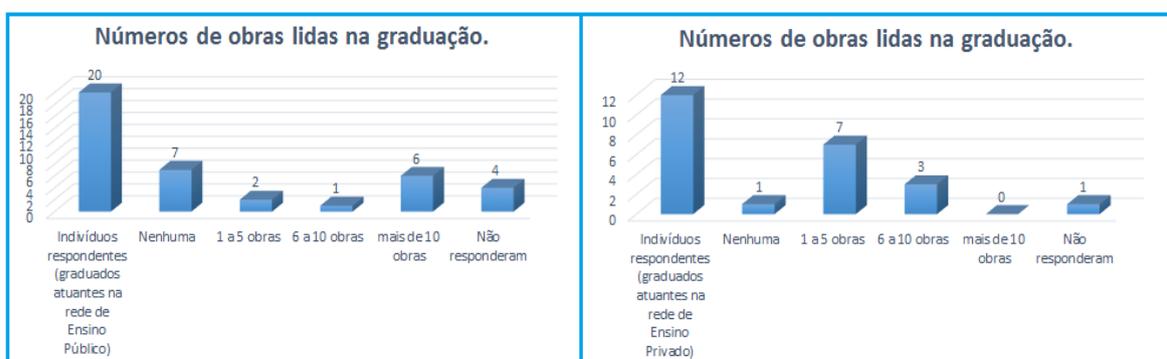


Gráfico 77 – Números de obras de Literatura Infantil lidas na graduação / graduados atuantes no Ensino Público.
Gráfico 78 – Números de obras de Literatura Infantil lidas na graduação / graduados atuantes no Ensino Privado.
Fonte: a autora.

Os graduados do Ensino Privado disseram ter lido entre 1 a 5 obras durante sua graduação, enquanto os graduados do Ensino Público disseram terem lido mais de 10 obras lidas em sua graduação. Vale ressaltar que tivemos a presença de oito indivíduos que não viram obras literárias em sua formação, assim como ocorreu com o primeiro grupo pesquisado, no qual onze indivíduos disseram não terem vistos obras literárias infantis na graduação.

Doravante, pedimos para que indicasse os títulos que leram em sua graduação e houve 42 menções sobre obras e autores. Para essa análise citamos apenas os títulos sem repeti-los, pois muitas citaram os mesmos contos de fadas:

Tabela 11 – Títulos lidos na graduação / graduados atuantes no Ensino Público e Privado.

5.4.CITE ALGUMAS OBRAS LIDAS NA GRADUAÇÃO POR VOCÊ: (Graduados Público e Privado)
1- Os clássicos
2- Bom dia todas as cores
3- A cesta de Dona Maricota
4- Um mundinho para todos
5- Romeu e Julieta
6- Obras de Monteiro Lobato
7- A Gata Borracheira
8- O Patinho feio
9- A Lebre e a Tartaruga
10- Chapeuzinho Vermelho (Charles Perrault)
11- Chapeuzinho Vermelho (Agnese Baruzizi)
12- O menino que aprendeu a voar (Ruth Rocha)
13- Obras de Pedro Bandeira
14- Obras de Ana Maria Machado
15- Obras de Marina Colassanti
16- Obras de Maurício de Souza
17- A bruxa e o caldeirão
18- O Patinho feio mesmo
19- Pai, posso dar um soco nele
20- Contos de fadas
21- Fábulas de Esopo
22- Os três porquinhos
23- Cinderela
24- A Raposa e as uvas
25- Branca de Neve
26- João e o pé de feijão
27- O menino do dedo verde
28- Meu pé de laranja lima
29- O pequeno Príncipe
30- Éramos seis
31- Podridão nada infantil
32- A fada sempre viva e a galinha fada
33- Mariana e o Pavão misterioso
34- O pequeno Polegar
35- A fada que tinha ideias
36- Reinações de Narizinho
37- Menina bonita do laço de fita

38- Chapeuzinho Amarelo
39- O leão e o ratinho
40- A formiguinha e a Neve
41- O cão e o osso
42- Rapunzel

Fonte: a autora

Percebemos a presença de muitos títulos de contos de fadas e fábulas, mas em apenas dois títulos apareceu a informação do nome do autor da adaptação como: *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault e *Chapeuzinho Vermelho* de Agnese Baruzzi. Vale lembrarmos que essas duas adaptações do conto *Chapeuzinho Vermelho* foram citadas pelo mesmo indivíduo. Com base nesses dados consideramos que esses leitores não conhecem autores, ou não veem relevância na autoria. Deste modo, não se preocupam com a qualidade do que leem.

Os graduados fizeram menção a autores como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, Marina Colassanti e Maurício de Souza. É importante atentarmos ao fato que esses indivíduos citaram apenas os nomes dos autores, e não sabemos se realmente leram alguma de suas obras, uma vez que Monteiro Lobato é uma referência, um “clássico”¹⁹ da Literatura Infantil e Juvenil nacional e citá-lo seria como recorrer a um cânone literário. Neste grupo dos graduados também encontramos muitas citações de contos populares sem nenhuma informação da adaptação e editora, impossibilitando de fazermos uma apreciação destas obras. Para análise, seria preciso uma investigação mais criteriosa.

Sob este aspecto, observamos a importância de se conhecer sobre literatura, uma vez que os textos destinados para o público infantil vêm de adaptações de contos populares. Conhecemos a realidade de adaptações feitas por encomenda que se destinam ao ensino de valores e normas do bom comportamento. Uma disciplina específica poderia ajudar na seleção dessas obras para que não sejam aplicadas como textos principais em sala de aula.

Em seguida, pedimos para que se auto avaliassem como profissionais a partir de seu conhecimento sobre como propor o texto literário com o objetivo de formar leitores.

¹⁹ Termo usado segundo Ítalo Calvino.

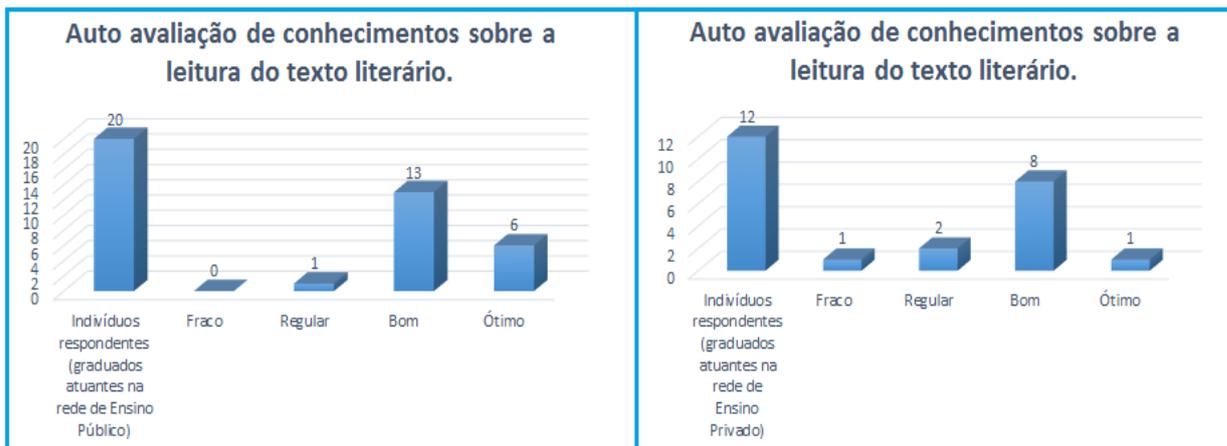


Gráfico 79 – Auto avaliação dos indivíduos sobre conhecimentos acerca da leitura do texto literário / graduados atuantes no Ensino Público. Gráfico 80 – Auto avaliação dos indivíduos sobre conhecimentos acerca da leitura do texto literário / graduados atuantes no Ensino Privado. Fonte: a autora.

Os graduados da rede Pública de Ensino consideraram seus conhecimentos como “bons” e “ótimos”, enquanto os graduados da rede Privada de Ensino disseram considerar, em sua maioria, “bons”. Suas justificativas, muito positivas quanto a esta avaliação, estão atreladas ao fato de lerem todos os dias para suas turmas e darem ênfase em suas leituras, além de fazerem cursos de capacitação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Alguns descreveram ter um conhecimento “bom” porque acreditam que sempre podem aprender mais. O Indivíduo 5 dos graduados atuantes no Ensino Privado, exemplificou sua justificativa mencionando um projeto que desenvolve chamado “Formação do leitor crítico”. Neste projeto, a professora diz ter uma metodologia prazerosa e lúdica para incentivar o gosto pela leitura literária.

