
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ISABELE CANDIOTTO SACILOTTO

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA
PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR
NA FORMAÇÃO INICIAL**



Rio Claro
2016

ISABELE CANDIOTTO SACILOTTO

AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA PARA A
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR NA FORMAÇÃO INICIAL

Orientadora: Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2016

370.71 Sacilotto, Isabele Candiottto
S121c As contribuições da leitura literária para a constituição do
sujeito leitor na formação inicial / Isabele Candiottto Sacilotto.
- Rio Claro, 2016
81 f. : il., tabs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Professores - formação. 2. Práticas de leitura literária. 3.
Literatura. I. Título.

Dedico este trabalho a todos que buscam compreender a importância da literatura nos cursos de formação inicial de professores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar a vida, por ser o meu refúgio, minha fonte de sabedoria e discernimento, minha base.

À Nossa Senhora Aparecida, que sempre intercede por mim junto a Deus.

Aos meus pais, Elisete e Geraldo, pelo sacrifício que fizeram ao me permitir estudar, pelo incentivo, amor, dedicação e cuidado que tem comigo. Sem vocês eu nada seria!

Aos meus padrinhos, Evaldo e Tânia, e também a meu primo Gabriel, que estão comigo e vibram a cada conquista.

À Julia, que me viu crescer e torce pela minha felicidade e pelas minhas realizações. Agradeço a ela pela paciência em conciliar os meus horários de estudos com os horários de limpeza.

À minha orientadora, Laura, por dedicar seu tempo a mim, a nossa pesquisa de Iniciação Científica intitulada “Pibid: contribuições para pensar a formação inicial” que contou com auxílio financeiro da FAPESP e a este Trabalho de Conclusão de Curso. Agradeço a ela por ouvir as angústias de uma futura professora e sempre conseguir me mostrar o outro lado. Obrigada Laura, por me proporcionar momentos de reflexão que me permitiram pensar na professora que quero ser.

Aos professores que passaram pela minha vida nestes quatro anos de estudo, deixando as marcas que ressoam e ressoaram em mim.

Aos meus colegas de classe, pelas experiências compartilhadas e por fazerem parte de mais uma etapa da minha vida. Agradeço em especial às minhas companheiras de grupo que sempre dividiram as angústias e as alegrias: Aline, Mariana Sousa, Pamela Tamyres e Thais.

Enfim, agradeço à Universidade Estadual Paulista (UNESP-Câmpus de Rio Claro) pela oportunidade e pelas vivências.

A todos, agradeço imensamente!

Por isso, o começo da lição é abrir o livro, num abrir que é ao mesmo tempo, um convocar. E o que se pede aos que, no abrir-se o livro, são chamados à leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto. O texto, já aberto, recebe àqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. Os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos.

(LARROSA, 2004, p.139)

RESUMO

A pesquisa aborda a temática da prática da leitura literária nos cursos de formação inicial de professores, tanto de Pedagogia quanto das demais Licenciaturas. O interesse por olhar para a presença da literatura nos cursos de formação inicial de professores tem a ver com a compreensão de que é nesse contexto em que os futuros professores podem apreender a importância da leitura e ter conhecimento do universo da literatura para, posteriormente, promover práticas de leitura no contexto da educação básica. Esta pesquisa tem como objetivo geral sistematizar e analisar a produção científica que discute a presença da literatura nos cursos de formação de professores (Pedagogia e Licenciaturas). Diante disso, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica (GIL, 1991) de natureza qualitativa, a partir do levantamento e análise de artigos encontrados nos Anais do XI Congresso Estadual de Formação de Professores e I Congresso Nacional de Formação de Professores (2011); XII Congresso Estadual de Formação de Professores e II Congresso Nacional de Formação de Professores (2014); nos Anais do 18º e 19º Congresso de Leitura do Brasil, COLE (2012 e 2014); nos Anais do XI Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (2015) e nos Anais do EDUCERE, Congresso Nacional de Educação (2013 e 2015). A presente pesquisa indicia que as Universidades precisam rever a estrutura curricular dos cursos de formação de professores, a fim de melhor qualificar os professores para o trabalho com a leitura e a literatura em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Inicial. Literatura. Práticas de Leitura. Leitura.

ABSTRACT

The research addresses the issue of the literary reading practice in initial training courses for teachers, both Pedagogy and other Graduations. The interest of looking for the presence of literature in the initial training courses for teachers has to do with the understanding that it is in this context that future teachers can learn the importance of reading and acquire knowledge about the literature universe to subsequently promote reading practices in the context of basic education. The main objective of this research is to systematize and analyze the scientific production that discusses the presence of literature in teacher training courses (Education and Other Degrees). Therefore, was developed a qualitative bibliographic search (GIL, 1991), from the collection and analysis of articles found in the Proceedings of the XI State Congress of Teacher Education and First National Congress of Teacher Education (2011); XII State Congress of Teacher Education and II National Congress of Teacher Education (2014); in the Proceedings of the 18th and 19th Congress of Brazil Reading, COLE (2012 and 2014); the XI International Congress of Youth and Children's Literature (2015) and in the Proceedings of EDUCERE, National Education Congress (2013 and 2015). This research suggests that universities need to review the curriculum of teacher training courses in order to better qualify teachers to work with reading and literature in the classroom.

Keywords: Initial Training. Literature. Reading practice. Reading.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REVIVENDO O MEU BAÚ DE HISTÓRIAS	14
3 O LIVRO É O TREM DA IMAGINAÇÃO, A FORMAÇÃO É BILHETE DE PARTIDA	25
3.1 A prática da leitura literária	25
3.2 O papel da escola na formação do leitor literário	28
3.3 A história do ensino da literatura nos cursos de formação inicial de professores	34
4 RETRATOS DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	43
4.1 Instrumentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa	43
4.2 A presença de Projetos de leitura nas Universidades.....	46
4.3 A ausência de disciplinas que tratam da literatura nos cursos de licenciatura	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

No período de 2014-2015 participei, semanalmente, como graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, dos encontros vinculados ao projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”, que fazia parte de uma série de projetos de extensão da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Câmpus de Rio Claro. O referido projeto de extensão era coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluhi.

O supracitado projeto de extensão acontecia semanalmente e tinha como objetivo promover o diálogo e a interlocução entre os estudantes, refletir, investigar, escrever e sistematizar conhecimentos acerca da prática pedagógica e do cotidiano escolar.

É importante ressaltar que o projeto de extensão articulava outras duas instâncias formativas, sendo elas: um projeto de pesquisa e intervenção que era desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental da Prefeitura de Rio Claro e um curso de extensão intitulado “Escola: espaço de formação de professores” (também coordenado pela responsável do projeto de extensão) do qual participavam professores coordenadores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da mesma rede de ensino. Essa articulação permitia que nós, alunos participantes do projeto de extensão, tivéssemos a oportunidade de estar em contato direto com os educadores e compreender a complexidade do cotidiano escolar. A partir do ano de 2014, o projeto de pesquisa e intervenção na escola assim como o curso de extensão teve como eixo articulador das propostas de atividades a literatura¹ no contexto escolar.

Acerca dos graduandos que participavam do projeto de extensão, a maioria eram bolsistas e acompanhavam semanalmente o trabalho pedagógico de uma professora na sala de aula. Alguns deles estavam vinculados ao programa do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), outros ao Programa do Núcleo de Ensino (programa que tem como metas prioritárias a produção de conhecimento na área educacional e a formação inicial e continuada do educador, articulando ensino, pesquisa e extensão). Havia, também, bolsistas BAAE I (Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão e que teve a finalidade de proporcionar apoio financeiro ao aluno de carência socioeconômica comprovada), e BAAE II (Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão). Além disso alguns, como eu, eram bolsistas de Iniciação

¹ O curso de extensão, também estava articulado ao Projeto do Núcleo de Ensino “Prática de leitura e literatura na formação de professores” durante 2014-2015.

Científica (FAPESP² e/ou CNPq) e outros eram colaboradores (alunos que participam e que não estão vinculados a nenhuma bolsa).

Nos encontros semanais do projeto de extensão, era possível perceber a importância das experiências vividas pelos alunos-pesquisadores nas escolas, uma vez que eles explicitavam o quanto essas vivências lhes permitiam compreender o que é ser professor, como essa profissão se constitui no contexto escolar, como se ensina nos diferentes contextos e ainda reconheciam a importância das inter-relações do cotidiano escolar e a legitimação dos conhecimentos que produziam estando em contato com a escola. Eu participava das reuniões semanais do projeto de extensão e do curso de extensão, porém, não estava inserida na escola. Nos nossos encontros semanais no projeto de extensão consistiam na socialização das experiências juntamente com os educadores (seja na escola ou no curso de extensão). Assim, líamos textos científicos e literários, assistíamos a curtas, fazíamos registro dos encontros em caderno coletivo (rodízio para registrar), produzíamos trabalhos acadêmicos e pensávamos propostas de trabalhos para serem desenvolvidas com as professoras nas escolas.

Em relação ao curso de extensão, os encontros aconteciam uma vez por mês e tinha o objetivo de promover práticas que favoreciam a autonomia coletiva dos professores. Por esse motivo promoviam-se a interlocução, o registro, a sistematização e socialização dos saberes dos professores.

Arelado a essa experiência no curso de extensão, outro momento marcante da graduação merece ser mencionado: no quarto semestre de 2014 do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa”, por meio de um memorial, relatamos nossas experiências com o mundo da leitura durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio, experiência que muito contribuiu para minha formação. Além disto, durante as aulas da referida disciplina, seminários apresentados por nós, alunos, abordavam questões sobre a importância da leitura para as crianças. Assim, resgato a experiência de ter participado no curso de extensão, porque me permitiu presenciar discussões embasadas teoricamente acerca da leitura, e desse modo, compreender a importância de práticas de leitura para os futuros professores, alunos dos cursos de licenciaturas. Resgato também que a experiência de escrita do memorial e os seminários apresentados nas aulas da referida disciplina me permitiram perceber o quão raro são os

² A Pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “Pibid: contribuições para pensar a formação inicial” (Número do Processo: 2014/10865-1), desenvolvida durante 2014-2016.

momentos em que nós, futuros professores, vivenciamos práticas de leitura de textos literários durante a graduação.

Associada a essas experiências que o curso de Licenciatura em Pedagogia me proporcionou, apresento também as experiências de leituras no Ensino Fundamental e Médio. Desde 2002, ano em que entrei na 1ª série do Ensino Fundamental, até 2012, quando terminei o 3º ano do Ensino Médio, sempre estudei no SESI, e durante todos esses anos tive o projeto da “meta de leitura” presente no meu dia-a-dia. O objetivo desse projeto era suscitar o interesse pela leitura nos alunos. Ressalto que essa experiência do projeto “meta de leitura” despertou em mim o gosto pela leitura e pelos livros.

Portanto, foi a partir dessas experiências que tive interesse em ampliar meu conhecimento a respeito das contribuições que as práticas de leitura vivenciadas nos cursos de licenciatura proporcionam aos futuros professores. Considero relevante a presença efetiva dessa prática de leitura nesses cursos, já que os professores são um dos maiores influenciadores no gosto e no interesse pela leitura em seus alunos, como mostra a 4ª edição dos Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro em Maio de 2016. Nesse sentido, o professor precisa ter contato com práticas de leitura em sua formação inicial, porque é o grande responsável por possuir, utilizar e produzir saberes específicos ao seu trabalho, ou seja, é aquele que vai mediar a relação entre leitura e aluno através de seu trabalho. Desse modo, pode proporcionar aos alunos a leitura da palavra que precede a leitura do mundo, pois é através da leitura e do incentivo da leitura da palavra que os alunos passam a compreender melhor a realidade em que vivem, e a partir disso, tornam-se indivíduos com pensamento crítico.

Levando em consideração as experiências obtidas com a prática de leitura de textos literários busco, no decorrer do trabalho, respostas às minhas inquietações, que são: Quais são os tipos de leitura realizadas nos cursos de formação de professores? Qual a frequência dessas leituras? Há espaços nos cursos de formação de professores para o exercício de leitura de textos literários?

Diante disso, o objetivo geral do presente trabalho é analisar a produção científica que discute a presença da leitura de literatura nos cursos de formação de professores. Em relação aos objetivos específicos, foram definidos os seguintes: a) caracterizar projetos de leitura e práticas de leitura promovidas no contexto dos cursos de licenciatura; b) identificar as disciplinas nas quais as propostas de leitura instituídas estão atreladas, observando a periodicidade das mesmas e o suporte de leituras utilizados; c) sistematizar a produção

científica acerca da temática, ampliando os conhecimentos dos professores e demais pesquisadores. Portanto, é acerca das práticas de leituras literárias presente nos cursos de formação inicial de professores, tanto de Pedagogia quanto das demais Licenciaturas, que desenvolvo esta pesquisa de natureza qualitativa, através de levantamento e análise bibliográfica.

Além disso, interesse-me a pesquisar as práticas de leitura literária presentes nos cursos de Pedagogia, cujos futuros professores atuarão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, debruçando-me, também, sob a presença de tais práticas de leitura literária em outros cursos de Licenciatura, os quais preparam os futuros professores para outros níveis de ensino, especificamente o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Segundo Gil (1991, p. 63), “[...] só se procede à pesquisa bibliográfica quando a solução de determinado problema já está decidida e pronta para ser procurada a partir de material já elaborado.” O delineamento de uma pesquisa bibliográfica implica considerar algumas fases, tais como:

- a) determinação dos objetivos;
- b) elaboração do plano de trabalho;
- c) identificação das fontes;
- d) localização das fontes e obtenção do material;
- e) leitura do material;
- f) tomada de apontamentos;
- g) confecção de fichas;
- h) redação do trabalho. (GIL, 1991, p.63)

De acordo com Severino (1980) existem algumas considerações e diretrizes sobre as exigências metodológicas da elaboração de um trabalho científico. Essas considerações e diretrizes práticas aplicam-se a todo trabalho de natureza teórica, científica ou filosófica. Quanto à área do pensamento e da expressão filosófica e científica, algumas exigências de organização prévia e de metodologia se impõem para que se alcance o objetivo desejado. Não se consegue elaborar um trabalho científico “ao sabor da inspiração intuitiva e espontânea, sem obediência a um plano e a aplicação de um método” (SEVERINO, 1980, p.77). Antes de tudo é necessário o amadurecimento do raciocínio.