O indivíduo 9, atuante no Ensino Privado, também explicou que as crianças não são incentivadas a enxergarem o texto literário como algo prazeroso, sendo o único dos graduados a avaliar seu conhecimento “fraco”. Enquanto o Indivíduo 8, atuante no Ensino Público, disse que seu desempenho é ótimo, afirma ler os livros literários infantis antes de escolher porque procura adequar o tema presente no livro ao conteúdo que está ensinando.

O indivíduo 13, atuante no Ensino Público, avalia seu conhecimento como regular, justificando a necessidade em aprender mais. Embora muitos tenham dito, que estudaram sobre literatura infantil em capacitações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Cornélio Procópio, o indivíduo 4, atuante no Ensino Público, escreveu que sente falta de cursos de capacitação voltados para assuntos sobre o texto literário.

Para os graduados, um bom conhecimento sobre como trabalhar com o texto literário com o intuito de formar leitores resume-se em levá-lo diariamente para a sala de aula. Consideramos que dar acesso à leitura de textos literários é de grande valia, mas a forma pela

qual o abordamos pode afastar o leitor e não o aproximar. Um dos profissionais relatou que as crianças não são incentivadas a ver a literatura como algo prazeroso. O outro indivíduo esclarece que os temas das obras precisam adequar ao conteúdo da aula. Nesse sentido, o texto acaba sendo utilizado como pretexto para ensinar algo ou para dar “ludicidade” à aula.

Este fato indica a importância de problematizarmos os motivos pelos quais levamos os textos literários infantis para a sala de aula. Hoje, devemos levar em consideração que o texto literário infantil é tratado como arte e em certa medida propiciador de prazer, mas este último foi transformado em obrigatoriedade. Além disso, tem sido revelado como pano de fundo para o ensino de outros conhecimentos, pois, para o ensino de gramática, temos outros gêneros textuais que recheiam as alternativas metodológicas de ensino de língua.

Sigamos com as considerações feitas pelos graduados sobre o que representa para eles a formação de um leitor de textos literários. Segundo os graduados do Ensino Público, a formação de um leitor literário está atrelada a habilidades de leitura e escrita. Além de transformação social, intelectual, por meio dos conhecimentos adquiridos durante a leitura. Para o indivíduo 3, o bom leitor é aquele que consegue dialogar com o texto lido. Ao passo que, para o indivíduo 5, os textos literários apuram e refinam os gostos de leitura, pois este tipo de texto nos tornam mais reflexivos e críticos.

Para o indivíduo 14, “a formação de um bom leitor consiste em dar o exemplo, o professor que lê e demonstra gostar da leitura terá alunos motivados a praticar o hábito de ler”. O indivíduo 9 do Ensino Privado corrobora com esse aspecto e afirma: “Só será um leitor aquele que tiver um exemplo de leitor, seja em casa ou na escola”. E ainda, temos indicações sobre o ensino da escrita, como por exemplo a citação do indivíduo 15: “Quando lemos, ampliamos nossos horizontes e aperfeiçoamos a escrita, além de ampliar nosso vocabulário”. Para o Indivíduo 6, atuante no Ensino Privado: “Especialmente no ensino fundamental a literatura precisa ser trabalhada de forma que os livros agradem, mas tenham função para a criança que lê”.

É sintomático o fato de que o indivíduo acaba mediando o texto literário partindo do significado que o próprio texto apresenta em sua vida. Esses trechos, nos quais os professores expõem suas visões sobre o texto literário, acabam não apenas moldando o perfil de leitor que eles são, mas também o perfil de mediadores em contexto profissional dessas leituras.

Acabamos reproduzindo nossos gostos e nossas leituras em nossa prática de ensino. Portanto, se tratamos o texto literário como um objeto funcional, em que sua presença em sala de aula deve estar atrelada à obtenção de conhecimentos específicos, será essa a mediação

desenvolvida em sala de aula. Embora busquemos emoldurá-la em metodologias que visam à ludicidade, estamos fazendo isso a partir de uma maneira que aparenta ser uma finalidade pragmática. A existência de uma disciplina específica para o curso de pedagogia é necessária, pois se faz significativa, principalmente quando se tem em uma sala de graduação em Pedagogia, indivíduos que não gostam de ler e tiveram um contato utilitarista da literatura em sua formação escolar.

Para finalizarmos, questionamos sobre a importância da literatura infantil e como esta deve ser levada para a sala de aula em suas concepções. Abaixo, segue a tabela com as respostas mais significativas e não repetitivas:

Tabela 12 – Respostas sobre a importância da literatura infantil e a sua leitura em sala de aula/ graduados atuantes no Ensino Público e Privado.

Respondente:	Rede de Ensino Público ou Privado	Respostas à pergunta: 5.8. QUAL A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA VOCÊ? E COMO DEVE SER A LEITURA DESSA LITERATURA EM SALA DE AULA?
Indivíduo 1	Privado	<i>A importância se dá no momento em que ela faz com que o aluno viaje, se torne cidadãos críticos e capazes, assim, deve ser levada para sala de aula de forma prazerosa e significativa.</i>
Indivíduo 2	Privado	<i>A literatura infantil enriquece a imaginação da criança, oferecendo a criança uma maneira de libertar-se utilizando seu raciocínio. Em rodas de leitura, momentos para leitura.</i>
Indivíduo 4	Privado	<i>Os alunos amam ouvir histórias! Mas deve-se ter muito cuidado com essa infinidade de livros que são criados comercializados, ou seja, a literatura por encomenda. Não que eu desconsidere os Best Sellers, não! Pelo contrário, acho que para encontrar o gosto pela leitura eles são importantes, mas essa literatura por encomenda, sobretudo a infantil, deixa para o último aspecto a leitura, a palavra, a história.</i>
Indivíduo 6	Privado	<i>A literatura infantil é ferramenta básica no ensino. Acredito que é preciso haver momentos de leitura livre e espontânea, mas penso que sem a elaboração de sequências didáticas a leitura de livros mais densos em sala deixa de ter importância, e muitas vezes acaba-se “lendo por ler”.</i>
Indivíduo 8	Privado	<i>Considero a literatura Infantil muito importante e deve ser inserida e ministrada em um módulo a parte, pois assim desenvolveremos bons leitores, desde o berçário.</i>
Indivíduo 12	Privado	<i>Possui grande contribuição no preparo das aulas, e deve ser levado ao ambiente escolar de forma contextualizada.</i>
Indivíduo 1	Público	<i>Para mim é a Lit. Inf. é primordial, amo!! Foi com elas que aprendi a reter atenção e criar personagens. Para a sala de aula deve ser levada em variedades como: leitura dinâmica, fantoches encenados, representados, com falas e criações para que desperte no aluno o grande desejo de aprender, ler e</i>

		<i>representar também, seja lendo, escrevendo ou em teatros.</i>
Indivíduo 4	Público	<i>Ela deve estar inserida em todos os conteúdos a serem trabalhados (quase sempre se possível) para mexer com o universo irreal que a criança possui para transporta-la a realidade concreta do dia-a-dia. Sem o lúdico não há alfabetização prazerosa.</i>
Indivíduo 5	Público	<i>A literatura infantil é imprescindível às crianças. Ela deve iniciar desde as primeiras séries iniciais através de livros, contação de histórias, teatro, textos, vídeos, momentos de deleites (fazer parte da pauta da aula todos os dias).</i>
Indivíduo 6	Público	<i>A leitura deve ser algo prazeroso e não tida como uma forma de punição, castigo ou obrigação. Um bom leitor consegue ter sempre boas ideias, através da literatura a criança poderá ter acesso a um mundo de possibilidades, mesmo que esta não esteja inserida em um contexto social favorável. Cabe ao professor deixar a disposição dos alunos livros diversos e estimular o interesse deles pela leitura.</i>
Indivíduo 8	Público	<i>Tem grande importância. Começo o dia de aula com uma boa leitura, as vezes para informar e fazer algum trabalho ou apenas como fruição.</i>
Indivíduo 9	Público	<i>Muito importante porque é o primeiro passo para desenvolver o gosto pela leitura. A leitura deve ser um momento agradável, por isso não deve ser imposta, mas apresentada como uma possibilidade interessante e de prazer.</i>
Indivíduo 13	Público	<i>Eu considero importantíssima. Deve ser levada todos os dias, de maneira prazerosa e articulada com os conteúdos trabalhados e a vida do aluno, tornando real os acontecimentos da leitura.</i>
Indivíduo 19	Público	<i>Leva as crianças ao mundo imaginário; e isso é bom para algumas que precisam esquecer um pouco a realidade. O professor deve motivá-los, fazer teatros, interpretar a história, conta-la com entusiasmo para estimular novas leituras.</i>

Fonte: a autora

Como podemos observar na tabela acima, a pergunta dupla gerou algumas respostas focadas apenas na importância da literatura infantil e, outras, em como deve ser a leitura deste tipo de literatura em sala. Vale ressaltar que a maioria dos entrevistados não se inseriu nas respostas. Por vezes, eles descreveram de maneira generalizada sobre os assuntos em discussão. As repostas reproduzem discursos marcados com expressões como prazerosa, motivação, imaginário, criticidade e ludicidade. Tais expressões foram muito citadas em uma das questões anteriores sobre a leitura de textos ficcionais e reproduzidas aqui como um discurso mais genérico sobre o texto literário infantil.

Para todos os graduados, a Literatura Infantil é importante e torna possível o contato da criança com a leitura de modo prazeroso e estimulante. Porém, quando procuram

demonstrar como essa leitura deve ser feita em sala de aula, percebemos que em primeiro lugar descrevem que professor deve motivá-los de forma lúdica, como o indivíduo 1, 5 e 19 do Ensino Público apresentaram. De acordo com Lajolo:

Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de *motivação*, porque é em nome dele que a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades escolares que manuais propõem, é periférico ao ato da leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas (LAJOLO, 1983, p.15).

Concordamos com Lajolo, pois nenhuma atividade, mesmo que interessante para o aluno, pode substituir o contato com o texto. Tal substituição ocasiona um grande problema na formação de leitores de textos literários, pois instaura na criança uma concepção do literário de forma superficial, um objeto que pode ser trocado por qualquer outro sem que perca nenhum sentido.

Vale ressaltar alguns posicionamentos dos graduados que disseram levar o texto literário para a sala de aula unido ao conteúdo que irá ser discutido em aula, como se a literatura proporcionasse um momento mais lúdico para ensinar matemática, ciência e história, por exemplo. Neste sentido, também atribui a literatura uma função superficial e, portanto, possível de substituição. Para alguns indivíduos o texto ficcional é para distrair, brincar e principalmente proporcionar prazer a qualquer situação menos a ler. Para outros, o texto literário é importante para imaginação e proporciona conhecimento e, assim, maior criticidade.

Em relação à presença do texto como meio avaliativo, percebemos que as repostas se dividem, pois, para alguns indivíduos, o texto literário deve estar inserido em uma metodologia de ensino que tenha uma função em sala de aula, um motivo para ser trabalhado. Caso contrário, segundo o Indivíduo 6, atuante no Ensino Privado, acaba “lendo por ler”. Enquanto para o Indivíduo 5, atuante no Ensino Público, a literatura infantil deve ser inserida também como momento de deleite.

Nas respostas, os graduados procuram deixar claro que para eles a literatura infantil exerce um papel importante para a formação leitora dos indivíduos. Porém, esta importância apresenta-se dividida entre a utilização do texto literário com finalidade pedagógica (escrita,

leitura e outros conhecimentos) e o texto como distração (imaginação, fuga da realidade e prazer).

Consideramos que o texto literário em contexto escolar deve apresentar uma proposta pedagógica na formação de leitores, que se estabelece entre a atividade de leitura e os saberes implicados no processo interpretativo. Assim concordamos com Colomer (2007, p. 41) que discute a necessidade de decidirmos “a melhor forma de conseguir que essa leitura escolar seja produtiva para o leitor”.

O fato de deixarmos a leitura do texto literário livre e limitarmos o papel da escola, encarregando-a apenas em relação ao acesso e estímulo à leitura, não nos dá garantia de que o leitor encontrará o prazer em ler e se tornará um leitor efetivo. Neste sentido corroboramos com Colomer sobre a função do ensino literário na escola, pois, segundo ela:

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de *ensinar o que fazer para entender* um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório. (COLOMER, 2007, p.45)

Embora nas séries iniciais a leitura do texto literário ocorra, por vezes, de forma livre, quando é ela utilizada em sala de aula pelo professor o foco das aulas sempre acaba atrelado ao ensino de outros conteúdos, como podemos constatar nas respostas dos entrevistados. Seria mais interessante que esses profissionais ensinassem as crianças a compreenderem os textos, explorando os diversos sentidos existentes neles, e como e por que esses sentidos se constroem durante a leitura.

Uma disciplina específica não é um sinônimo de revolução para o ensino de Literatura Infantil nas escolas. Contudo, pode ser o início de conscientização de que é preciso compreender que a Literatura Infantil Juvenil é um produto tardio da indústria cultural e, assim, também se faz tardia para a pedagogia escolar. Por ser tardia, ainda necessita de algumas discussões a fim de resolver todos esses problemas sobre o uso do texto literário no ensino, de modo que sua natureza literária e gratuita não seja substituída pelo aspecto técnico que predomina em nossa sociedade.

Assim como a concepção de infância, a Literatura Infantil sofre modificações de acordo com o tempo. A criança também é um sujeito histórico, tem suas necessidades de ficção e precisa do contato com o texto escrito por vezes da forma que ele é.

3.3 Entrevistas: uma discussão sobre a Literatura Infantil e a formação acadêmica

Nesta etapa da dissertação, buscamos entrevistar os coordenadores dos cursos²⁰ e os professores que ministram a disciplina de Literatura Infantil, quando há a existência de uma na matriz curricular. Falar sobre as universidades!!!

Na Faculdade Dom Bosco, entrevistamos tanto a coordenadora do curso de Pedagogia quanto a professora responsável pela disciplina Literatura Infantil e Juvenil. Quanto à UENP-CP²¹, entrevistamos apenas o vice coordenador do curso de Pedagogia, tendo em vista que não há uma disciplina específica sobre o texto literário infantil.

A seguir estão as descrições das respostas²² dadas por esses profissionais aos questionamentos presentes no Apêndice 1:

Tabela 13 – Respostas coletadas pela entrevista do coordenador da Universidade Estadual do Norte do Paraná As questões encontram-se no Apêndice 1 desta dissertação.

Questão	Resposta
1	Universidade Estadual do Norte do Paraná
2	Flávio Rodrigo Furnaleto, vice-coordenador do Curso de Pedagogia
3 e 4	<i>Me graduei em Ciências pela FAFI-CP em 91, depois fiz Matemática na atual UNIFIL em 93 e por último fiz a graduação em Pedagogia pela UNOPAR.</i>
5	<i>Sim. Fiz meu mestrado na UEL em Educação em 2004 e Doutorado na USP em Educação também.</i>
6	<i>Sim, leciono uma disciplina de estágio no terceiro e quarto ano de Pedagogia.</i>
7 a 12	<i>Me considero um leitor, porque leio bastante e busco de ler de tudo... leio muitos artigos e livros voltados principalmente para o trabalho, em momentos vagos gosto de ler jornais eletrônicos e revista para saber o que anda acontecendo com o mundo... gosto muito de ler coisas sobre psicologia no geral, mas como leciono sempre tenho leituras voltadas para o que ensino mesmo. A leitura para mim é tudo... meu trabalho... minha vida... lemos tudo a nossa volta e como morei em uma cidade pequena a leitura me possibilitava conhecer um mundo que eu não via e não conhecia, aprendia me tornar um investigador. E o leitor é aquele que dá significado a tudo... pro mundo e para ele mesmo.</i>
13 a 14	<i>A literatura é muito importante, apesar de não ser um leitor de literatura... gosto muito dos mitos, dos deuses, mas não costumo a ler literatura, o trabalho acaba consumindo todo o tempo quase... mas a literatura nos liberta, nos faz conhecer de uma forma mais ampla nossa vida.</i>
15 e 16	<i>A pessoa que vai mediar tem que conhecer um pouco sobre a leitura... formação tem que ser suficiente para o trabalho que vai executar... tem que ser boa. A literatura infantil são os textos para as crianças, como os contos de fadas.</i>

²⁰ Gostaríamos de informar que o coordenador do curso de Pedagogia da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) não foi possível entrevistar.