A preparação de um trabalho científico, conforme esclarece Severino (1980, p.77), requer uma sequência de momentos, como as seguintes etapas:

- 1- Determinação do tema-problema do trabalho; 2-Levantamento da bibliografia referente a este tema; 3-Leitura e documentação desta

bibliografia após seleção; 4- Construção lógica do trabalho; 5-Redação do texto. (SEVERINO, 1980, p. 77).

Os estudos históricos realizados por Bogdan e Biklen (1994) sobre a origem da pesquisa qualitativa, afirmam que esta forma de investigação teve início no século XIX com os antropólogos e sociólogos. Entretanto, a pesquisa qualitativa, no campo educativo, ampliou-se a partir de 1980, quando se tornou evidente a necessidade de estender a compreensão de temáticas complexas relacionadas à educação. Segundo tais autores, as pesquisas de natureza qualitativa associam-se pelo processo da ação educativa, sendo que a forma de produzir os significados, é de suma importância do pesquisador.

Em função disso, foi realizado o levantamento bibliográfico nos Anais dos respectivos eventos considerado como critério de busca das seguintes palavras-chave, contidas nos títulos: literatura, formação inicial e leitura.

- XI Congresso Estadual de Formação de Professores e I Congresso Nacional de Formação de Professores (2011); XII Congresso Estadual de Formação de Professores e II Congresso Nacional de Formação de Professores (2014);
- 18º e 19º COLE, Congresso Nacional de Leitura (2012 e 2014);
- IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (2015);
- EDUCERE, Congresso Nacional de Educação (2013 e 2015).

A seguir apresento a organização do presente trabalho e o conteúdo de cada capítulo.

No capítulo 2, apresento um memorial acerca da minha experiência com a leitura na escola, bem como minha experiência com a literatura no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP, Câmpus de Rio Claro.

Gostaria de destacar que, apesar de se tratar de um trabalho teórico acerca das práticas de leitura nos cursos de formação de professores, trago minha experiência para a construção deste trabalho, para também dizer o quanto foram potencializadoras para o vínculo entre a pesquisa e a realidade extra acadêmica. Assim, nesse primeiro capítulo trago os seguintes registros elaborados por mim:

- Registros reflexivos realizados a cada encontro do curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”,
- Registros das aulas da disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa;

- Memórias das minhas práticas de leitura quando estive como aluna da rede SESI de ensino, no qual se incentivava a leitura através de um projeto intitulado “meta de leitura”.

É no segundo capítulo que destaco a contribuição das professoras que passaram pela minha trajetória escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que contribuíram para que eu me tornasse leitora autônoma e crítica. Posteriormente, nesse mesmo capítulo, apresento minha trajetória nos espaços da Universidade que oportunizou o contato com a literatura.

No capítulo 3, por sua vez, trago concepções teóricas especificamente acerca da leitura e da literatura, bem como a importância do ensino da literatura na escola e o papel do professor no ensino deste conteúdo. Apresento brevemente, a história da instituição da disciplina de literatura nos cursos de formação de professores, e também o Projeto Político Pedagógico de 2011 do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP a fim de observar de que forma, neste documento, fica explicitado a existência de disciplinas que tratem da literatura.

Já no capítulo 4, apresento os artigos encontrados, através do levantamento bibliográfico anteriormente apresentado e que se referem à presença de projetos de leitura e práticas de leitura que são desenvolvidos nas Universidades. Da mesma forma, apresento os artigos encontrados que discutem a ausência de disciplinas voltadas à Literatura nos cursos de formação inicial de professores.

Finalizo com o capítulo 5, trazendo algumas considerações em relação ao trabalho desenvolvido.

2 REVIVENDO O MEU BAÚ DE HISTÓRIAS

Foi assim que aprendi os segredos da diversidade: a vida é feita de trajetórias. Tudo pode acontecer de um jeito ou de outro. Por sistemas diversos e por lógicas paralelas. Cada uma das lógicas aceitas é uma lógica consistente com sua própria visão, completa e coerente em si mesma, indiferente a todas as demais.

(OZ, 2005, p. 33)

Falar sobre leitura me traz boas sensações. Aquele cheirinho de livro novo, aquela espera ansiosa pela chegada do livro que comprei, a curiosidade aguçada ao folhear as páginas e ler os trechos aleatórios, além, é claro, dos sentimentos que são aflorados com o desenrolar da história. Diria que todo esse sentimento de prazer que carrego comigo em relação à leitura foi suscitado pelas “chaves” que minhas professoras do Ensino Fundamental usaram para despertar o gosto pela leitura em mim. Além das chaves utilizadas pelas minhas professoras, reitero que, o prazer e o encantamento delas – as professoras – pela leitura, acabou sendo transmitido também.

[...] Considero que essas chaves foram as ações, os métodos utilizados para que tomássemos gosto pela leitura, e acima de tudo, o prazer delas – professoras - em ler, que acabou sendo transmitido para nós.

Penso que essas chaves utilizadas pelas minhas professoras foram humanizadoras, uma vez que [...] o hábito pela leitura humaniza o ser humano. Humaniza porque permite viver histórias e ir a lugares nunca imaginados, alimenta a imaginação e enriquece o vocabulário. Humaniza, sobretudo, porque nos permite conhecer novos rumos [...]
(2º Registro Reflexivo do Curso de Extensão, 07/04/2015).

Em casa, pouco se lia. Não tinha uma estante de livros lá. Lembro-me que o primeiro livro infantil que ganhei dos meus pais foi quando eu tinha 7 anos e estava na 1ª série. O livro chamava-se *Alguns contos e fábulas* (LA FONTAINE, 1996), no qual reunia cinco contos e fábulas, como a “Cigarra e a Formiga”, a “Lebre e a Tartaruga”, o “Leão e o Ratinho”, etc. O livro era ilustrado, então, recordo-me que apenas folheava as páginas ilustradas imaginando a história, já que eu mal sabia juntar as letras para conseguir ler. Um pouco mais tarde, quando eu estava com 7 para 8 anos, meu pai me presentou com uma maleta de livros infantis, cujo tema era mamíferos. Esta maleta era composta por doze livros, cada livro contava a história

de doze diferentes mamíferos, além de um CD que narrava todas histórias escritas nos livros. Eu carregava os livros para baixo e para cima. Gostava de ver as ilustrações e me arriscar com a leitura.

Desde 2002, ano em que entrei na 1ª série do Ensino Fundamental, até 2012, quando terminei o 3º ano do Ensino Médio, estudei na rede SESI de ensino. Durante todos esses anos, estive presente no meu dia a dia o projeto “meta de leitura”, cujo objetivo era suscitar o interesse pela leitura nos alunos.

Hoje, eu percebo que se continuo lendo algum livro sempre que posso e sinto prazer nisso, é pelo esforço que a escola teve em querer que os alunos praticassem a leitura, porque em casa não se tinha o costume de ter livros de história na estante (Minhas Memórias das Práticas de Leitura, 18/03/2014).

Inicialmente, para a meta de leitura, todos os alunos da classe, deveriam comprar um livro paradidático - como era nomeado pela escola os livros da literatura infantil e juvenil - cujos títulos eram propostos pelos professores das turmas. Cada sala de aula era composta por 35 alunos, sendo assim, havia 35 livros paradidáticos para ler. Porém, com o passar dos anos, a meta de leitura teve alterações, como explicarei adiante.

Lembro-me que quando comecei a ler com mais facilidade, pedia aos meus pais que comprassem os livros infantis, que me atraíam, primeiramente, pelas ilustrações. Eles nunca me negaram o acesso aos livros. Quando minha leitura passou a ser fluente, comecei a gostar de ler os gibis da Turma da Mônica. Quase todos os sábados, pedia ao meu pai que me levasse nas bancas da praça para comprar novos gibis. Depois de ler os gibis, eu e minha prima, tínhamos o hábito de trocá-los.

Quando eu estava na 1ª série, ainda não se falava para os alunos sobre o projeto da meta de leitura, mas no início do ano, na lista de materiais, era solicitado a compra de um livro infantil paradidático nomeado pela professora. Os nossos livros ficavam expostos na sala de aula para a professora ler conosco durante o ano. Nunca sabíamos o dia exato em que haveria a hora da leitura. Mas quando a professora resolvia ler um livro, ela fazia um suspense no dia anterior sobre a história que leria no dia seguinte, o que nos deixava curiosos e pensativos para saber qual seria a tal história. Geralmente, a professora gostava de nos levar à biblioteca da escola. Lá não era um lugar muito espaçoso, mas, nos acomodávamos bem, sentados no chão. A ansiedade e curiosidade penetravam em nós. Antes de começar a história,

a professora apresentava o livro, lia o título e nunca se esquecia de nos questionar: qual será a história deste livro? As nossas hipóteses eram lançadas. Nenhuma podada. Todas ouvidas. Assim que as hipóteses se esgotavam, a história começava. Às vezes a professora recontava a história, sem o livro, outras vezes utilizava fantoches, outras lia o livro e mostrava as ilustrações. Ela tinha muita facilidade para encantar através da leitura. Após o término da leitura, nós conversávamos sobre a história, às vezes a professora pedia para algum aluno recontá-la verbalmente, outras vezes fazíamos alguma atividade com o que ouvimos.

Já na 2ª série, a meta de leitura passou a ser fortemente divulgada na escola. Diante disso, foi proposto pela professora que comprássemos dois livros paradidáticos que seria lido durante o ano. Os livros propostos foram: *Luz de dentro ou de fora?* e *Jeito de Ser*, ambos do autor Nye Ribeiro. Um livro para cada semestre. A leitura era realizada semanalmente pela professora, que lia algumas páginas. Ao final da leitura de determinadas páginas, a professora nos questionava sobre o que havíamos entendido da leitura até o momento. Ambos os livros acompanhavam um suplemento de atividades, que era uma ficha com questões de interpretação da história que fazíamos quando terminávamos a leitura dos livros.

Na 3ª e 4ª série, a professora sugeriu um livro diferente para cada aluno. Como havia 35 alunos na sala, havia, portanto, 35 livros disponíveis para a leitura. Todos os alunos tinham que ler todos os livros, e isso era realizado por meio do rodízio de livros. A professora determinava alguns dias para a leitura e depois trocávamos os livros. Também fazíamos um fichamento com o resumo do livro e um desenho para ilustrar o nosso entendimento da história. Não me lembro exatamente os títulos dos livros e nem como eram as histórias. Mas lembro de que gostava de lê-las. Porém, não gostava de fazer os fichamentos. Achava chato demais! Gostava mesmo era de desenhar o que havia entendido da leitura.

Da 5ª até a 8ª série, a meta de leitura modificou-se. Cada disciplina escolhia seu próprio livro que seria trabalhado ao longo do ano. Ficava a critério do professor o modo como seria trabalhado, se era por meio de prova, teatro, trabalhos em grupos, etc. Recordo-me que li *Dom Quixote* (MIGUEL DE CERVANTES, 2005), *Viagem ao Centro da Terra* (JÚLIO VERNE, 2009), *D. João Carioca* (LILIA MORITZ SCHWARCZ; SPACCA, 2007) e até *O Pequeno Príncipe* (ANTONIE DE SAINT-EXUPÉRY, 2006). Encantei-me por este último livro! Lembro-me também que essas atividades tinham valor avaliativo. Nesse período me interessava muito mais pelas leituras, lia todos os livros do começo ao fim! As histórias me interessavam e fazer trabalhos diferenciados me impulsionava mais ainda a ler.

Durante os três anos no Ensino Médio, a meta de leitura continuou, porém também com modificações. Nesses anos, as leituras faziam parte da literatura brasileira como *A Cidade e as Serras* (EÇA DE QUEIRÓS, 2011), *Dom Casmurro* (MACHADO DE ASSIS, 2011), *O Cortiço* (ALUÍSIO AZEVEDO), *Vidas Secas* (GRACILIANO RAMOS, 2012), *Capitães da Areia* (JORGE AMADO, 2008), *Iracema* (JOSÉ DE ALENCAR, 2002), etc., e eram exclusivas da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. A meta de leitura nestes anos estava presente nessas duas disciplinas, que caminhavam juntas, e o foco das leituras era o vestibular. Lembro-me que deixei de terminar de ler alguns livros, porque achava a linguagem difícil. Eu também não levava a sério a leitura desses livros e acabava deixando pouco tempo para ler. Hoje, entendo que a imposição da leitura de clássicos da literatura, ou melhor, sua obrigatoriedade, causou-me repulsa e, conseqüentemente, contribuiu para o desestímulo de continuar a leitura.

Assim que saí do Ensino Médio, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP, no Câmpus de Rio Claro. Foi apenas no 2º ano, especificamente, no 4º semestre do curso, que tivemos contato com a temática da leitura na disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa”. Inicialmente, a proposta desta disciplina era a escrita de um memorial sobre a leitura durante a vida escolar. Tal proposta estava relacionada com o planejamento da disciplina, que era sobre a importância da leitura e a aquisição da linguagem. Durante as aulas, nos dividimos em grupos para apresentar seminários que trataram de temas, em sua maioria, sobre a importância da literatura e dos gêneros literários, tais como lenda, contos de fadas, fábula, crônica, conto, teatro, poemas, limeriques e cordel; o papel da oralidade para a aquisição da leitura e da escrita; a importância da leitura para a formação dos leitores; a importância da escrita e a construção de textos na escola e dois temas trataram sobre a análise linguística e ortográfica e aspectos gramaticais.

As apresentações na mencionada disciplina contribuíram para aprendermos que com o surgimento da literatura no século XVII sua função era a de educar moralmente as crianças,

A literatura surgiu no século XVII, com a função de educar moralmente as crianças. Os primeiros livros brasileiros para crianças foram escritos no final do século XIX, num momento de transição de regime político. Quando a criança lê alguma obra e depois faz sua própria interpretação da história, se permite melhorar oralmente e mostrar seus talentos, além de incentivar a criatividade, a imaginação e o hábito da leitura (Reflexão da Aula, 13/01/2015).