²¹ Universidade Estadual do Norte do Paraná.

²² As respostas transcritas são fiéis às respostas dadas pelos entrevistados.

17 e 18	<i>Não tem... mas já teve... trabalhamos um pouco com a literatura infantil na alfabetização principalmente, é importante apesar de aqui não termos. A literatura infantil é o alimento para a imaginação da criança, da criatividade. Tem que ser uma literatura prazerosa que faça a criança pensar. É importante a disciplina específica para um melhor entendimento... mais oportunidade de se aperfeiçoar.</i>
---------	---

Fonte: a autora

Tabela 14 – Respostas coletadas pela entrevista da coordenadora da Faculdade Dom Bosco. As questões encontram-se no Apêndice 1 desta dissertação.

Questão	Resposta
1	Faculdade Dom Bosco
2	Aparecida da Silva Orrutea, coordenadora do Curso de Pedagogia
3 e 4	<i>Sou formada em Letras pela antiga FAFICOP... foi no ano de 1977... e depois fiz Pedagogia... na FAFICOP também em 1982</i>
5	<i>Sim. Tenho especialização pela UNOPAR... isso foi em 97 e a área... foi didática e metodologia... no que me especializei.</i>
6	<i>Não... bom... no curso de Pedagogia não mas no município sim.</i>
7 a 12	<i>Sim, eu leio de tudo um pouco. Seleciono o que leio de acordo com o meu tempo e a minha necessidade, mas gosto de ler. A leitura é a base para a nossa formação. O leitor é aquele que consegue entender, interpretar um texto.</i>
13 a 14	<i>Sim A Literatura é cultura... justamente por isso é importante... literatura é a história de um povo.</i>
15 e 16	<i>Tem que ser satisfatória... conhecer os textos literários. A literatura infantil são as produções literárias voltadas para as crianças. A literatura infantil é muito importante para se desenvolver o gosto pelo literário.</i>
17 e 18	<i>Sim... temos em nossa grade uma disciplina chamada literatura infanto juvenil e é uma professora de Letras a responsável. É muito importante uma disciplina porque para se ensinar algo é preciso estudar e conhecer antes... porque literatura é importante para tudo.</i>

Fonte: a autora

Tabela 15 – Respostas coletadas pela entrevista da professora da Faculdade Dom Bosco. As questões encontram-se no Apêndice 1 desta dissertação.

Questão	Resposta
1	Faculdade Dom Bosco
2	Luciana Teixeira da Silva
3 e 4	<i>Sou formada em Letras pela hoje UENP no ano de 2002</i>
5	<i>Sim. Fiz especialização na UTFPR de Londrina... que era da área de cultura tecnologia e ensino de língua... isso foi em... 2008.</i>
6	<i>Sim... eu leciono uma disciplina sobre literatura infanto juvenil aqui na Dom Bosco.</i>
7 a 12	<i>Sim, eu leio bastante tanto textos mais objetivos e informativos quanto literários... gosto de ler literatura quando me sobra tempo. Então... eu seleciono de acordo com o que quero ou preciso no momento... tem vezes que o dia passa corrido e eu só consegui mesmo ler o básico para aula que vou dar. A leitura é uma dádiva... com ela podemos ser nós mesmos... nos conhecermos e conhecermos o outro, o mundo todo... e o leitor é o motivo para que todos esses textos existam... sem o leitor e a recepção dele sobre um texto... a literatura não existiria... ah... o leitor é a chave fundamental de toda essa engrenagem.</i>
13 a 14	<i>Sim A Literatura é arte... e uma das artes que mais participa de nosso dia-a-dia. Eu considero muito importante... vou além disso considero essencial para a nossa vida... pois nos ajuda a conhecermos e ajuda também a nos relacionarmos com o mundo... porque ao lermos um livro estamos inseridos em uma realidade diferente ou até mesmo igual a nossa</i>

	<i>mas com um olhar diferente... mais crítico e ao mesmo tempo sensível.</i>
15 a 16	<i>O profissional tem que conhecer sobre literatura e também lê-la... precisa ser um leitor de literatura e gostar de ler... precisa saber envolver-se mas também compreender como o autor construiu o texto. A literatura infantil é uma parte da literatura que dialoga com o universo infantil... tem um narrador ou personagem principal criança que explora o mundo infantil ou juvenil... mas é uma literatura que pode ser lida por todos inclusive adultos. A importância da literatura infantil reflete a mesma importância de qualquer outra literatura... a formação do indivíduo... no caso da literatura infantil a da criança.</i>
17 a 19	<i>Literatura Infante Juvenil. Essa disciplina é muito importante para que em primeiro lugar esses futuros profissionais conheçam a importância da literatura infantil para a formação de leitores e em segundo para enxergar a importância dessa arte para a vida das crianças e para a resolução de problemas do próprio indivíduo.</i>
20 a 22	<i>Uso muito o Antônio Candido, a Regina Zilberman, a Marisa Lajolo, gosto muito também do Rildo Cosson para falar de letramento literário. Olha eu não consigo trabalhar muitas obras... fico mais na teoria porque são só duas aulas por semana e é apenas em um período que tem essa disciplina, né... são seis meses... falo um pouco de Monteiro Lobato na parte da história da literatura infantil. Eu busco ensinar para os meus alunos da graduação que o leitor é o foco em sala de aula e aprender a interpretar é o mais importante, que a leitura é um processo que envolve principalmente a interpretação, e a literatura deve estar ligada a essa interpretação, não tem texto melhor para se ensinar a construção de sentidos e a interpretação.</i>

Fonte: a autora

Observamos todas as considerações feitas por esses profissionais que coordenam e ensinam no curso de Pedagogia a literatura infantil. Ambos os coordenadores se consideram leitores, mas afirmam que a leitura acontece de acordo com a disponibilidade de tempo. Nenhum deles afirmaram serem leitores de literatura, talvez pelo fato de apenas voltarem suas leituras de acordo com a necessidade. Além disso, em nossa sociedade temos uma mentalidade muito utilitarista sobre a leitura como podemos ver nos dados obtidos pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2011) e, de acordo com a obra, a literatura acaba sendo vista apenas como texto para a distração, deleite para o homem adulto. Tal concepção assemelha-se à dos graduandos e dos graduados analisados anteriormente, não como uma deficiência apenas educacional, mas, poderíamos considerar, como um problema de ordem social, ideológica.

Em relação à professora entrevistada, há o gosto por textos literários, apesar de afirmar que gosta de ler literatura quando possui tempo livre. Sob esse aspecto, ela afirma que os dias são corridos devido ao trabalho, e notamos que esse tempo livre só será possível se as leituras relacionadas ao trabalho não consumirem o seu dia, mesmo que o próprio trabalho esteja relacionado ao texto literário infantil. Esta incoerência permite-nos interpretar que tais leituras estejam mais voltadas principalmente aos textos que falam sobre literatura do que o trabalho com a própria leitura do texto literário.

Um dos objetivos da entrevista era compreender qual a concepção que os entrevistados têm sobre a leitura, o leitor e a literatura. A coordenadora da Faculdade Dom Bosco procurou

ser mais objetiva, apresentando respostas curtas e diretas. Para ela, a leitura configura-se como uma base, um alicerce para nossa formação. Tal afirmação aproxima-se da concepção da educação grega, em que a leitura se relacionava à formação plena do indivíduo descrita nesta Dissertação sob as discussões teóricas de Maria Helena Martins (1982). Porém, a coordenadora afirma que o leitor é aquele que consegue compreender, interpretar o texto, ou seja, que tem a leitura como base, e, assim, sua formação aconteceria a partir da compreensão do leitor sobre o objeto lido.

Esta perspectiva pode ser mais explorada nas palavras do coordenador da Universidade Estadual do Norte do Paraná, pois compara o ato de ler com a própria vida. Segundo Flávio, a leitura ultrapassa o texto escrito, pois afirma que “lemos tudo a nossa volta”. Ele ainda exemplifica, de forma pessoal, a importância da leitura em sua vida. Segundo o pesquisado, ele morava em uma cidade pequena e ler possibilitou-lhe conhecer além dos limites do contexto em que vivia, transformando-o em um indivíduo investigativo.

Para a professora Luciana, a leitura tem um caráter esclarecedor, pois segundo ela, a leitura nos permite conhecermos a nós mesmos e ao mundo, dando possibilidades inclusive de conhecermos o outro. Ainda, apresenta o leitor como um componente essencial para que a escrita seja praticada, pois afirma que sem o leitor não haveria motivo para a existência de textos. Ela considera o leitor uma peça importante para o processo de produção de textos, inclusive os literários.

Todas essas considerações dialogam com as ideias discutidas anteriormente com a estudiosa Maria Helena Martins (1982) e Alberto Manguel (1999), pois, para ambos os teóricos, a leitura ultrapassa uma mera decodificação ao se relacionar a um processo amplo que não se limita apenas ao escrito. Ao inferirmos significado ao escrito, segundo Jauss (1967), também recorreremos a outras leituras, seja de textos verbais, ou à própria experiência de vida armazenada por nós, naquilo que ele denomina *horizonte de expectativa*.

Logo, concordamos com Manguel (1999) ao se referir ao leitor como aquele quem lê o sentido e “confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-los” (MANGUEL, 1999, p. 20). Tal posicionamento sobre o leitor foi discutido principalmente pela professora da Faculdade Dom Bosco, e acreditamos que, muito mais que uma peça importante, seria ele o combustível para que o processo da escrita continue funcionando em nossa sociedade. Somos seres comunicativos e desde os primórdios dos tempos o homem busca de alguma forma comunicar-se com tudo a sua volta.

Em relação à literatura, o coordenador da UENP-CP não apresenta uma concepção, somente descreve a importância da literatura como um meio de conhecimento sobre a vida, apesar de, anteriormente, ter afirmado não a ler. A coordenadora da Faculdade Dom Bosco objetivamente respondeu que a literatura é cultura, e sua importância, segundo ela, estaria ligada à história de um povo. Para a professora Luciana, a literatura é arte e essencial para a nossa vida. Com ela, aprendemos sobre nós e também a nos relacionarmos com o mundo por meio do texto literário.

Para Candido (2006), a literatura é a arte que ensina como a própria vida e assim pode nos transformar como foi dito pela professora Luciana da Faculdade Dom Bosco. A coordenadora da Faculdade Dom Bosco apresenta uma concepção bem ampla da literatura como cultura, desviando um posicionamento mais pessoal sobre o objeto literário. A importância da literatura para ela é mais histórica, posicionamento bem diferente dos outros dois entrevistados que ligaram a leitura as questões cotidianas que se assemelhariam com a própria vida.

Questionamos depois de conhecer as concepções que esses indivíduos possuíam sobre a leitura, o leitor e a literatura, a formação do profissional mediador e a importância da literatura infantil. O coordenador da UNOPAR apontou a importância de conhecer sobre leitura para que o indivíduo seja um bom mediador. Ele afirma que a formação acadêmica precisa ser suficiente para o profissional. A coordenadora da Faculdade Dom Bosco concorda e diz que a formação deve ser satisfatória, pois para ela o profissional deve conhecer os textos literários. A professora não se limita apenas ao conhecimento sobre o texto literário, mas acrescenta a ideia de que o profissional mediador precisa ser um leitor de literatura e não apenas conhecer sobre literatura.

Quanto à literatura infantil, as respostas são diferentes. Para o coordenador da Universidade Estadual do Norte do Paraná, a literatura infantil é composta de textos para crianças e exemplifica com os contos de fadas. A exemplificação, além de ser um gênero muito antigo é, ainda, o preferido de muitas crianças e explorado pela mídia e pelo mercado editorial. Já para a coordenadora da Faculdade Dom Bosco, literatura infantil é o conjunto de produções literárias voltadas para as crianças e seria importante para formação de leitores. Ao mesmo tempo, para a professora da mesma faculdade, a literatura infantil seria uma parte da literatura que dialoga com o universo infantil. Ainda, ela adverte que é um texto que pode ser lido por todos e não apenas por crianças, pois sua importância está na formação do indivíduo seja criança, seja adulto.

Segundo Cademartori (1986), a característica principal da literatura infantil é o endereçamento do texto, respeitando a idade, forma de comunicação, estrutura e estilo das linguagens visuais e verbais. Esta tendência de textos visuais e verbais em conjunto permite à criança experiências estéticas. Deste modo, a literatura infantil é arte como bem colocou a professora da Faculdade Dom Bosco.

Porém, tais textos não devem ser considerados arte menor apenas porque possui o adjetivo “infantil”, pois são produzidos e divulgados por adultos. São obras que dialogam com o universo infantil, tal fato não implica uma má elaboração estética para com esses textos.

As questões finais direcionadas aos coordenadores discutem sobre a presença ou não de uma disciplina específica sobre o texto literário infantil. Segundo o coordenador da Universidade Estadual do Norte do Paraná não há uma disciplina específica sobre o texto literário na matriz curricular do curso de Pedagogia, porém considera importante tal disciplina. Ele alega que existe uma discussão sobre o texto literário em uma disciplina voltada para a alfabetização e também deixa claro que ter uma matéria específica propicia maior entendimento sobre o objeto literário.

Segundo a coordenadora da Faculdade Dom Bosco há uma disciplina sobre a literatura infantil e juvenil no curso de Pedagogia, ministrada por uma professora graduada em Letras. Ela considera sua existência importante, pois afirma a necessidade de estudar e conhecer o objeto que iremos ensinar.

Para a professora da Faculdade Dom Bosco, direcionamos as questões para a disciplina ministrada por ela. Segundo a professora, a disciplina denomina-se “Literatura Infanto-Juvenil”, e sua relevância na formação desses profissionais de pedagogia estaria, primeiramente, ligada a ensinar a importância da literatura infantil. Segundo, como a arte literária é significativa para a formação do indivíduo.

Quanto à estrutura da ementa, questionamos os referenciais teóricos e o trabalho com texto literário infantil. Ela nos apresentou fontes teóricas importantes como Antônio Candido, Regina Zilberman, Marisa Lajolo e Rildo Cosson. Entretanto, afirmou não ter tempo suficiente para trabalhar com a leitura de obras literárias infantis, ficando apenas com a teoria, pois esta disciplina é de caráter semestral. Vale ressaltar que a professora revelou que sempre cita Monteiro Lobato quando trata do panorama histórico da literatura infantil, mas suas obras, aparentemente, não são trabalhadas.

Para finalizar a entrevista, pedimos para que a professora nos dissesse qual a concepção de leitor, leitura e literatura que um mediador de leitura precisa ter. Suas respostas foram sucintas, apontando o leitor como o foco da aula e a interpretação do texto como o objetivo da formação de leitor. Segundo a professora, não existe texto melhor que o literário para trabalhar a interpretação e a construção de sentidos.

A perspectiva da professora parece-nos estar ligada ao ensino de leitura de literatura e não o ensino sobre a leitura da literatura. Porém, ela afirma em questionamentos anteriores não trabalhar com obras literárias, ficando apenas com os textos teóricos. Tal afirmação demonstra uma perspectiva diferente sobre o trabalho com a literatura na formação de mediadores, entretanto a prática parece não se desenvolver sobre essa perspectiva, oferecendo apenas os instrumentos de análise do texto literário e não alternativas de trabalho com o texto literário.

3.4 Síntese geral

Os grupos aqui analisados ofereceram-nos muitas problematizações sobre a formação do profissional de Pedagogia, o qual, em situação profissional, atua como mediador de textos literários. Tais problematizações requerem, em primeiro lugar, discutir possíveis problemas, mas, também nos direcionam para possíveis resoluções.

Primeiramente, buscamos compreender se esses grupos são leitores ou não de textos literários. Desde o início, tanto graduandos quanto graduados mostraram uma preocupação voltada para os textos técnicos, informativos e pedagógicos. Tal inclinação faz com que esses indivíduos procurem nos textos de natureza literária uma utilidade, uma função em sala de aula, pois para os pesquisados precisamos ter um motivo para ler. Alguns disseram gostar de ler textos literários, porém essa leitura acontece apenas no tempo livre, de maneira esporádica, pois para eles é uma leitura sempre de evasão.