No contexto da referida disciplina, as apresentações dos diferentes grupos deixaram em evidência a importância de se incentivar o hábito da leitura. Hábito que surge inicialmente quando a criança ouve ou lê uma história e depois faz um reconto. Abaixo apresento duas reflexões que fiz no contexto dessa disciplina após a apresentação de dois dos grupos que problematizaram a importância do trabalho cotidiano com a leitura. Os grupos enfatizaram que tal prática ajuda a desenvolver o hábito de leitura nas crianças.

O trabalho com leitura deve ser diário. Há inúmeras possibilidades para isso, pois a leitura pode ser realizada: de forma silenciosa, individualmente; em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e pela escuta de alguém que lê (Reflexão da Aula, 17/03/2015).

[...]

É dentro do espaço da educação infantil que as crianças terão vivências e experiências com a linguagem oral e escrita, e assim terão um maior acesso ao mundo letrado, além de terem a oportunidade, por meio deste trabalho com a linguagem, de ampliarem a sua comunicação com o mundo social. A ampliação ocorre conforme o desenvolvimento de capacidades que se encontram totalmente associadas a quatro competências linguísticas que são básicas, sendo elas: falar, escutar, ler e escrever.

Para desenvolver o hábito de leitura nos alunos, é importante que o trabalho com textos literário esteja incorporado às práticas cotidianas na sala de aula, visto que se trata de uma forma específica de conhecimentos.

A leitura é um processo de interlocução entre escritor e leitor. O autor deu ao texto uma significação e o leitor reconstrói o texto dando a sua própria significação (Reflexão da Aula, 10/03/2015).

Foi importante, do mesmo modo, o trabalho apresentado por outro grupo de colegas no qual trouxeram a importância da literatura e as características dos gêneros literários (lendas, contos de fadas e fábulas). Diante da apresentação realizada pelo grupo, escrevi:

Penso que talvez a melhor forma de trabalhar gêneros literários com os alunos é apresentar as características de uma forma compreensível, como fez o grupo, contar uma história e pedir para que eles reescrevam ou façam o seu próprio gênero literário, pois isso ajuda a estimular a imaginação e memorizar as características. Uma prática que eu não concordo é aplicar provas para avaliar o que aprendeu sobre o livro, isso não é uma maneira de estimular a leitura, pois o ato de avaliar faz com o que o aluno se sinta pressionado a ler, o que torna a leitura chata. Por experiência própria sei que essa prática não funciona mesmo, e só afasta os alunos dos livros e consequentemente, do costume pela leitura (Reflexão da Aula, 13/01/2015).

Alguns grupos, ao apresentar as temáticas propostas pela professora acerca da importância da leitura e da literatura e a aquisição da linguagem, se propunham a ler um livro da literatura infanto-juvenil para especificar o determinado gênero textual que estava sendo apresentando o trabalho. Outros grupos preferiam que o restante da turma se dividisse em pequenos grupos para ler uma história e desenvolver uma atividade lúdica que poderia ser aplicada com as crianças. Como fez o grupo que apresentou sobre o papel da oralidade para aquisição da leitura e da escrita, registrado por mim no seguinte trecho:

O grupo dividiu a sala em grupos e fez algumas brincadeiras com parlendas, adivinhas e cantigas de roda. Pode parecer que não, mas esses recursos didáticos tinham sim uma ligação com a oralidade, pois contribuem para a aquisição da linguagem oral e do código escrito. As cantigas de roda pertencem ao gênero de tradição oral, e por ser melodia, desperta a atenção e o interesse das crianças através da sua letra, do seu ritmo fazendo com que o aluno acompanhe a cada canção com gestos e movimentos. Com essas brincadeiras realizadas pelo grupo percebi que, a cantiga de roda é uma prática pedagógica na qual todos os professores deveriam lançar mãos, pois valoriza a fala das crianças e leva o aluno a ter mais interesse pelas atividades escritas, desenvolvendo assim a oralidade e a escrita (Reflexão da Aula, 03/03/2015).

Assim, foi devido ao espaço dado à Literatura nessa disciplina que nós, enquanto graduandos e futuros professores, tivemos contato com a leitura de diversos gêneros literários.

Felizmente, tive a oportunidade de mergulhar ainda mais nas profundezas do mar da leitura. Participei desde 2014, do grupo de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” e, conseqüentemente, de sua outra instância formativa que foi o curso de extensão intitulado “Escola: espaço de formação de professores³”. No referido curso de extensão, no período de 2014-2015 o foco das discussões era a Literatura e Práticas de Leitura. Compreende-se que a prática da leitura é uma construção social e, por isso, buscou-se criar condições para a promoção de propostas que efetivassem essa prática no contexto escolar. Sendo assim, as Professoras Coordenadoras, as Vice-Diretoras das Escolas Municipais de Rio Claro (da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais), as Coordenadoras-Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação do Município e um grupo de graduandos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia buscavam desenvolver projetos e atividades de leitura e literatura nas escolas onde estavam atuando. O objetivo de tais atividades desenvolvidas nas escolas era promover a prática da leitura no intuito de contribuir com a constituição de um sujeito leitor no contexto escolar. Contudo, no curso de extensão, buscávamos dialogar teoricamente com autores que abordassem temáticas relacionadas a leitura para embasar as práticas realizadas nas escolas.

Destaco que no espaço do curso existia a prática da escrita. Após cada encontro, cada participante fazia um registro reflexivo sobre a experiência vivida nesse espaço de formação. Era apenas uma reflexão sobre o que as discussões do encontro nos levava a pensar. Esses registros eram socializados no grupo do e-mail, portanto, todos os integrantes poderiam ler os registros reflexivos dos colegas. Tínhamos também as escritas livres, que ocorriam diante do surgimento da vontade de escrever algo sobre a determinada temática abordada, como por exemplo, quando escrevemos sobre as nossas memórias como leitores. Essa prática também era socializada no grupo de e-mail. No que diz respeito às leituras ocorridas antecipadamente para os encontros, destaco apenas algumas, dentre as várias que realizamos no decorrer do ano, tais como: o texto “Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade”, de Jorge Larrosa; o livro *Como um Romance* de Daniel Pennac; uma poesia de cordel intitulada “Cordel: Educação com Poesia” de Wilson Queiróz; “Meus alunos não

³ Este curso fazia parte do Projeto do Núcleo de Ensino “Prática de leitura e literatura na formação de professores” que foi desenvolvido ao longo de 2014-2015, no qual as alunas bolsistas desenvolviam práticas de leitura em parceria com a escola. A partir do ano de 2016, o referido curso esteve vinculado ao Projeto do Núcleo de Ensino “Do exercício de leitura e escrita na formação do professor: horizontes para promover a autoria e o trabalho coletivo”. Tais propostas são coordenadas pela Profa. Dra. Laura Noemi Chalu

gostam de ler... O que eu faço?” de Marisa Lajolo; a crônica “O menino do alto” de Eliane Brum, o conto “O Binômio Fantástico” de Giani Rodari, entre outros. Além das leituras, assistíamos a curtas e documentários para embasar nossas discussões. Alguns dos curtas e documentários assistidos foram: *SÓ DEZ POR CENTO É MENTIRA: a desbiografia oficial de Manoel de Barros*; *Sentimentário* e também o *Fantastic Flying Books Mr. Morris Lessmore*.

Diante dos meus registros sobre os encontros, me deparei com progressivas inquietações sobre a relação que precisa existir entre o professor e a leitura. Inicialmente, em um dos registros, escrevi as minhas reflexões a partir do texto “Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade”, de Jorge Larrosa em que, discutimos em pequenos grupos sobre o que o autor nos levou a pensar sobre o texto. Em meio a esta discussão, concordo que

[...] o professor tem que transmitir para o aluno, com convicção, aquilo que ele acredita sobre como a leitura é importante e contribui para o aprendizado, para a criatividade, o crescimento intelectual etc. Por exemplo, não basta o professor dizer apenas que ler é bom, precisa mostrar com entusiasmo e acreditar naquilo que ele próprio está dizendo sobre a leitura, pois assim consegue despertar o interesse nos alunos (2º Registro Reflexivo do Curso de Extensão, 22/04/2014).

Meses mais tarde, começou a surgir em mim – diante das discussões do texto de Jorge Larrosa, “Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade” que trata das contribuições para pensar a experiência da leitura como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender, e do livro de Daniel Pennac, *Como um Romance* que apresenta as maneiras com que ocorre o encantamento do leitor com os livros, desde a infância até a fase adulta – dúvidas e surpresas sobre as reflexões que eu vinha apresentando.

No início do encontro, quando algumas professoras coordenadoras estavam socializando a experiência em ler algo num dos encontros de HTPC nas escolas, me passava pela cabeça o quão enriquecedor deveria ser conhecer e trabalhar de maneiras diferentes com a leitura. Mas logo essa impressão deu espaço para uma surpresa em perceber o desinteresse por parte de professores [das escolas das professoras coordenadoras] em praticar a leitura e descobrir novas formas de se

trabalhar com ela... Por que isso acontece justamente com professores, uma vez que eles deveriam se dedicar a leitura para ter facilidade de transmitir o gosto dessa a seus alunos? (4º Registro Reflexivo do Curso de Extensão, 10/06/2014).

É importante explicitar que ao dizer “professoras desinteressadas” me refiro às professoras efetivas que estão na sala de aula, muitas delas desinteressadas pela prática da leitura e, conseqüentemente, desinteressadas em buscar aperfeiçoamento no que concerne às práticas de leitura para encantar os alunos. Foi diante desta constatação feita pelas Professoras-Coordenadoras, de que não há interesse por parte das professoras em levar a leitura para dentro da sala de aula, que surgiu no grupo a proposta de realizar leituras diferenciadas nos HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) pelas professoras coordenadoras. O objetivo desta proposta era proporcionar o encantamento nas professoras, para que estas levassem o encantamento pela leitura para os alunos.

Certo dia, discutindo em pequenos grupos a respeito de uma poesia de cordel, intitulada “Cordel: Educação com Poesia” de Wilson Queiróz, que trata do educar com poesia, mas não o ensinar a poesia, o ensinar as rimas, mas sim o ensinar com carinho, pensando no que transmitir ao outro, nos sentimentos que quero transmitir quando estou ensinando levando em consideração os sentimentos do outro, sou questionada, no momento em que

Quando estávamos em grupo, disse que o professor precisa estar aberto para receber a leitura, uma vez que ela é algo tão enriquecedora e que traz o encantamento. Uma das meninas que estava no grupo me desafiou perguntando como fazer com que o professor se encante pela leitura se ele mesmo não está aberto para isso, se faz cara feia ao que está sendo dito, ou que é fechado para receber ideias novas? (5º Registro Reflexivo do Curso de Extensão, 01/07/2014).

Não consegui encontrar respostas para tal questionamento. Apenas fiquei pensando se a minha opinião estava sendo inocente, já que eu não tinha tido contato com professores que não gostavam de trabalhar com a leitura. Porém, eis que meses depois, na discussão sobre o texto “Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?”, de Marisa Lajolo, encontrei uma possível resposta para as minhas inquietações de como proporcionar o encantamento ao professor.

Conversando sobre o texto de Marisa Lajolo – “Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?”– mais especificamente quando falamos do encantamento que o professor precisa ter para conseguir encantar os alunos, mas que é difícil encantar um professor que não gosta de ler, e que talvez a saída fosse trabalhar com a leitura na sua formação inicial ... Me lembrei de um dos registros que escrevi o que penso sobre isso, e volto a reforçar a minha inquietação sobre a leitura para o professor: “Diante do que discutimos, de que muitas vezes o professor não tem prazer pela leitura, não exercita sua leitura com frequência, por falta de tempo ou de vontade e que transmite a leitura para seus alunos como algo obrigatório e não prazeroso, me fez refletir sobre o que podemos fazer para que os futuros professores construam em si o prazer pela leitura e consequentemente, consigam florescer esse prazer em seus alunos?” (22/04- 2º encontro). O que podemos fazer então para florescer o encantamento nesses professores? Talvez a resposta esteja na formação inicial do professor, como foi dito na nossa conversa do encontro de hoje. Agora uma luz começou a clarear minha inquietação (7º Registro Reflexivo do Curso de Extensão, 16/09/2014).

Portanto, minhas memórias mostram que o meu encantamento com a leitura aconteceu desde a minha infância, mais precisamente com as minhas professoras das séries iniciais. Porém, foi apenas na graduação, na disciplina de “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa” que passei a compreender a importância da leitura e da literatura na sala de aula e como promover a aprendizagem neste espaço.

Entretanto, o espaço do curso de extensão, me trouxe inquietações e me impulsionou a buscar possíveis respostas a respeito da necessidade de proporcionar, ainda na graduação, espaços para os futuros professores desenvolver o gosto e o encantamento pela leitura.

Consequentemente, diante das inquietações suscitadas tanto pela disciplina de “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa” quanto pelo Curso de Extensão com todas as educadoras da Rede Municipal de Rio Claro, é que me possibilitaram conhecer a relação entre a formação inicial de professores e a leitura, uma vez que, relembrando a minha infância pude perceber a importância de um professor mediador da

leitura na vida dos alunos, visto que, nem todos esses alunos terão, fora da escola, um mediador da leitura que os incentive a ler.

3 O LIVRO É O TREM DA IMAGINAÇÃO, A FORMAÇÃO É BILHETE DE PARTIDA

Apresento neste capítulo, alguns teóricos que discutem a respeito da importância da leitura e da literatura, bem como, o papel da escola e dos professores ao ensinar e ao estimular o prazer pela leitura nos alunos. Apresento brevemente, também neste capítulo, um recorte histórico da criação e da estrutura curricular da disciplina de literatura oferecida nos cursos de formação de professores, bem como o Projeto Político Pedagógico, de 2011, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (UNESP, Rio Claro), do meu curso, para observar de que modo a disciplina de literatura é oferecida, como está organizada e como aparece na grade curricular do referido curso.