O contexto familiar, em sua maioria, não foi de leitores de textos escritos. Mesmo aqueles que afirmavam ter em casa objetos de leitura, durante a análise percebemos indícios de não-leitura. Aqueles indivíduos que tiveram na infância alguns familiares que contavam histórias, principalmente gêneros como lendas, fábulas e histórias familiares, apresentam gosto pelo ficcional. Este dado é interessante para discutirmos uma resolução para o problema da formação do leitor de literatura, pois essa prática oral da literatura oferece resultados

significativos quando não se tem leitores de textos escritos na família, ou até mesmo para aqueles que os tiveram. Pois, mesmo não alfabetizada, a criança pode ter contato com a narrativa por meio da oralidade.

Ambos os grupos apresentam insegurança ao discutir sobre a literatura infantil e a formação acadêmica, pois sempre procuram generalizar suas respostas de forma que não expressem sua opinião pessoal. Porém, todos consideram a literatura infantil importante para a formação de leitor e a formação do indivíduo crítico, criativo e observador.

O grupo de graduandos no ensino privado da Faculdade Dom Bosco apresentou algumas considerações diferentes sobre o texto literário infantil, principalmente no que se refere ao texto como objeto de arte. Os outros grupos, tanto graduandos como graduados, por muitas vezes apresentaram uma perspectiva artística, mas, quando descrevem o uso do texto literário em sala de aula, acabam revelando um trabalho mais funcional e técnico. Em outros momentos, utilizam a concepção do lúdico, mas fazem do próprio texto o objeto lúdico para ensinar outros conteúdos.

Tal situação acontece também com a professora da Faculdade Dom Bosco pois sua concepção do literário e os referenciais teóricos são interessantes, porém, na prática, acaba abandonando o trabalho com o próprio texto literário.

Os coordenadores também apresentam concepções mais funcionais sobre leitura e justificam com a falta de tempo não poderem ler textos literários, assim como os graduandos e graduados. As suas escolhas e como escolhem são direcionados exclusivamente à profissão ou informação no geral. Além disso, foram pouco indivíduos que afirmaram que leem por prazer, embora eles sempre apresentem a importância de se ensinar a ler por prazer.

A concepção literária infantil e o trabalho com essa literatura foram apresentados também de forma generalizada, com a presença de palavras em comum entre os entrevistados como: motivação para leitura, prazer em ler e o lúdico. Tais palavras indicam as preocupações sobre a formação do leitor e, ao mesmo tempo, a importância da literatura infantil para essa formação. Porém, o discurso é marcado por esses termos sempre debatidos neste contexto de desenvolvimento da leitura.

Acreditamos que a existência de uma disciplina específica sobre o texto literário nos cursos de Pedagogia ajudaria a melhorar os conhecimentos sobre a mediação de literatura. Para Colomer (2007), se o educador não conhece os livros, não pode formar leitores. O conhecimento sobre aquilo que vamos mediar é um dos primeiros passos para a resolução desses problemas que cercam o ensino de leitura em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falarmos sobre a leitura de literatura em contexto escolar é muito complexo e ainda requer muitas problematizações, principalmente no contexto do Ensino Fundamental I. Como vimos, o perfil de futuros mediadores e os já atuantes no ensino não caracterizam como leitores de textos literários, e, em algumas graduações, não possuem uma disciplina específica sobre a literatura. Tal fato apresenta aspectos da formação acadêmica que precisam ser revistos, pois a formação desses profissionais está atrelada também à matriz curricular e aos conteúdos que direcionarão suas práticas pedagógicas.

Para a maioria dos indivíduos, a leitura precisa estar direcionada em suas vidas para uma função prática e útil. Eles apresentaram a falta de tempo como um motivo para a não-leitura de textos literários, já que, para eles, a literatura é uma leitura de evasão. Alguns apresentaram a leitura de literatura como meios de formação do indivíduo, importantes para a criatividade e conhecimento de mundo, mas não a leem. Esses indivíduos afirmam essa importância do texto literário, principalmente nas questões sobre o ensino de literatura para a formação de leitores.

Percebemos que todos reconhecem a importância de formar leitores utilizando textos literários. A escola e os professores estão unidos para este propósito, porém não sabem como fazê-lo. Ainda temos dificuldades em analisar o posicionamento apresentado por Colomer (2008), no qual devemos escolher se ensinamos “sobre literatura” ou a “ler literatura”. Esta confusão é grande no Fundamental II e Médio, mas o Ensino Fundamental ainda nem faz ideia de como iniciar a discussão, pois a literatura infantil é um subsistema literário jovem e começou a ser estudada a partir do ano de 1970, encontrando-se, principalmente, no contexto da Pedagogia e não de Letras.

Sabemos que a quantidade de obras de literatura infantil publicada a cada ano é grande. Existem muitos títulos a serem trabalhados com as crianças, mas as discussões sobre a prática pedagógica com o texto literário começaram recentemente. Assim, este trabalho buscou levantar discussões sobre a mediação da literatura no contexto da Pedagogia, de modo que possamos procurar respostas para as problematizações e dificuldades encontradas na formação literária de profissionais graduandos e graduados.

Acreditamos que inicialmente uma das alternativas para que essa mediação seja ainda mais útil para a formação de leitores esteja na presença de uma disciplina específica sobre o texto literário nos cursos de Pedagogia em nosso país. Tal formação não apenas deve trabalhar com textos teóricos que priorizem o texto literário como arte, mas também, e principalmente, com a leitura de obras da literatura infantil durante a graduação, para que os futuros profissionais aprendam como ler e trabalhar com a Literatura em sala de aula.

Os resultados da pesquisa, arrolados e analisados nesta dissertação nos levaram a outros questionamentos relacionados a prática pedagógica com o texto literário infantil como, a importância da oralidade na formação de leitores, a falta de referências desses profissionais ao citar as obras e seus autores e o descompasso entre a literatura vista como arte e na prática ser tratada como um texto informativo. Percebemos que existe um abismo entre a visão teórica e a prática do texto literário, porém tal fato difere daquela antiga concepção tanto teórica quanto metodológica do texto literário em contexto escolar como um objeto pedagógico.

É possível que trabalhos como este levem, primeiramente, a uma discussão sobre a mediação do texto literário para os cursos de Pedagogia e Letras, pois consideramos que ter dados como os obtidos nesta dissertação nos dão uma visão mais concreta sobre a maneira que o texto literário é abordado em sala de aula, principalmente nas séries iniciais. Por segundo, conhecemos o perfil de mediadores e a concepção que esses profissionais tem sobre a leitura, a literatura e o ensino, esta informação permite aos cursos de Pedagogia organizarem a matriz curricular de modo que esses profissionais saiam ainda mais conscientes e preparados para a mediar o texto literário em nossa sociedade.

Concluimos que este estudo revelou o perfil desses profissionais pesquisados na cidade de Cornélio Procópio-PR e iniciou parte de uma investigação sobre a formação literária dos profissionais formados em Pedagogia, pois no decorrer da pesquisa que originou esta dissertação observamos várias situações que necessitam de um estudo mais aprofundado como as obras lidas e trabalhadas por esses profissionais e o fato das citações das obras pertencerem principalmente ao gênero narrativa, pois ninguém se referiu a leitura de poesia infantil. Todas essas considerações abrem para diversas pesquisas que se preocupam em investigar como a literatura faz-se presente no cotidiano escolar por meio dos profissionais que mediam a leitura do texto literário.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. *O leitor competente à luz da teoria da literatura*. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, jan.-mar. 1996, p. 12-23.

_____. *Era uma vez na escola... formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ARAÚJO, R. P. A. de. *Pedagogia, currículo e literatura infantil: embates, discussões e reflexões*. Tese de doutorado. 2015. 216f.

BARKER, R.; ESCARPIT, R. *A fome de ler*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1975.

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

BOURDIEU, P. O mercado dos bens simbólicos. In: *A economia das trocas simbólicas*. (org. Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 99-181.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil?* São Paulo: Brasiliense. 3ª ed. 1986.

CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 2006.

_____. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, set. 1972, p. 803-809.

_____. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

CHARTIER, R. *Cultura escrita, Literatura e História: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, José Anaya Goldin e Antonia Salorit*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Editora Ática, 1983.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. C. Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

DARNTON, R. *Os best-sellers proibidos na França pré-revolucionária*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. Trad. W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, U. *Em Nome da Rosa*. Trad. Maria Celeste Pinto. São Paulo: Record, 1980.

_____. Sobre algumas funções da literatura. In: *Sobre a Literatura*. Trad. Eliane Junke. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2011.

ESCARPIT, R. *Hacia una sociologia del hecho literário*. Madri: Edicusa, 1974. p. 11 – 43.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em < <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gila-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2016.

GOFF, J. L. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. São Paulo: Editora UNICAMP, 1990.

HAUSER, A. *Sociologia del arte*. Barcelona: Labor, 1977. p. 549-686.

Instituto Pró Livro. *Retratos da leitura no Brasil*. 3 ed. 2011.

JAUSS, H. Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1967.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: Alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51 – 62.

_____. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1983.

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

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Literatura infantil brasileira: Histórias & Histórias*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Trad.: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARTHA, A. A. P (org.). *Territórios da leitura*. São Paulo: UNESP, 2011.

_____. *Leituras na prisão: coerência no caos*. Paraná: EDUEM, 2011.

MARTINS, M.H. *O que é leitura*. São Paulo: Primeiros Passos, 1982.

MURY, G. Sociologia del público literário. In: ESCARPIT, Robert. *Hacia una sociologia del hecho literario*. Madrid: Edicusa, 1974, p. 203- 218.

NUNES, B. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

SANTOS, M. de M. *Por um lugar para a Literatura Infantil/Juvenil nos estudos literários*. Tese de doutorado. 2011. 312 f.

SCHARWITZ, R. *Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social no início do romance brasileiro*. São Paulo: Editora 34, 1977.

SILVA, V. M. de A. e. *Teoria da Literatura*. 5 ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fonte, 1988.

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

_____. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 12 - 20. (Contrapontos).

_____. *A literatura infantil na escola*. 9 ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE 1 – Entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)
DISSERTAÇÃO: “Leitura e Mediação: a Literatura Infantil sob o contexto da Pedagogia”

ENTREVISTA: Professor/ Coordenador do Curso

1. NOME DA INSTITUIÇÃO: _____

2. NOME/ CARGO: _____ / _____

3. LOCAL ONDE FEZ O CURSO DE GRADUAÇÃO? CIDADE _____
INSTITUIÇÃO _____
CURSO _____

4. QUANDO CONCLUIU OS ESTUDOS - GRADUAÇÃO? _____ ANO.

5. FEZ CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO? () SIM
ONDE _____ INÍCIO _____
TÉRMINO _____ ÁREA DE CONCENTRAÇÃO _____ ()
NÃO

6. LECIONA? () SIM () NÃO

7. VOCÊ SE CONSIDERA UM(A) LEITOR(A)? () SIM () NÃO

8. O QUE VOCÊ LÊ?

9. COMO SELECIONA SUAS LEITURAS?

10. O QUE VOCÊ ENTENDE POR LEITURA?

11. O QUE VOCÊ ENTENDE POR LEITOR?

12. VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A LEITURA DE LITERATURA. POR QUÊ?

13. O QUE VOCÊ ENTENDE POR LITERATURA?

14. COMO DEVE SER A FORMAÇÃO DE UM PROFISSIONAL QUE EM SALA DE AULA ATUA COMO UM MEDIADOR DE LEITURA DE LITERATURA?

15. O QUE É LITERATURA INFANTIL? QUAL A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL?

ESPECÍFICA PARA OS COORDENADORES:

16.O CURSO DE PEDAGOGIA APRESENTA ALGUMA DISCIPLINA VOLTADA PARA LITERATURA INFANTIL? COMO ELA ESTÁ ORGANIZADA?

17.VOCÊ ACHA IMPORTANTE A PRESENÇA DE UMA DISCIPLINA ESPECÍFICA PARA A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DE LEITORES DE TEXTOS LITERÁRIOS? POR QUÊ?

ESPECÍFICAS PARA OS PROFESSORES DA DISCIPLINA:

18.QUAL É O NOME DA DISCIPLINA QUE LECIONA?

19.QUAL É A IMPORTÂNCIA DA SUA DISCIPLINA PARA A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR MEDIADOR DE TEXTO LITERÁRIO?

20.QUAIS SÃO OS REFERENCIAIS TEÓRICOS QUE SUSTENTAM A SUA DISCIPLINA?

21.QUAIS OBRAS LITERÁRIAS VOCÊ TRABALHA EM SALA DE AULA?

22.QUAL É A CONCEPÇÃO DE LEITOR, LEITURA E LITERATURA QUE VOCÊ BUSCA DESENVOLVER EM SUA DISCIPLINA?

APÊNDICE 2 – Questionário Graduandos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)
DISSERTAÇÃO: “Leitura e Mediação: a Literatura Infantil sob o contexto da Pedagogia”

QUESTIONÁRIO: Hábito de Leitura/graduandos.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. SEXO

() feminino () masculino

1.2. IDADE

() 18-25 anos () 26-30 anos () mais de 30 anos

1.3. ESCOLARIDADE

() Médio () Médio (Magistério) () Outra
graduação.....

1.4. APONTE A INSTITUIÇÃO DE CURSO SUPERIOR A QUAL FREQUENTA.

2. FAMÍLIA, LEITURA E CONDIÇÃO SOCIOECONOMICA

2.1. SEUS PAIS TÊM FORMAÇÃO ESCOLAR?

() apenas o pai () apenas a mãe () ambos () nenhum deles

2.2. QUAL O NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

() do pai..... () da
mãe.....

2.3. EM SUA CASA HAVIA (HÁ):

() Rádio () TV () Aparelho de som () Computador ()
Outros.....

2.4. VOCÊ OU ALGUÉM DE SUA FAMÍLIA FREQUENTOU ALGUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PRIVADA? (ESCOLAS, FACULDADES) QUEM?

() Sim () Não

2.5. VOCÊ TEM LEMBRANÇA DE ALGUÉM QUE LIA EM SUA FAMÍLIA?

() apenas o pai. O que lia?.....
() apenas a mãe. O que lia?.....
() irmão ou irmã. O que lia?.....

- () avô O que lia?
- () avó O que lia?.....
- () ninguém

2.6. HAVIA EM SUA CASA OBJETOS DE LEITURA?

- () bíblia () revistas religiosas () livros de poesia () romances () revistas de atualidades () jornais () revistas em quadrinho () almanaques () Literatura infantil

3. INFÂNCIA

3.1. QUANDO CRIANÇA, O QUE VOCÊ MAIS GOSTAVA DE FAZER? NUMERE, DE ACORDO COM A ORDEM DE PREFERÊNCIA (1, 2, 3, 4, 5 e 6)

- () jogar ou brincar () ver TV () ouvir música () ouvir histórias
() ler () outra.....

3.2. QUEM LHE CONTAVA HISTÓRIAS?

- () o pai () a mãe () a avó () o avô () ninguém
() outros.....

3.3. CITE UMA OU MAIS HISTÓRIA (S) OUVIDA (S) NA INFÂNCIA

3.3.1. QUE SENTIMENTO ESSA (S) HISTÓRIA (S) CAUSAVA (M) EM VOCÊ?

- () Medo () Alegria () Tristeza ()
Outros.....

3.4. CITE UMA (OU MAIS) HISTÓRIA (S) QUE VOCÊ LEU NA INFÂNCIA:

3.5. O (S) LIVRO(S) LIDO (S) POR VOCÊ ERA (M):

- () seu (s) ou de alguém de sua casa
() retirado(s) na biblioteca escolar
() emprestado (s) por um amigo
() retirado (s) da biblioteca da cidade

3.6. COMO VOCÊ EXPLICARIA A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO PROFESSOR PARA SUA FORMAÇÃO COMO LEITOR?

4. LEITURA PESSOAL

4.1. VOCÊ COSTUMA LER (NUMERE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA):

- () somente para tarefas escolares () para me distrair () para aprender religião
 () para aprender coisas úteis

4.2. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VISITA A BIBLIOTECA? POR QUÊ FREQUENTA?