3.1 A prática da leitura literária

A leitura já foi vista de diferentes formas. De acordo com cada época ela vai se moldando aos interesses vigentes e sua prática vai incorporando-se na escola com vistas a reproduzir os ideais defendidos pela sociedade, como afirma Saldanha (2013). A discussão crítica que vem se firmando atualmente, diz respeito à concepção de leitura desenvolvida na escola, análoga à concepção de que a ação de ler caracteriza toda a relação entre o indivíduo e o mundo que o cerca, uma vez que, “A leitura como exercício dialógico e como descoberta surpreendente da realidade humana promove a lucidez.” (PERISSÉ, 2006, p. 51), dado que, com a leitura intensificamos a capacidade de pensar, imaginar, intuir e lembrar, ou seja, reforçamos o existir. Portanto, “A leitura não é, na sua forma legítima, uma fuga da realidade. É uma fuga *para a realidade*, como sabem todos os poetas e prosadores” (PERISSÉ, 2006, p. 60).

A visão da realidade provocada pelo texto

[...] depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo (LEFFA, 1996, p. 14).

Por conseguinte, “Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito” (LARROSA, 2004, p. 142). Ou seja, na leitura não se

busca o que o texto sabe, mas o que o texto leva a pensar. Sendo assim, “Quando o leitor recria o texto, identifica sua melodia profunda, reproduzindo-a com uma voz pessoal, com uma visão de mundo pessoal, confere ao texto a chance de viver [...]” (PERISSÉ, 2006, p. 50). Logo, o que dá ao que dizer ao texto, é algo que se diz de muitas maneiras, por isso, ler extravasa o texto e o abre para o infinito.

Freire (1997) nos alerta que o ato de estudar implica sempre o de ler; ou seja, se estou estudando, estou lendo. Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante, uma vez que

Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão (FREIRE, 1997, p. 20).

Como se pode observar até o momento, ler é um processo de interação entre leitor e texto. Para melhor explicar esse processo de interação, Leffa (1996) estabelece uma relação entre o processo da leitura e uma reação química.

Na leitura, como na química, para termos uma reação é necessário levar em conta não só os elementos envolvidos, mas também as condições necessárias para que a reação ocorra. O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes (LEFFA, 1996, p. 17).

Desta maneira, “[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (GERALDI, 2001, p. 91). A leitura não é, portanto, uma atividade mecânica. “Educar-se na leitura é aprender a interpretar símbolos, analisar personalidades, captar sentidos, criar mundos tendo como ponto de partida os mundos criados pela palavra literária” (PERISSÉ, 2006, p. 130). O efeito de formar leitores, é que estes ampliarão seus conhecimentos participando ativamente da vida social, ampliando sua visão de mundo, do outro e de si mesmos.

O conceito de literatura, assim como o de leitura, também revela uma visão original da realidade, atraindo o leitor para o mundo com o qual convive diariamente, mas que

desconhecia. E é nesta relação entre o mundo representado no texto e o contexto do qual o leitor participa que surge o vínculo entre a obra e o leitor. “O que a ficção lhe sugere é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, através de sua linguagem simbólica” (ZILBERMAN, 1998, p. 23). Porém, não se trata de privilegiar um gênero ou uma espécie em detrimento de outras, mas sim de admitir que seja, através do conto de fadas, da apropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas, relatos de aventura que o leitor reconhece o contorno ao qual está inserido, ou seja, não se reduz a um determinado conteúdo, mas depende da assimilação e compreensão da realidade. Contudo, Zilberman (1998) complementa que é o convívio com o texto que implica na expansão dos horizontes.

Segundo Zafalon [2010?] o texto literário é compreendido como um meio de estabelecer uma espécie de contrato de concordância entre leitor e autor. A leitura do texto literário abre as portas para o leitor construir sua visão de mundo, através de todo o arsenal de significações (experiências trazidas pela obra e pelo leitor que se entrecruzam e que formam as significações) que se possa embutir por meio dessa leitura e, a partir disso, pode haver uma revisão de conceitos e do papel que esse leitor exerce em sua realidade. Ainda de acordo com esta autora, a linguagem literária é capaz de deixar lacunas que são preenchidas quando o leitor interage com o texto, unindo à leitura suas experiências anteriores, “atualizando” o ato de leitura, aproveitando-se da plurissignificação do texto literário para executar leituras variadas.

Zafalon [2010?] afirma ainda, que através da linguagem literária pode-se delimitar um elo entre as gerações, relacionando a fala viva do passado com sua atualização no presente, consiste numa das grandes essências do trabalho com a literatura e que é capaz de despertar o leitor adormecido dentro de cada um dos estudantes, impulsionando-os para a condição de sujeitos críticos.

Considerando os benefícios que a literatura proporciona aos leitores, de acordo com Barbosa (1994), “[...] literatura nunca é apenas literatura; o que lemos como literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura” (BARBOSA, 1994, p. 23).

Pesquisadores da Universidade de Washington e Lee, nos Estados Unidos, verificaram que quando lemos algo que realmente nos toca de alguma forma, acabamos criando empatia pelas personagens da história. E aí, quanto maior a empatia por elas, mais propenso nós

ficamos a ajudar as pessoas na vida real (REDAÇÃO, 2014). Isso quer dizer que a literatura aguça a empatia e gera a gentileza nas pessoas.

No que concerne à leitura da literatura evidencia-se “[...] as relações que existem entre a significação e a situação atual e histórica do leitor. [...] A literatura infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, [...] propicia os elementos para a emancipação pessoal, o que é finalidade implícita do saber” (ZILBERMAN, 1998, p. 25).

Desse modo, podemos considerar que a leitura da literatura contribui para

[...]a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender nossa identidade (quem somos); a construção da voz pessoal; as inúmeras dificuldades em interpretar o outro; as utopias individuais; as utopias coletivas; a mortalidade; a sexualidade[...]; a sempre complicada distinção entre a “realidade” e a “fantasia”; a temporalidade e a efemeridade [...]; as inúmeras e intrincadas questões éticas; a existência de diferentes pontos de vista validos sobre um mesmo assunto etc. (AZEVEDO, 2004, p. 4).

Entretanto, o exposto até o momento, sobre o que é a leitura, bem como as contribuições da literatura, nos ajuda a compreender a formação do sujeito e leitor. Constatase que a formação do leitor se inicia com a interação imediata entre texto e leitor, uma vez que ao realizar a leitura do texto, o leitor inicialmente, lê as palavras do autor, mas, as recria no momento em que situa sua realidade no texto, e dessa forma, passa refletir sobre ela, oferecendo ao texto, própria voz. Portanto, é a partir desse reconhecimento entre texto e contexto, que o leitor passa a refletir e pensar, construindo conseqüentemente, sua visão crítica de mundo.

3.2 O papel da escola na formação do leitor literário

Concordamos que “A escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem” (LAJOLO, 2010, p. 13), uma vez que “[...] os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer” (LAJOLO, 2010, p. 13). Porém, Silva (1999) alerta que há uma contradição em relação a esta afirmação, já que “[...] o ensino brasileiro é livresco dentro de uma escola sem livros” (SILVA, 1999, p. 59), o que significa dizer que, como explica Silva (1999), a didática que orienta o trabalho docente nas escolas tem no livro didático o seu alicerce maior, senão exclusivo.

Azevedo (2004) afirma que os livros didáticos costumam apresentar um discurso muito semelhante entre si, o que pretende que todos os seus leitores cheguem à mesma e única interpretação, com a intenção de que “[...] o leitor-aluno possa organizar e sistematizar um certo conjunto de informações importantes para a compreensão da sociedade, para sua vida social, seus estudos futuros e seu desenvolvimento” (AZEVEDO, 2004, p. 7).

No caso, especificamente, da leitura literária, esta tem sido trabalhada na escola de forma mecânica e tradicional, se limitando à transmissão de conteúdo das escolas literárias. Contudo, “[...] essa prática tem suprimido o objetivo principal da literatura que é a formação humana, limitando o leitor a decorar os períodos que ocorreram os movimentos literários, suas características e autores que participaram” (SALDANHA, 2013, p. 88).

Rouxel (2012) ajuda-nos a entender a questão da tarefa mecânica de ensinar a ler que a escola vem desenvolvendo, quando explica que a história do ensino da literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito, que era obrigado a proceder a uma significação consensual do texto. Segundo a referida autora, “[...] o aluno, instituído leitor, era convidado a desconfiar da leitura ingênua, a se desfazer de condutas espontâneas e subjetivas para respeitar os ‘direitos do texto’” (ROUXEL, 2012, p. 274). O que esta afirmação de Rouxel (2012) nos faz pensar é que, o ensino da leitura parece ter parado no início da segunda metade do século passado posto que,

[...]ninguém tem dúvida alguma sobre a importância da leitura entendida como capacidade de decodificar os sinais escritos e habilitar o cidadão a compreender aqueles signos, formar sílabas, reconhecer palavras, decifrar frases e conceitos. Não se questiona a importância da alfabetização para a cidadania (MACHADO, 2011, p. 13).

Isto quer dizer que a escola tem se apresentado ineficiente quanto ao ensino da leitura, já que, como mostram os resultados de leitura em diversas avaliações externas como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA os alunos não aprendem a ler realmente, mas aprendem apenas a decodificar o texto. Por isso que a escola não deve ensinar a leitura somente através de práticas pautadas na decodificação, pelo contrário, é preciso proporcionar aos alunos diversas oportunidades de aprender a ler utilizando bons procedimentos de leitura, já que os leitores não nascem prontos. É preciso construir com os alunos concepções do que é ler e da importância deste ato, mas é preciso

[...] escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (ROJO, 2004, p. 2).

Rouxel (2012) denomina as práticas correntes em sala de aula que tendem a fazer do texto o pretexto para a aquisição de saberes, como leitura analítica. Esse tipo de leitura, é uma prática escolar, que com frequência o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender, uma vez que é “[...] lenta, que se interessa pelo detalhe do texto, é, muito raramente [...] uma modalidade de leitura para si” (ROUXEL, 2012, p. 275). Dessa maneira,

[...] a tônica recai sobre a observação dos fatos objetiváveis, uma observação que conduz a um acordo de juízos e desemboca em um discurso consensual. Finalmente, a leitura analítica pretende formar um leitor capaz de responder às injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto (ROUXEL, 2012, p. 275).

Enfatizar a proposta da leitura em sala de aula significa resgatar a sua função primordial, “[...] buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção” (ZILBERMAN, 2009, p. 35). De acordo com Zilberman (2009), o recurso à literatura desencadeia um pacto entre os estudantes e o texto, bem como entre o aluno e o professor.

No primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. Além disso, sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor. Com isso, desaparece a hierarquia rígida sobre a qual se apoia o sistema educativo, o que repercute em uma nova aliança, mais democrática, entre o docente e o discente (ZILBERMAN, 2009, P. 36).

Diante disso, Zilbernam (1998) ajuda-nos a compreender a aproximação entre literatura e escola, uma vez que ambas estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. De acordo com a referida autora, literatura e escola se aproximam, primeiro porque a literatura

[...] sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim,

por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor, [...] ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 1998, p. 22).

E segundo, porque a escola, é apenas “[...] o pretexto para justificar o uso da obra de arte ficcional em sala de aula com o intuito unicamente pedagógico; [...]” (ZILBERMAN, 1998, p. 22).

No que se refere ao condutor do processo de ensino, o professor, cabe a ele, mais do que trazer dados e informações para a sala de aula, “[...] oferecer espaço para que o aluno aprenda. [...] permitir que o contato vivo com a literatura traga à tona temas vitais, faça brotar a reflexão responsável, compromissada e entusiasmante” (PERRISÉ, 2006, p. 52). Porém,

[...] não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente [...] é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, através do estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio a trama ficcional (ZILBERMAN, 1998, p. 25).

Nesse sentido, concordamos com Pennac (1993), quando evidencia que não se pode cobrar absolutamente nada da leitura, já que existe uma só condição para se reconciliar com a leitura,

[...] pedir nada em troca. Absolutamente nada. Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Não fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação biográfica [...] (PENNAC, 1993, p. 121).

Contudo, o professor, é aquele que remete o texto. Aquele que seleciona um texto, como um presente, como uma carta e por isso está um pouco preocupado

[...] para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor aos que receberão e suscitasse suas respostas (LARROSA, 2004, p. 140).

Cabe ao professor selecionar obras literárias de boa qualidade, e dessa forma, criar expectativas nos alunos sobre a leitura, para aguçar os sentidos, o que conseqüentemente,

ocasionará, aos poucos, no aluno a percepção da importância e do valor que o professor atribui à leitura e à literatura. Diante disso, considera-se que o interesse e envolvimento do professor com a leitura literária servem como estímulo à leitura nos alunos.

No entanto, “Ninguém dá aquilo que não tem” (PERRISÉ, 2006, p. 80), por isso é que “Devemos cuidar da informatização da escola, por exemplo, mas se descuidarmos da formação, da qualificação e da valorização do professores...estaremos jogando tempo e dinheiro pela janela” (PERRISÉ, 2006, p. 80) já que é do professor que esperamos o exemplo de leitores.

Creio que não trairemos o referido autor se dissermos que, pensar na formação e na qualificação do professor é referir-se aos cursos de formação de professores. Nesse sentido, destacamos que “[...] ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe [...]” (FREIRE, 1997, p. 19). Portanto, ressaltamos a pertinência do olhar direcionado para a formação do professor enquanto sujeito leitor para mediar práticas de leitura em sua ação docente. Compreendemos que a universidade tem papel relevante na formação do professor, uma vez que os professores precisam ser apresentados aos saberes necessários para a prática docente.

No caso dos cursos de formação inicial de professores, Zilberman (1998) aponta que, nos cursos de Letras, por exemplo, os objetivos formulados que justificam a incorporação da literatura infantil a seu currículo, é que, como ele visa preferencialmente à preparação de docentes para o exercício do magistério em primeiro e segundo grau, precisa dotar o professor de instrumentos adequados ao cumprimento de sua função didática. Quando se trata do uso do livro para crianças em sala de aula, o professor deve estar apto:

- a) à escolha de obras apropriadas ao leitor infantil;
- b) ao emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem à leitura, suscitando a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido apreendido (ZILBERMAN, 1998, p. 27).