- () sempre () de vez em quando () nunca

4.3. O QUE VOCÊ LÊ? NUMERE EM ORDEM DE ACORDO COM SUA PREFERÊNCIA.
1 PARA O QUE VOCÊ MAIS GOSTA E 6 PARA O QUE MENOS GOSTA

- () revistas () jornais () religião () obras literárias () livros didáticos
 () obras literárias infanto-juvenis () outros _____

4.4. COMO SELECIONA OS OBJETOS DE LEITURA QUE VOCÊ LÊ?

4.5. COMO CONSIDERA O SEU TEMPO DEDICADO À LEITURA? POR QUÊ?

- () Suficiente () Insuficiente

4.6. VOCÊ SEMPRE LÊ TEXTOS FICCIONAIS? QUAL A FINALIDADE DE LER
 ESSE TIPO DE TEXTO NA SUA CONCEPÇÃO?

- () Sim () Não

5. LEITURA PROFISSIONAL

5.1. VOCÊ TEM OU TERÁ ALGUMA DISCIPLINA NA GRADUAÇÃO DESTINADA A
 LITERATURA INFANTIL?

- () Sim () Não

5.2. O QUE FOI MINISTRADO SOBRE LITERATURA INFANTIL NESTA DISCIPLINA,
 OU CONHECE A EMENTA DO QUE SERÁ VISTO?

5.3. QUANTAS OBRAS DE LITERATURA INFANTIL VOCÊ LEU EM SUA GRADUAÇÃO?

() nenhuma () 1-5 obras () 6-10 obras () mais de 10

5.4. CITE ALGUMAS OBRAS LIDAS NA GRADUAÇÃO POR VOCÊ.

5.5. COMO AVALIARIA O SEU CONHECIMENTO SOBRE COMO PROPOR A LEITURA DE LITERATURA EM SALA DE AULA. JUSTIFIQUE.

() Fraco () Regular () Bom () Ótimo

5.6. CONSIDERA IMPORTANTE A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA? JUSTIFIQUE.

() Sim () Não

5.7. HOJE FALA-SE MUITO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE BONS LEITORES. O QUE REPRESENTA PARA VOCÊ A FORMAÇÃO DE UM LEITOR DE TEXTO LITERÁRIO?

5.8. QUAL É A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA VOCÊ? E COMO DEVE SER A LEITURA DESSA LITERATURA EM SALA DE AULA?

APÊNDICE 3 – Questionário Graduados

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)
DISSERTAÇÃO: “Leitura e Mediação: a Literatura Infantil sob o contexto da Pedagogia”

QUESTIONÁRIO: Hábito de Leitura/graduados.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. SEXO

() feminino () masculino

1.2. IDADE

() 21 - 25 anos () 26-30 anos () mais de 30 anos

1.3. ESCOLARIDADE

() Médio (Magistério) () Superior Incompleto () Superior Completo

1.4. ESCREVA A INSTITUIÇÃO DE CURSO SUPERIOR EM QUE SE GRADUOU.

2. FAMÍLIA, LEITURA E CONDIÇÃO SOCIOECONOMICA

2.1. SEUS PAIS TÊM FORMAÇÃO ESCOLAR?

() apenas o pai () apenas a mãe () ambos () nenhum deles

2.2. QUAL O NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

() do pai..... () da mãe.....

2.3. EM SUA CASA HAVIA (HÁ):

() Rádio () TV () Aparelho de som () Computador ()

Outros.....

2.4. VOCÊ OU ALGUÉM DE SUA FAMÍLIA FREQUENTOU ALGUMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PRIVADA? (ESCOLAS, FACULDADES) QUEM?

() Sim. () Não.

2.5. VOCÊ TEM LEMBRANÇA DE ALGUÉM QUE LIA EM SUA FAMÍLIA?

() apenas o pai. O que lia?.....

() apenas a mãe. O que lia?.....

() irmão ou irmã. O que

lia?.....

() avô O que lia?

.....
 () avó O que

lia?.....

() ninguém

2.6. HAVIA EM SUA CASA OBJETOS DE LEITURA?

() bíblia () revistas religiosas () livros de poesia () romances () revistas de atualidades () jornais () revistas em quadrinho () almanaques ()

Literatura infantil

3. INFÂNCIA

3.1. QUANDO CRIANÇA, O QUE VOCÊ MAIS GOSTAVA DE FAZER? NUMERE, DE ACORDO COM A ORDEM DE PREFERÊNCIA (1, 2, 3, 4, 5 e 6)

() jogar ou brincar () ver TV () ouvir música () ouvir histórias
 () ler () outra.....

3.2. QUEM LHE CONTAVA HISTÓRIAS?

() o pai () a mãe () a avó () o avô () ninguém
 () outros.....

3.3. CITE UMA OU MAIS HISTÓRIA (S) OUVIDA (S) NA INFÂNCIA.

.....
 ..

3.3.1. QUE SENTIMENTO ESSA (S) HISTÓRIA (S) CAUSAVA (M) EM VOCÊ?

() Medo () Alegria () Tristeza ()
 Outros.....

3.4. CITE UMA (OU MAIS) HISTÓRIA (S) QUE VOCÊ LEU NA INFÂNCIA:

.....
 ..

3.5. O(S) LIVRO(S) LIDO (S) POR VOCÊ:

() era(m) seu (s) ou de alguém de sua casa
 () foi (foram) retirado(s) na biblioteca escolar
 () foi (foram) emprestado (s) por um amigo
 () foi (foram) retirado (s) da biblioteca da cidade

3.6. COMO VOCÊ EXPLICARIA A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA SUA FORMAÇÃO COMO LEITOR?

.....
 ..

4. LEITURA PESSOAL

4.1. VOCÊ COSTUMA LER (NUMERE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA):

- () somente para tarefas profissionais () para me distrair () para aprender religião
 () para aprender coisas úteis

4.2. VOCÊ FREQUENTA A BIBLIOTECA:

- () sempre () de vez em quando () nunca

4.3. O QUE VOCÊ LÊ? NUMERE EM ORDEM DE ACORDO COM SUA PREFERÊNCIA. **1** PARA O QUE VOCÊ MAIS GOSTA E **6** PARA O QUE MENOS GOSTA.

- () revistas () jornais () religião () obras literárias () livros didáticos
 () obras literárias infanto-juvenis () outros _____

4.4. COMO SELECIONA OS OBJETOS DE LEITURA QUE VOCÊ LÊ?

4.5. COMO CONSIDERA O SEU TEMPO DEDICADO À LEITURA? POR QUÊ?

- () Suficiente () Insuficiente

4.6. VOCÊ SEMPRE LÊ TEXTOS FICCIONAIS? QUAL A FINALIDADE DE LER ESSE TIPO DE TEXTO NA SUA CONCEPÇÃO?

5. LEITURA PROFISSIONAL

5.1. VOCÊ TRABALHA EM UMA ESCOLA DE ENSINO PÚBLICO OU PRIVADO?

5.2. VOCÊ TEVE ALGUMA DISCIPLINA NA GRADUAÇÃO DESTINADA A LITERATURA INFANTIL?

- () Sim () Não

5.3. QUAL O CONTEÚDO MINISTRADO SOBRE LITERATURA INFANTIL NESTA DISCIPLINA?

5.4. QUANTAS OBRAS DE LITERATURA INFANTIL VOCÊ LEU EM SUA GRADUAÇÃO?

() nenhuma () 1-5 obras () 6-10 obras () mais de 10

5.5. CITE ALGUMAS OBRAS LIDAS NA GRADUAÇÃO POR VOCÊ E APLICADAS EM SALA DE AULA.

5.6. COMO AVALIARIA O SEU CONHECIMENTO SOBRE A LEITURA DA LITERATURA EM SALA DE AULA. JUSTIFIQUE.

() Fraco () Regular () Bom () Ótimo

5.7. CONSIDERA IMPORTANTE A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS EM SALA DE AULA? JUSTIFIQUE.

() Sim () Não

5.8. HOJE FALA-SE MUITO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE FORMAR BONS LEITORES. O QUE REPRESENTA PARA VOCÊ A FORMAÇÃO DE UM LEITOR DE TEXTO LITERÁRIO?

5.9. QUAL É A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA VOCÊ? E COMO DEVE SER LEVADA PARA A SALA DE AULA?