Como alerta Zilberman (1998), para contar com a realização destas tarefas, as disciplinas universitárias precisam oferecer ao futuro docente o seguinte instrumental, provenientes dos campos literários e pedagógicos:

- a) o conhecimento de um acervo literário representativo;
- b) o domínio de critérios de julgamento estético, que permitam a seleção de obras de valor;
- c) o conhecimento do conjunto literário destinado às crianças, considerando-se sua trajetória histórica (origem e evolução), assim como os autores atuais, nacionais e estrangeiros, mais representativos;
- d) a manipulação de técnicas e métodos de ensino que socorram e auxiliem o mestre no processo de incremento e estímulo à leitura. Isto significa, por parte do professor, o reconhecimento de que a leitura é uma atividade decisiva na vida dos alunos, na medida em que, [...] permite a eles um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade. Pela mesma razão, invalidam-se a concepção e o emprego do livro como instrumento de transmissão de normas, sejam linguísticas ou comportamentais, ressaltando-se em lugar disso, o seu destino inquiridor e cognitivo (ZILBERMAN, 1998, p. 27).

Diante de uma investigação realizada pelo Centro de Pesquisas Literárias da PUC-RS, referindo-se sobre o uso do livro infantil em sala de aula pelo magistério de primeiro grau na Região Metropolitana de Porto Alegre, Zilberman (1998) observou os seguintes fatos: os professores estão desatualizados em relação aos novos autores da literatura infantil; utilizam títulos idênticos em séries diferentes, o que indicia o desinteresse do mestre em relação à especificidade do grupo de alunos com que trabalha, e além do mais, estas repetições evidenciam a negligência a respeito da adequabilidade ou não dos textos aos leitores. Frente a estes resultados, “[...] constata-se um flagrante contraste entre o que os cursos superiores de Letras podem almejar e a realidade do magistério, pois estão ausentes o conhecimento de um acervo literário representativo e o domínio de critérios de seleção” (ZILBERMAN, 1998, p. 28-29).

Observando os estudos de Zilberman (1998) acima apresentados sobre as disciplinas voltadas ao campo literário nos cursos de formação de professores e a maneira com que estes profissionais conduzem o ensino deste conteúdo nas salas de aula na década de 90, é pertinente questionar e refletir: Onde nos encontramos hoje? Os cursos de licenciatura oferecem disciplinas de Literatura? Se oferecem, qual é a carga horária desta disciplina? Como é estruturado o programa da referida disciplina? Portanto, será que os cursos de formação inicial de professores, atualmente, preparam adequadamente os professores para o trabalho com a leitura literária em sala de aula? É importante considerar, ao refletir e tentar responder tais questões, o currículo atual dos cursos de formação inicial de professores, uma

vez que, pouco ou quase nenhuma atenção é dada a uma disciplina específica, que trata do ensino da literatura.

Contudo, como evidencia Zilberman (1998) dar relevância à função formadora da leitura é desenvolver no leitor a capacidade de compreender o mundo e investiga-lo, e essa realidade só será transformada quando os cursos de nível superior criar condições adequadas para a escolha de textos atuais e adequados.

Diante do exposto pelos teóricos apresentados neste subcapítulo, concordamos que a escola é uma das instituições de forte influência quando se trata do incentivo à leitura literária, uma vez que, muitos alunos, assim como eu, constituem-se enquanto leitores por meio de práticas pedagógicas mediadas pelo trabalho efetivo do professor. Quanto ao trabalho pedagógico do professor no que concerne às práticas de leitura, estas necessitam ser de conhecimento concreto do professor, isto é, o professor precisa, primeiramente, conhecer e ser leitor das obras com as quais pretende trabalhar, com o intuito de conhecê-las, para assim, desenvolver adequadamente seu trabalho. Ressalvo que tais práticas pedagógicas de leitura precisam ser vivenciadas no contexto da formação inicial do professor, permitindo dessa forma, a tomada de consciência da importância do trabalho que virá ser desenvolvido em sala de aula.

3.3 A história do ensino da literatura nos cursos de formação inicial de professores

Pensar nas questões relacionadas à literatura infantil e seu ensino é algo que data pouco mais de um século. Nesse sentido, Oliveira (2015) aponta que, desde o final do século XIX tem sido frequente a preocupação de professores e intelectuais com os usos que a escola faz do texto literário no processo de formação da infância. Oliveira (2015) complementa ainda que, no conjunto desse conhecimento que vem se acumulando, nos últimos trinta anos, têm aparecido estudos e pesquisas acadêmico-científicas que enfatizam o papel do ensino da literatura infantil e a decorrente necessidade de formar profissionais (professores e mediadores de leitura) centrados na formação estética literária, reforçando em seus alunos, um quadro de valores éticos, sociais, afetivos e ideológicos.

Especificamente no caso do Brasil, Oliveira (2015) ressalta que na primeira metade do século XX, na medida em que a produção de livros de literatura infantil foi crescendo, também se iniciaram as críticas com relação aos perigos que certos livros podiam representar para a formação das crianças. Os educadores da época entendiam que alguns livros poderiam

“desviar” a criança de uma boa formação moral e psíquica (OLIVEIRA, 2015, p. 286). Diante dessa realidade, o governo do Estado de São Paulo implementou algumas iniciativas, dentre elas, a criação em 1947, da matéria “Literatura Infantil” no Curso Normal do Instituto de Educação “Caetano de Campos”, localizado na capital do Estado. Nas demais instituições, o currículo não previa essa matéria.

Pelo fato daquela matéria ter sido criada apenas no Instituto, o Departamento de Educação de São Paulo não tomou providências com relação à publicação de programas de ensino específicos sobre o assunto. Apesar disso, “[...] começaram a circular no Estado alguns manuais de ensino, os quais continham capítulos destinados a “ensinar a ensinar” literatura infantil nos cursos de formação de professores, que serviam de base para os professores normalistas organizarem os conteúdos e as práticas que utilizavam em suas aulas” (OLIVEIRA, 2015, p. 286). Sobre os capítulos desses manuais,

Os capítulos sobre literatura infantil contidos nesses manuais apresentam uma concepção de literatura infantil centrada na ideia de que esse fenômeno literário se constitui como um instrumento de aquisição de conhecimentos e de aperfeiçoamento do caráter, que contribui para a formação do gosto artístico e da socialização da criança (OLIVEIRA, 2015, p. 287).

Dez anos depois da criação da matéria “Literatura Infantil”, em 1957 os Cursos Normais do Estado de São Paulo passaram por uma nova reforma, mediante a publicação da Lei Estadual nº 3.739, de 21 de Janeiro de 1957, que definiu um modelo único de Curso Normal para todo o Estado de São Paulo. Com essa reforma, como evidencia Oliveira (2015), o currículo passou a ser organizado em disciplinas e não mais em matéria e o ensino da literatura infantil passou a integrar todos os currículos de Cursos Normais do Estado de São Paulo, sendo ministrada no 3º ano do curso.

No ano seguinte, em 1958, a Chefia de Serviço do Ensino Secundário e Normal publicou os novos programas de ensino para o Curso Normal, dentre os quais, o programa de “Literatura Infantil”, ficou assim definido:

- I – Literatura infantil.
- 1 – Origem e desenvolvimento da Literatura infantil.
- a) A tradição oral.
- b) Fábulas, viagens, contos de fadas para adultos.
- c) Primeiras coletâneas dos contos Maravilhosos para adultos.
- d) a literatura de ficção criativa no século XIX.
- e) A literatura infantil no Brasil. Os precursores (século XIX), os propulsores do movimento: homens de letras e professores (século XX).

f) a expansão da literatura infantil brasileira nos últimos tempos. As publicações infanto-juvenis.

2 – Caracterização da literatura infantil.

a) A literatura didática e a recreativa: fases e modalidades.

b) O ajustamento do literato à evolução da criança: a fase do egocentrismo e da socialização.

c) A poesia na literatura infantil: Os pequenos poemas e as fábulas em verso. Os cantos escolares.

d) Os requisitos morais e materiais do livro de literatura infantil.

3 – Finalidades didáticas, psicológicas, sociais e morais da literatura infanto-juvenil.

4 – A Biblioteca escolar infanto-juvenil finalidade e organização. Clubes de leitura.

5 – O Teatro Infantil: representações infantis, teatro de sombras, de bonecos, de fantoches.

II – Prática de composição.

a) Reprodução, narração, descrição, desenvolvimento de provérbios, biografia em função do Curso Primário.

b) Redação de contos para crianças.

c) Adaptação de obras clássicas e folclóricas para crianças.

d) Organização de programas para comemorações cívicas.

e) Dramatizações de fatos históricos, fabulas e contos infantis.

f) Composição de pequenas peças para Teatro Infantil.

III – A Leitura em função do programa.

O aluno continuará os exercícios dos anos anteriores, mas usando como texto obras de literatura infantil (SÃO PAULO, 1958, p. 9-10 apud OLIVEIRA, 2015, p. 288-289).

Nesse programa, é apresentada uma concepção de literatura infantil sustentada no estudo de sua história, de suas modalidades/gêneros e das suas funções e requisitos com relação à formação psíquica, moral e social da criança. Embora recém-elaborado, esse programa de ensino, já no ano seguinte, em 1959, foi reformulado, dando origem a um novo programa:

3ª. série

Duas aulas semanais.

I – Gramática: Estudo do programa de gramática do Curso Primário

II – Literatura infantil:

a) origem e desenvolvimento;

b) literatura folclórica;

c) literatura de ficção no século XIX;

d) Literatura Infantil no Brasil: precursores e propulsores do movimento;

e) o Teatro Infantil;

f) Poesia na Literatura Infantil;

g) Objetivos da Literatura Infanto-juvenil: Didático, Psicológico, Social e Moral;

h) biblioteca escolar infanto-juvenil.

III – Composição:

a) redação para crianças;

b) adaptação de obras clássicas e folclóricas para crianças;

- c) dramatização de fábulas e contos;
 - d) composição de peças para teatro infantil
- IV – Leitura em função do programa (SÃO PAULO, 1960, p. 45 apud OLIVEIRA, 2015, p. 289).

Diante deste panorama de reformulações do currículo de Literatura Infantil, “O novo programa, comparativamente ao de 1958, não apresenta grandes mudanças. O que se tem é um modo mais sucinto de descrição dos pontos, preservando-se a concepção de literatura infantil identificável no programa de 1958” (OLIVEIRA, 2015, p. 289).

Na década de 1960, ocorreram algumas mudanças no âmbito da formação de professores no Estado de São Paulo, que incidiram diretamente no ensino da literatura infantil. Em 1964, para se adequar à Lei Federal nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB), o Ensino Normal paulista passou por uma reforma, que deixou de prever o ensino da literatura infantil na formação de professores. Porém, “Essa situação alterou-se em 1968, quando novamente o Ensino Normal paulista passou por ampla reforma, que voltou a instituir a disciplina da “Literatura Infantil como obrigatória em todo o Estado” (OLIVEIRA, 2015, p. 289). Nesse período, como ainda explica Oliveira (2015), na medida em que era publicada a legislação sobre o ensino da literatura infantil, começaram a ser publicados os primeiros manuais específicos para esse ensino. A respeito do conteúdo desses manuais,

[...] tinham como principal objetivo “recomendar” às “jovens professoras” como orientar as leituras de seus alunos, de acordo com a idade de cada um deles [...]. Para isso apresentam: aspectos da história da literatura infantil; breves biografias dos escritores considerados apropriados às crianças; alguns dos gêneros que compõem a literatura infantil, como o cinema, a poesia, as histórias em quadrinhos e o teatro; exploram aspectos relativos às contribuições dos livros de literatura infantil para a formação psíquica dos leitores; e apresentam sugestões de como escolher os livros ou mesmo organizá-los em uma biblioteca (OLIVEIRA, 2015, p. 290).

Como reitera Oliveira (2015), os autores desses manuais também defendiam o “ajustamentos” dos livros a faixa etária e cognitiva dos leitores. Além dos aspectos materiais dos livros, pois “[...] a qualidade do livro era imprescindível para atender os seus pressupostos formativos, por isso, o cuidado com letras, ilustrações, formato, tamanho e linguagem apropriadas a cada faixa etária” (OLIVEIRA, 2015, p. 290).

No início da década de 1970, no auge da Ditadura Militar brasileira, os diferentes níveis de ensino existentes no país passaram por importante reformulação⁴, decorrente da aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. “Essa lei fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, que, mais do que mudar simplesmente a nomenclatura escolar, significou mudanças importantes no ensino elementar e médio em esfera nacional” (OLIVEIRA, 2015, p. 291). Dentre essas mudanças, Oliveira (2015) destaca a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos (ensino de 1º grau), tentativa de eliminação da dualidade do sistema educacional e unificação do ensino secundário e técnico no ensino de 2º grau.

Em decorrência dessas mudanças, os cursos de formação de professores foram diretamente afetados, pois ao se fixar novas diretrizes e bases para o antigo ensino primário e secundário, dando criação ao ensino de 1º e 2º graus, essa Lei tornou incompatíveis os antigos Cursos Normais com o novo modelo de educação elementar e média do país. Com essas alterações, a referida Lei, foi responsável pela extinção do Ensino Normal em todo o país e, consecutivamente, das antigas Escolas Normais e Institutos de Educação. Essas instituições foram, gradativamente, sendo transformadas em escolas de 1º e 2º Graus e o Ensino Normal foi substituído pelo Ensino de 2º graus de caráter profissionalizante (HEM)⁵.

Quanto à disciplina de “Literatura Infantil”, esta passou a integrar o conjunto das disciplinas da “Parte Diversificada” do currículo, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação. A mencionada disciplina, “[...] compunha a grade curricular da 3ª e 4ª série desse curso, com carga horária de duas horas-aulas semanais [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 291).

Conforme explica Oliveira (2015), em decorrência da implantação da HEM no Estado de São Paulo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (CENP) publicou no ano de 1981, o documento Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério: guias curriculares para a parte diversificada da formação especial, que apresentavam sugestões metodológicas relativas, dentre outras, à disciplina “Literatura Infantil”. Quanto aos guias curriculares,

Diferentemente de como eram organizados os antigos programas do Ensino Normal, os guias curriculares eram mais amplos, detalhados e diretivo no que se refere à organização de cada disciplina da HEM. Enquanto nos programas

⁴ Segundo Lira (2010) no dia 11 de Agosto de 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692/1971, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

⁵ A sigla HEM corresponde aos Cursos de Habilitações Específicas de 2º Grau para o Magistério, oferecidos nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

do Ensino Normal o habitual era apenas indicar os pontos a seres estudados, ao longo de um ano letivo, em cada matéria/disciplina, os guias curriculares prescrevem, desde os objetivos de cada disciplina, até os procedimentos metodológicos e bibliografia a serem adotados pelos professores (OLIVEIRA, 2015, p. 292).

De acordo com o guia curricular para a disciplina “Literatura Infantil”, a justificativa para a inserção dessa disciplina no currículo da HEM se relaciona ao fato de que, por ser o livro escolar, à época, um mero objeto dos trabalhos escolares, o ensino da literatura infantil na HEM se justificava pela necessidade de preparar os professores para ampliar a “força educativa” do livro.

Com bases nessas justificativas, esse guia curricular define os seguintes conteúdos a serem ensinados:

- 1.1 Conceito de literatura infantil
 - 1.1.1 O conceito de literatura e a literatura infantil.
 - 1.1.2 A natureza da obra literária para crianças: elementos essenciais do texto; adequação do texto à faixa etária da criança; elaboração estética do texto.
 - 1.1.3 Formas embrionárias da literatura infantil; a literatura oral; a literatura infantil e o folclore.
- 1.2 Função da literatura infantil.
 - 1.2.1 A função estética do texto literário
 - 1.2.2 As funções subsidiárias da literatura infantil: função didático-informativa; função moralizante; função lúdica.
- 1.3 Os gêneros literários e a infância.
 - 1.3.1 A poesia vinculada à música (cantigas de embalar e de roda, cantigas infantis, canções folclóricas e populares, hinos escolares e patrióticos); a poesia infantil propriamente dita.
 - 1.3.2 A narrativa infantil: características.
 - 1.3.3 O teatro infantil: características.
 - 1.3.4 A integração texto-imagem em formas mistas de narrativa para a infância.
- 2.1 O acesso da criança ao texto literário na antiguidade e na Idade Média.
- 2.2 A literatura infantil nos séculos XVI, XVII e XVIII.
 - 2.2.1 A obra de Perrault.
 - 2.2.2 Rousseau e a literatura infantil.
 - 2.2.3 A pseudo-literatura infantil de Swift e Defoe.
- 2.3 A literatura infantil no século XIX
 - 2.3.1 Os contos de fada: Andersen Grimm.
 - 2.3.2 Literatura surrealista e ficção científica: Lewis Carrol e Júlio Verne.
- 2.4 A literatura infantil no século XX.
 - 2.4.1 Novas experiências na elaboração do texto. As revistas infantis
 - 2.4.2 O livro e o desenvolvimento tecnológico: o disco, o rádio, o cinema e a televisão a serviço da literatura infantil.
- 3.1 Nascimento e desenvolvimento da literatura infantil no Brasil.
- 3.2 Os “pioneiros” da literatura infantil: Alberto Figueiredo Pimentel, Olavo Bilac, Coelho Neto.

3.3 O mundo literário brasileiro e a literatura infantil: as obras infantis de Manuel Bandeira, Menotti Del Picchia, Guilherme de Almeida, José Lins do Rego, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Clarice Lispector, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Correia Júnior, Osman Lins, Francisco Marins.

3.5 Autores especializados em literatura infantil.

3.5.1 A poesia de Zalina Rolim e Estórgio Wanderley.

3.5.2 A narrativa de Thales Castanho de Andrade, Ofélia e Nerbal Fontes, Lúcia Machado de Almeida, Gondim da Fonseca, Malba Tahan, Viriato Correia e outros.

3.5.3 O teatro de Maria Clara Machado.

3.6 A literatura infantil brasileira na atualidade: polêmica e perspectivas.

4.1 Características da criança brasileira.

4.2 O acesso da criança às formas auditivas e verbais de comunicação de massa: o rádio e o disco; o cinema e a televisão; as revistas.

4.3 O livro infantil no Brasil

4.3.1 O livro didático e o livro recreativo.

4.3.2 Aspecto material do livro infantil: formato, encadernação, paginação, ilustração, colorido, configuração tipográfica.

4.3.3 Aspecto literário do livro infantil: conteúdo e linguagem.

4.4 Bibliotecas escolares e bibliotecas infantis.

4.4.1 Organização

4.4.2 Programação de atividades (SÃO PAULO, 1981, p. 33-35 apud OLIVEIRA, 2015, p.293-294).

Ainda na década de 1980, simultaneamente ao funcionamento da HEM, passaram a ser criados no Estado de São Paulo e em todo o Brasil, os primeiros Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), os quais ofereciam um curso de formação de professores. “A criação dos CEFAMs esteve diretamente relacionada às críticas que se faziam à HEM, por serem esses cursos considerados defasados e pouco adequados para formar os professores brasileiros” (OLIVEIRA, 2015, p.294). O curso de formação de professores do CEFAM previa carga horária em período integral, assim distribuída: período da manhã direcionado às disciplinas que compunham o currículo; e período da tarde destinado às disciplinas de enriquecimento curricular e realização do estágio supervisionado.

O documento que subsidiou a organização e o ensino da literatura infantil no CEFAM foi o documento Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério: guias curriculares para a parte diversificada da formação especial, publicado em 1981. Porém, “[...] devido à flexibilização do currículo permitido pela legislação dessas instituições, a inserção e oferta dessa disciplina ficou a critério de cada uma das 54 unidades existentes no estado” (OLIVEIRA, 2015, p. 295).

Como salienta Oliveira (2015) o que se observa é que, em alguns casos, a disciplina “Literatura Infantil” foi mantida, em outros casos, esse ensino foi incorporado aos conteúdos da disciplina “Metodologia da Língua Portuguesa”.

Simultaneamente ao processo de implantação dos novos modelos de cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, foram publicados novos manuais destinados ao ensino da literatura infantil.

Nesses manuais, observa-se a manutenção da concepção de ensino da literatura infantil centrada na “recreação” e “instrução”, tendo como objetivo central o **desenvolvimento psíquico e moral infantil**. Por isso, esses manuais apresentam conteúdo muito semelhante ao dos manuais publicados anteriormente, nas décadas de 1950 e 1960. O que se observa também é que esses novos manuais citam os anteriores como referência teórica no estudo desse gênero literário (OLIVEIRA, 2015, p. 295, grifo nosso).

A partir da década de 1980, o ensino da literatura infantil foi perdendo espaço nos cursos de formação de professores, até ser extinto oficialmente.

Isso ocorreu com a publicação da Resolução nº. 119, que pôs fim aos CEFAMs e às HEM remanescentes, tendo em vista a Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que fixou a obrigatoriedade da formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em cursos de nível superior, como cursos de Pedagogia (OLIVEIRA, 2015, p. 296).

É importante justificar que, considerando as palavras-chave determinadas para a busca dos artigos referentes a temática, não encontrei estudos que retratassem a situação da disciplina de Literatura nos cursos de formação de professores a partir do ano de 1980 à 2011.

Felizmente, a extinção da disciplina de Literatura Infantil não ocorreu completamente no currículo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP do Câmpus de Rio Claro. Analisando o Projeto Político Pedagógico do ano de 2011⁶ do referido curso, a disciplina “Literatura Infantil: um enfoque histórico-cultural” é oferecida na grade de disciplinas obrigatórias de aprofundamento, com carga horária de 60 horas. No conjunto de disciplinas obrigatórias de aprofundamento, que referem-se a um conjunto de disciplinas apresentado pelas Áreas de Conhecimento do Departamento de Educação, os alunos deverão obrigatoriamente cumprir, a partir do quarto semestre, 4 disciplinas obrigatórias de aprofundamento dentre as 8 propostas. Portanto, os alunos deverão escolher a temática que

⁶ A partir do ano de 2015, em função da nova legislação, o Projeto Político Pedagógico do curso sofreu alterações, entretanto, as disciplinas “Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa” e “Literatura infantil: um enfoque histórico-cultural”, continuam na grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP- Câmpus de Rio Claro.

lhes pareça mais apropriadas para sua formação, e ao serem eleitas pelos alunos, as disciplinas de aprofundamento tornam-se obrigatórias.

Neste mesmo Projeto Político Pedagógico do ano de 2011, consta como disciplina obrigatória de formação profissional, a disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa” com 60 horas, ministrada no 4º semestre do curso. A referida disciplina, buscava enfatizar os fundamentos, os conteúdos e a metodologia de Língua Portuguesa, direcionando tais conhecimentos para a ação pedagógica do profissional que atuará nos níveis da Educação Básica, no entanto, o que aprendemos nesta disciplina foram os conteúdos relacionados à Literatura. Não obstante, pode-se observar nos estudos de Oliveira (2015) que na década de 1980 a disciplina de Literatura Infantil foi incorporada aos conteúdos da disciplina “Metodologia da Língua Portuguesa, nesse sentido, ressalta-se que, como na década de 1980, o conteúdo de Literatura também foi incorporado à disciplina de Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa no 4º semestre, do ano de 2014 no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Levando em consideração que o conteúdo de Literatura⁷ foi incorporado à disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa” em 2014, acreditamos na importância desta disciplina para a formação do futuro professor, uma vez que, poucos alunos optaram por aprofundar os estudos frequentando a disciplina de aprofundamento obrigatória de Literatura Infantil: um enfoque histórico cultural. Acreditamos também que as apresentações dos grupos acerca da literatura, as leituras literárias propostas e as dinâmicas realizadas na disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa”, pensando no trabalho com as crianças para, assim, formá-los leitores, foram experiências que contribuíram para (re)pensar o trabalho pedagógico com a leitura literária.

⁷ Em 2014, o conteúdo de Literatura foi proposto aos alunos através do plano de aula na disciplina Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa (disciplina obrigatória). Foi uma decisão da professora que ministrou a disciplina naquele semestre a inclusão do conteúdo que tratou da Literatura.

4 RETRATOS DA LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Neste capítulo apresento os artigos encontrados nos Anais dos eventos propostos, sendo eles: XI e XII Congresso Estadual de Formação de Professores; 18º e 19º COLE (Congresso Nacional de Leitura); IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e EDUCERE (Congresso Nacional de Educação). Inicialmente, apresento as bases de dados utilizadas nesta pesquisa e também a justificativa que me levou a ampliar essas bases de dados utilizadas. Ressalto ainda, através de um quadro para melhor visualização, o total de artigos encontrados em cada base de dados. Por fim, apresento os artigos encontrados que tratam da presença e também da ausência de disciplinas nos cursos de licenciatura voltadas ao ensino da literatura.

4.1 Instrumentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa

Como já referido na introdução do trabalho, foram realizados os levantamentos bibliográficos nos Anais de quatro eventos:

- XI Congresso Estadual de Formação de Professores (2011); XII Congresso Estadual de Formação de Professores (2014);
- 18º e 19º COLE (Congresso Nacional de Leitura) nos anos de 2012 e 2014;
- IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (2015);
- EDUCERE (Congresso Nacional de Educação) nos anos de 2013 e 2015.

Em um primeiro momento foram feitas as buscas apenas nos dois primeiros eventos. Porém, no decorrer do trabalho, observamos que seria necessário buscar e explorar outras bases de dados, além das bases inicialmente propostas, uma vez que os artigos até então encontrados acerca da temática da leitura nos cursos de Licenciatura eram escassos. Por esse motivo incluímos a base de dados do EDUCERE (Congresso Nacional de Educação) e do IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, no período de 2013 a 2015 por apresentarem produções mais atuais. Pela escassez de artigos encontrados, também foi necessária a inclusão de mais uma palavra-chave, já que no princípio foram definidas como palavras-chave “formação inicial”, “literatura” e “práticas de leitura”. A palavra-chave acrescentada foi “leitura”. Assim, o critério para escolha dos artigos foi que as palavras-

chave “formação inicial”, “literatura”, “práticas de leitura” e “leitura” tinham que estar presentes no título dos trabalhos selecionados. Com a inclusão de uma nova base de busca e mais uma palavra-chave, foram encontrados 12 artigos no total.

Explicito a seguir os eventos com respectivos anos de busca considerando as palavras-chave anteriormente mencionadas.

Congresso Estadual de Formação de Educadores, organizado pela UNESP⁸. O evento foca os movimentos produzidos nas políticas e nas práticas de formação de professores no plano internacional e também no plano nacional. Destaca-se nesse evento a busca por concepções e proposições inovadoras que discutem aspectos teóricos do campo educacional na busca por conhecer e compreender de que forma as discussões teóricas tem repercussão no cotidiano escolar. O evento tem um interesse especial em conhecer e reconhecer programas de formação de professores que integrem as ações das universidades com as experiências de trabalho das escolas de educação básica, assim como reconhecer a presença fundamental dos professores da educação básica nos processos de formação inicial.

- 2011: A procura das informações nos Anais foi feita a partir da opção PALAVRA NO TÍTULO, utilizando as palavras-chave já referidas.
- 2014: Seguiu-se o mesmo procedimento que em 2011.

COLE. Os Congressos de Leitura do Brasil tiveram início em 1978. De lá até os dias de hoje são mais de trinta anos de COLE. Os Congressos de Leitura ocorrem sempre na cidade de Campinas, bianualmente e reúnem cerca de 5000 pessoas, numa programação bastante ampla e variada. O COLE é organizado pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), com apoio da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A ALB nasceu no início dos anos 80, durante o terceiro COLE, por decisão de assembleia. A ALB congrega todas as pessoas que estão interessadas no estudo e discussão de questões relativas à leitura - pesquisadores, professores de todos os níveis, estudantes universitários, bibliotecários, jornalistas, editores, livreiros, historiadores, etc. Sua intervenção se faz mediante: realização de Congressos, Seminários e Jornadas, dentre os quais destaca-se o COLE; organização de cursos de núcleos de pesquisas que enfocam a leitura do ponto de vista de diferentes áreas de conhecimento; estímulo à organização e implantação de grupos regionais de estudos e pesquisas, apoiando seus trabalhos e facilitando a troca de experiências; veiculação das

⁸ Em 2011 aconteceu o XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e o I Congresso Nacional de Formação de Professores cuja temática foi “Por uma política nacional de formação de professores”. Em 2014, ocorreu o XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e o II Congresso Nacional de Formação de Professores, com a temática “Por uma revolução no campo da formação de professores”.

atividades efetuadas pelos grupos regionais ou por estudiosos; publicação de livros, revistas, cadernos e boletins, nos quais não apenas se expressam os pontos de vista da ALB, mas os dos estudiosos da questão.

- 18º COLE - 2012: Foram considerados apenas os artigos publicados nas sessões de comunicações de tal ano.
- 19º COLE - 2014: Foram considerados apenas os artigos publicados nas sessões de comunicações de tal ano.

IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil. O CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Câmpus de Presidente Prudente/São Paulo, tradicionalmente promove o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil desde 1999. Trata-se de um evento que discute – com professores, livreiros, autores e pesquisadores brasileiros e de diferentes países o ensino da leitura – a qualidade da produção dos livros infantis e juvenis e a importância da literatura infantil e juvenil como material de leitura.

- 2015: A pesquisa foi realizada no arquivo que reúne todos os trabalhos apresentados no evento, utilizando o dispositivo de busca por palavras no título.

EDUCERE (Congresso Nacional de Educação). Em 2000, a realização da Semana Acadêmica do curso de Pedagogia na PUCPR, em Curitiba (Brasil), deixou em evidência que a temática da formação de professores e do trabalho docente, nas dimensões políticas, históricas, teóricas e metodológicas, estavam se constituindo como focos de estudos uma vez que era evidente o interesse dos estudantes da referida instituição por essas temáticas. Assim, em 2001, um grupo de professores da Pós- Graduação e da Graduação em Educação da PUCPR tomou a iniciativa de criar o CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), tendo como objetivo socializar os resultados das pesquisas realizadas por acadêmicos da Graduação, da Pós-Graduação e de diferentes profissionais da Área da Educação. O evento caracteriza-se por acolher a participação de Professores da Educação Superior e da Educação Básica, Pesquisadores, Estudantes de Graduação e Pós-Graduação nacionais e internacionais. Assim sendo, o EDUCERE é um evento realizado a cada dois anos com o objetivo de promover discussões sobre as relações entre formação, prática e pesquisa educacionais.

- 2013: A busca foi realizada a partir da opção palavra no título, utilizando as palavras-chave já referidas.
- 2015: Foi feito mesmo procedimento do ano acima descrito.

Para melhor visualização do encaminhamento metodológico, apresentamos a seguir uma tabela com o total de artigos encontrados nos Anais de cada evento. Na tabela, a coluna denominada “artigos encontrados”, refere-se ao total de artigos que encontramos nas bases de dados, e a coluna “artigos utilizados” diz respeito aos artigos empregados nesta pesquisa que abordam a temática da literatura nos cursos de formação inicial de professores.

Tabela 1 - Quantificação dos artigos encontrados.

EVENTO	ANO	ARTIGOS ENCONTRADOS	ARTIGOS UTILIZADOS
Congresso Estadual de Formação de Professores	2011	45	0
	2014	106	2
18º COLE	2012	120	2
19º COLE	2014	244	3
IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil	2015	139	3
EDUCERE	2013	56	1
	2015	90	1

Fonte: Elaborada pela autora.

4.2 A presença de Projetos de leitura nas Universidades

No decorrer do levantamento bibliográfico dos artigos que tratam sobre a temática da presença da literatura nos cursos de formação inicial, encontramos dois artigos com títulos diferentes (FERRAZ et al., 2015 e BAPTISTA; CÂNDIDO; CALIGIORNE, 2012) que relatam como são os encontros do Projeto de Extensão Universitária da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), denominado “Tertúlia Literária: quem lê também tem muito a dizer”, que vem sendo desenvolvido desde 2009. Diante disso, estabeleceremos uma complementação entre os artigos.

Conforme compreende Ferraz et al. (2015), o desafio de estimular a criança a ler textos literários e de lhes ensinar as habilidades e competências relacionadas à prática de leitura seria mais bem equacionado se a trajetória pessoal do professor estivesse preenchida pela experiência de leitor de literatura, que supõe desde a interação solitária do ato de ler textos ficcionais ou poéticos até a socialização dessas leituras, junto à comunidade de leitores.

Diante desta constatação, Ferraz et al. (2015) relatam o desenvolvimento do Projeto de Extensão Universitária com alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), juntamente com professores e outros profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas das redes públicas de cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte, um espaço de leitura e debate sobre obras literárias. O Projeto, intitulado “Tertúlia Literária: quem lê também tem muito a dizer” se dedica à leitura literária, de modo que seus participantes exercitem, ampliem ou recuperem sua condição de leitor de literatura.

As autoras supracitadas descrevem que nas sessões de leitura os participantes, em média um grupo de vinte pessoas, são instigados pelo mediador convidado, seja ele professor, autor, livreiro, sempre alguém que goste de ler literatura e que tem o que dizer sobre a obra escolhida, a pensarem sobre a leitura daquele encontro. Para cumprir seu objetivo, o mediador convidado levanta questões sobre o autor, sobre sua obra, compartilha informações biográficas e sobre o contexto social e cultural em que a obra foi escrita e refaz, de modo mais interativo ou expositivo, o seu percurso de leitura da obra, explorando cenas, personagens espaço, tempo e as relações múltiplas que ela oferece. Segundo uma condução dialógica, aos poucos, se introduzem, mesmo sem ser este o objetivo dos encontros como evidenciam Ferraz et al. (2015), noções teóricas sobre o estudo literário, como a noção de gêneros literários, aspectos relacionados à série histórica da literatura e suas tendências estéticas, questões relacionadas aos elementos da narrativa ou da poesia, bem como a respeito de elementos do discurso, quando se propõe o reconhecimento de vozes narrativas ou poéticas, tipos de narrador, pontos de vista, conjunto de entradas na obra literária que apontam a apropriação de uma outra linguagem para se falar da literatura.

Baptista, Cândido, Caligiorne (2012) salientam que finalizado este momento, os participantes têm a oportunidade de trocar suas próprias experiências, revelando como a obra repercutiu em suas vidas, qual a intensidade da surpresa que tiveram ao descobrir aquele mundo, do qual, apesar de já terem ouvido falar, não haviam ainda se aventurado a desbravar. Inevitavelmente, como afirmam estas autoras, “[...] a conversa também remete à história de vida de cada um, elemento indissociável da trajetória do sujeito leitor” (BAPTISTA; CÂNDIDO; CALIGIORNE, 2012, p. 295)

Ferraz et al. (2015) complementam a respeito da maneira com que o mediador convidado coordena o encontro,

Nota-se que cada convidado escolhe um modo muito particular de conduzir a sessão sobre o livro lido. Alguns optam por fazer uma exposição seguida de conversa com o grupo. Outros preferem interagir, lançando questões sobre a obra, desde o início da sessão. De um modo geral, ao longo do encontro, os participantes são convidados a partilhar suas próprias experiências de leitura. Nas impressões individuais, percebe-se como as obras repercutem em suas vidas, de que forma e com que intensidade os leitores se apropriam do que leram e como o fazem. Em algumas situações, nota-se que, apesar de muitas vezes terem ouvido falar da obra, de seus personagens ou de seu autor, não haviam ainda se aventurado a desbravar as páginas desses livros (FERRAZ et al., 2015, p. 787).

A partir da definição de uma temática anual e dos títulos que integram a edição, os participantes do “Projeto Tertúlia Literária” realizam as leituras dos livros, segundo a ordem prevista. De acordo com Ferraz et al. (2015), os exemplos de leituras são de textos dramáticos, poemas, narrativas, crônicas, que foram lidos nas diversas sessões que aconteceram ao longo dos sete anos do projeto.

No período que antecedeu o encontro presencial, durante o mês em que ocorre a leitura do livro, os participantes se comunicam por meio do site do Projeto, no qual encontram indicações de leitura de outros textos, tais como, letras de músicas, poesias, reportagens, entrevistas ou acessaram outras obras literárias relacionadas aos livros e/ou à temática daquela edição. Os participantes também assistem a filmes, vídeos ou veem imagens postadas pelos bolsistas e coordenadores do Projeto, com o objetivo de estimular a curiosidade e o desejo de ler e conversar sobre os livros que estão sendo lidos. Ao fim desse período, como explica Ferraz et al. (2015), ocorre o encontro presencial, no qual se efetiva a troca de experiências, por meio de discussões que ampliam a leitura realizada.

A respeito da comunicação entre os participantes no site do Projeto, Baptista, Cândido, Caligiorne (2012, p. 294) complementam que “[...] Essa participação virtual tem revelado a capacidade de reflexão das participantes que demonstram suas afinidades ressaltando esse ou aquele trecho do livro com o qual mais se identificou ou socializando reflexões pessoais sobre o texto lido”.

Como salienta Ferraz et al. (2015) há situações em que o próprio grupo de coordenadores se encarregam das sessões propondo dinâmicas relacionadas às temáticas e aos livros lidos, debates, apresentando obras de arte, filmes baseados na obra literária lida, traçando perfis literários, fazendo aproximações, reconhecimentos, enfim, dando abertura para um tratamento que resulta, finalmente, na formação cultural do sujeito leitor, como afirma as referidas autoras. Em outras situações, os convidados conduziram as discussões, assumindo

um tom ora mais acadêmico ora mais informal, construindo estratégias que facilitam uma construção mais participativa do grupo.

Mediante o desenvolvimento do “Projeto Tertúlia Literária”, Baptista, Cândido, Caligiorne (2012) reforçam que para que a relação entre crianças e textos literários seja mediatizada de forma competente e adequada, os professores devem ser, eles mesmos, leitores proficientes e, sobretudo, participantes ativos da cultura letrada. Estas autoras acreditam, portanto, que o resgate da experiência de leitura de literatura é, em certa medida, o resgate de uma vida, na qual aspectos profissionais e pessoais se cruzam.

Semelhantemente aos artigos acima apresentados, Rossi e Peres (2014) também relatam a experiência literária a partir do subprojeto “Saberes, práticas e letramento” que integrou o PRODOCÊNCIA⁹ da Universidade Federal de Goiás/ Câmpus Catalão. De acordo com as autoras, as ações do referido subprojeto visaram a promoção de atividades culturais que envolveram a literatura, o cinema e a música, no entendimento de que a arte se constitui em um meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual.

Segundo Rossi e Peres (2014), o projeto foi desenvolvido durante os anos de 2010 a 2012, através de encontros quinzenais, englobando cerca de 20 alunos do curso de Pedagogia. As obras literárias foram lidas e discutidas com as alunas, estas denominada cursistas pelas autoras, com o pressuposto de desenvolver atividades que levassem os alunos participantes do suprojeto a vivenciar experiências de leitura em que pudessem, através da realização de círculos de leitura, compartilhar suas impressões e sínteses da leitura dos textos literários com todo o grupo. Os encontros, de acordo com as autoras, seguiam uma rotina em que cada participante (cursistas e professoras da Universidade, responsáveis pelo subprojeto) trazia um texto para ser lido para o grupo. Geralmente, como explica Rossi e Peres (2014), após essa leitura surgiam comentários associado às experiências individuais e coletivas. Em seguida, era apresentada a atividade daquele encontro, podendo ser a leitura de um conto, crônica ou qualquer outro gênero. Uma das professoras ficava responsável pela apresentação da atividade, seguida de debate, que muitas vezes, como salienta as autoras, cedeu espaço para o desabafo das participantes. No que diz respeito ao desabafo das participantes, as autoras salientam que

⁹ O Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso: 10 jul. 2016.

Vale destacar que foram muitos os momentos em que a emoção ganhou destaque, quando lembranças de um tempo já distante, pessoas queridas que contribuíram para a formação dos leitores que são hoje, experiências negativas e positivas da infância e da escola relacionadas à leitura, afloraram. Enfim, no “baú da memória” das participantes o lugar da leitura foi revisitado e ressignificado a partir da oralidade e também do registro escrito (ROSSI; PERES, 2014, p. 2).

Outro procedimento que fazia parte da rotina das alunas, explicado por Rossi e Peres (2014), era o registro das atividades de cada encontro em um caderno, intitulado “Diário de Bordo”. Nele, as referidas autoras explicam que as alunas-cursistas poderiam escrever suas impressões, dúvidas, associações, enfim, tinham a liberdade para registrar suas experiências relacionadas ao processo de letramento, cientes que essa escrita não passaria por correção ou qualquer tipo de avaliação por parte das professoras.

Rossi e Peres (2014) complementam ainda que ao término de cada encontro as alunas ainda realizavam uma avaliação escrita em que registrava suas impressões positivas e/ou negativas. Esta ação, de acordo com as autoras, tinha como finalidade oferecer subsídios para o grupo de professores avaliar a execução das atividades do projeto.

Um dos gêneros literários lidos nos encontros foi o conto. Rossi e Peres (2014) explicam que com os contos, as atividades foram realizadas a partir da leitura oralizada de um professor durante um dos encontros. Para cada leitura dos demais gêneros literários, foram realizados encontros de discussão da obra, com leitura antecipada dos participantes, selecionados pelas alunas e professores participantes do projeto. De acordo com as referidas autoras, nesses momentos de socialização das leituras as participantes comentam sobre as associações, inferências e lembranças que os textos propiciaram.

Rossi e Peres (2014) evidenciam que as atividades propiciaram interatividade texto-leitor-autor-participantes, uma vez que, nesse jogo polissêmico, a leitura de diferentes gêneros textuais, realizadas pelas cursistas potencializou a desconstrução de algumas experiências que remetiam a práticas escolares de responder “fichas de leitura”, internalização de regras que pouco acrescentavam para suas práticas de leitura. Por outro lado, as autoras explicam, que a participação neste projeto, segundo relato das participantes, promoveu o reencontro com a leitura na direção da fruição e da constituição de sentido.

Contudo, as autoras, concluem, baseando nas avaliações feitas pelas alunas do projeto, a importância de desenvolvimento de projetos voltados para o letramento literário dos professores em formação, pois para um professor fazer o uso das leituras nas suas práticas, ele tem que gostar de ler. Por fim, as autoras, apontam ainda que os resultados no

desenvolvimento do projeto levou-as a pensar nos letramentos e sua relação com o processo de formação do leitor e professor, como uma ação colaborativa fundamental para que ocorra a aprendizagem, já que para o desenvolvimento e a apropriação das estratégias de leitura, com vistas a um leitor proficiente e maduro, são fundamentais as ações de mediadores que não são os únicos a falar e dar opiniões, vez que as atividades dão lugar para a troca de opiniões e a interação entre todos os envolvidos na ação.

O trabalho de Santos (2014) se assemelha aos trabalhos referidos anteriormente, uma vez que, esta autora também relata o “Projeto nos Caminhos da Leitura”, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Santo Amaro, em 2009.

Como afirma Santos (2014) o mencionado projeto objetivou comunicar a natureza social da leitura e formar promotores de leitura para atuar em escolas públicas de Santo Amaro, município do interior da Bahia. Segundo a autora, os integrantes deste projeto, são os alunos bolsistas da referida instituição.

De acordo com a referida autora, o “Projeto nos Caminhos da Leitura” foi organizado em dois eixos: o primeiro refere-se a encontros de leitura com a participação dos bolsistas no IFBA, na condição precípua de ouvintes e, gradativamente, de leitores guias, além disso, os integrantes participaram de encontros regionais de leitura e tiveram sessões temáticas de cinema. Já o segundo eixo, é constituído por encontros de leitura em escolas públicas de Santo Amaro, mediatizados pelos estudantes bolsistas, em quatro encontros semanais.

Para a realização de Círculos de Leitura com os bolsistas do IFBA, Santos (2014) explica que organizou os primeiros encontros com a mediação de uma professora da instituição. Os seguintes encontros foram mediados pelos próprios estudantes, a partir de orientações em momentos específicos de planejamento. Nos encontros mediados pela professora, trabalhou-se com contos e crônicas como Felicidade Clandestina, de Clarise Lispector e O homem nu, de Fernando Sabino.

A respeito dos Círculos de Leitura, a autora explica que

A novidade dos Círculos de Leitura não está na leitura em voz alta, mas na combinação desta com a disposição do espaço em círculo, o que propicia maior aproximação entre os presentes. Busca-se com essa atividade facilitar a partilha de opiniões sobre o lido e autopercepção dos participantes como produtores de sentido (SANTOS, 2014, p. 964).

Já nos encontros mediados pelos estudantes, a autora explica que deixou sob responsabilidade dos mesmos a seleção de textos para leitura. Assim, como evidencia Santos (2014), cada estudante teve oportunidade de escolher um texto de sua preferência, desde que atendesse aos critérios de serem, primeiro, considerados textos literários, e segundo, que fossem contos, crônicas ou poesias.

De forma geral, como aponta Santos (2014), os encontros de leitura, pautados nos círculos de leitura, caracterizam-se pela leitura inicial do texto e na posterior discussão dos sentidos atribuídos aos textos pelos estudantes. Assim, os integrantes discutiam o que gostavam ou não nas leituras, situações que chamara a atenção, o auto-reconhecimento no texto literário ou distanciamento do mesmo, identificação ou não com o autor, encantamentos diante da peculiaridade com que determinados assuntos, simples ou complexos, são tratados no universo literário, entre outros assuntos.

Desse modo, Santos (2014) evidencia que as discussões de cada encontro foram fundamentadas nas leituras que realizou-se tomando o direcionamento construído pelos leitores presentes nas situações de compartilhamento de impressões, dúvidas, espantos, prazeres e relatos de vidas.

Em relação ao segundo eixo, Santos (2014) diz que as atividades de formação leitora foram realizadas com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental I, com a presença de quatro bolsistas. Nesta experiência, a autora esclarece que realizaram através de contação de histórias, músicas e vídeos, leituras de textos de obras a exemplo de *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes e *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles.

Santos (2014) por fim, conclui que esse trabalho tem evidenciado a necessidade da escola propiciar a construção autônoma de significados em relação às obras trabalhadas, sem atrelar obrigatoriamente esse atividade a objetivos pragmáticos, sobretudo em relação à leitura literária, assim como a importância de esforços coletivos para a formação de leitores.

Na mesma linha que os trabalhos acima apresentados, Deus, Peres e Gonçalves (2012) também relatam as experiências resultantes do projeto “Saberes, práticas educativas e letramento: a formação inicial e o diálogo com a formação continuada”, vinculado ao Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), desenvolvido em 2011 pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, para alunas do Curso de Pedagogia e professoras da rede pública da primeira fase do Ensino Fundamental.

O intuito do referido projeto, que envolve 29 graduandas do curso de Pedagogia, incluindo as bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), duas

professoras de Ensino Fundamental do sistema público de ensino e sete professoras do Departamento de Educação da Universidade, é de verificar as condições reais de práticas de leitura realizadas por alunos de graduação e professores do ensino público, contribuir para a formação tanto inicial como continuada dos participantes como leitores, de maneira que os mesmos desenvolvam o gosto pela leitura e, conseqüentemente, melhore o ensino e a formação profissional.

No âmbito do Projeto, como explica Deus, Peres e Gonçalves (2012), realizam-se ações como: Rodas de Conversa: leitura e debate, Leitura e escrita como mapa para aprendizagem, Oficinas pedagógicas: contribuições para a formação docente, Clube da Leitura, Encontros de leitura na escola integral, Ler é Aprender. Além dessas ações, os encontros do Projeto também possuem ações específicas, tais como: reunir as produções escritas produzidas pelas graduandas ao longo das atividades, promovendo análises comparativas que adicionem mais conhecimentos ao perfil dos futuros docentes; verificação dos registros de frequência dos futuros docentes à Biblioteca da UFG/CAC, ao longo dos vinte quatro meses de vigência do projeto; proposição do curso “Leitura e escrita como mapa para aprendizagem”, por módulos; realização de oficinas de letramento envolvendo professores de educação infantil e anos iniciais e estudantes do curso de pedagogia; exibição de filmes seguidos de debate, e desenvolvimento de projetos colaborativos de letramento e diferentes gêneros textuais por alunas de Pedagogia para estudantes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Deus, Peres, Gonçalves (2012) relatam que a avaliação é contínua, formativa e participativa realizada por professores e alunos envolvidos no projeto, em que se analisam as ações previstas e sua realização. Além disso, o grupo preenche uma ficha de avaliação, sem identificação, onde expressam suas impressões e descobertas daquele dia. As autoras destacam ainda, que em todos os encontros os participantes realizam produções escritas, por meio dos registros feitos no “diário de bordo”. Segundo as autoras, foram desenvolvidas atividades que contemplaram os seguintes gêneros textuais: poesia, notícia, conto de fadas, tirinhas, história em quadrinhos, conto, literatura infantil, romance.

No que diz respeito as rodas de leitura, as autoras explicam que, durante os encontros, constituiu-se um círculo ou semicírculo que reúne um determinado número de indivíduos ao redor de um leitor-guia, que tem por função dinamizar as discussões realizadas pelo grupo e possibilitar que as pessoas se expressem. Segundo Deus, Peres e Gonçalves (2012), o leitor guia lê o texto em voz alta e, em geral, o distribui para que os participantes da roda

acompanhem sua leitura. Em cada encontro um dos docentes que integram o projeto era responsável por assumir a função de leitor-guia.

Visando aprimorar o gosto pela leitura, na atividade Clube do Livro foi disponibilizado às alunas o empréstimo de livros literários, dentre os quais: *Memórias de minhas putas tristes*, de Gabriel Garcia Marquez, *Uma ideia toda azul*, de Marina Colassanti e *Múltipla Escolha* de Lya Luft. Após ler os livros escolhidos, as participantes compartilhavam na roda de leitura as sensações e impressões acerca das leituras realizadas, dos personagens, da história, do caráter físico do livro, a escolha da imagem da capa, enfim, comunicavam sentimentos e reflexões que fi zeram com que a leitura partilhada tomasse uma dimensão para além do seu tempo, uma vez que permitiu pensar e sentir criticamente a vida e a realidade com todos os seus conflitos tornando a leitura uma experiência.

Por meio da roda de leitura e pela leitura de livros, as alunas puderam partilhar pensamentos, sentimentos, vivências e práticas de leitura e, na medida em que pensavam e intercambiavam histórias e experiências, puderam dialogar entre si construindo por meio da palavra uma colcha de retalhos dotada de riqueza e significado.

Outra atividade realizada no Projeto que as autoras apontam foi a “Oficina Pedagógica”. Nesta, as alunas discutiram sobre a importância do uso de recursos para a contação de história. Em seguida, confeccionaram um avental e alguns personagens. E ainda, cada participante preparou e contou uma história para o grupo.

Além desta, outra atividade realizada foi à participação de uma autora de obras de literatura infantil. Como salienta Deus, Peres e Gonçalves (2012), as integrantes do projeto puderam debater sobre elementos históricos da literatura infantil, ouvir a autora contar histórias e trocar experiências com a mesma.

Quanto ao diário de bordo, as autoras supracitadas explicam que este foi considerado um instrumento que possibilitou as participantes descreverem, relatarem e refletirem sobre as ações ocorridas, bem como sobre suas vivências de leitura desenvolvidas dentro do âmbito do projeto. Inicialmente, quando foi proposto, as autoras explicam, às participantes que escrevessem suas experiências, porém houve relutâncias, pois temiam que fossem avaliadas através da escrita. Entretanto, com o decorrer dos encontros, a relação entre as participantes e a escrita modificou-se, sendo que muitas passaram não só a decorar seus diários de bordo com imagens, como também a ter interesse em socializar o que escreviam.

Por meio do desenvolvimento do projeto, as autoras perceberam que as atividades desenvolvidas com as participantes fizeram com que a leitura se transformasse em

experiência, de maneira que aquilo que foi contado e lido pudesse ser compartilhado, revivido e impregnado no sujeito, gerando tanto transformação individual quanto coletiva. Segundo a avaliação das participantes, cada encontro uma nova descoberta se configura em seus universos. Em suma, as autoras observam que houve melhoras nas práticas de escrita\leitura dos sujeitos envolvidos, contribuindo para seu processo de letramento. Em todos os momentos elas demonstraram interesse em trabalhar com os gêneros literários.

Como apresenta Lucas (2013) em seu artigo, há também na Universidade Estadual de Maringá (UEM) um projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia intitulado “Leitura e escrita de textos narrativos”, desenvolvido durante o ano letivo de 2012, cujo objetivo é intensificar práticas de leitura e escrita de textos narrativos pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com a referida autora, no ano de 2012, participaram desse subprojeto 20 acadêmicas bolsistas, duas supervisoras (uma de cada escola onde as atividades de iniciação docente foram realizadas) e, como coordenadora, uma professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da mencionada instituição de ensino superior.

Para efeito de apresentação do trabalho desenvolvido no projeto, Lucas (2013) dividiu o relato da experiência em três grupos de ação, sendo eles: curso de extensão sobre leitura e escrita de textos narrativos; planejamento das atividades de leitura e escrita de textos narrativos; implementação e resultados das atividades planejadas.

O primeiro grupo de ações compreendeu a realização de um curso de extensão proposto aos professores regentes de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental das duas escolas mencionadas e às acadêmicas pibidianas, com o intuito de fornecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação do projeto. Para tanto, Lucas (2012) afirma ter traçado três objetivos: fortalecer a formação inicial de docentes para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; enriquecer a formação continuada em serviço de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e valorizar o trabalho em equipe, tendo em vista os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e das acadêmicas do Curso de Pedagogia participantes do PIBID.

Sob responsabilidade da coordenadora e das supervisoras do PIBID/Pedagogia, em forma de sessões de estudo realizadas quinzenalmente, foram promovidas reflexões a respeito da apropriação da linguagem escrita, destacando os processos de letramento e alfabetização, e de aspectos teóricos e metodológicos que envolvem a narração de histórias, a produção e a reestruturação de textos narrativos. Não havia a intenção de esgotar a temática, dada a sua

extensão, mas subsidiar as ações pedagógicas a serem implementadas por meio do projeto ora relatado.

A outra parte do curso de extensão, sob a forma de sessões de orientação metodológica, correspondeu ao planejamento e à organização dos encaminhamentos necessários para implementar ações pedagógicas que envolvessem leitura de textos narrativos, produção e reestruturação de texto, organização de livretos a partir das produções textuais das crianças e exposição dessas produções.

O segundo grupo de ações sobre o planejamento e a organização das atividades de leitura e escrita dos textos narrativos compreenderam as seguintes ações, como explica Lucas (2013): definição da história a ser narrada para cada turma do 1º ao 5º ano das duas escolas; confecção de recursos didáticos para incrementar as narrações de cada história selecionada; estudo sobre a estrutura de textos narrativos (enredo, personagens, espaço, tempo, narrador); análise do texto da história contada, levantando aspectos que correspondem aos elementos de um texto narrativo; análise do enredo da história contada, levantando a situação inicial, o conflito, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho; produção coletiva de um texto narrativo a partir da troca de alguns elementos da história original; produção individual do desfecho do texto narrativo produzido coletivamente; divisão do texto narrativo criado coletivamente pelos alunos, juntamente com os desfechos individuais, em partes que permitissem ilustração; impressão, para todos os alunos de cada turma, das partes do texto narrativo por eles criado, tendo em vista a confecção de um livreto; ilustração de cada parte do texto que compõe o livreto; elaboração da capa e da página de apresentação do livreto; montagem e exposição dos livretos produzidos pelas crianças; exposição dos livretos produzidos pelas crianças.

No terceiro grupo de ações: implementação e resultado das atividades planejadas, Lucas (2013) explica que, mediante a narração de uma história, os alunos de cada turma das referidas instituições foram envolvidos em diálogos e debates que os levaram a realizar inferências com base no conteúdo do texto narrado. Em seguida, os elementos de um texto narrativo foram apresentados às crianças e, com a participação delas, foi produzido um texto coletivo, alterando alguns elementos da narrativa original. O desfecho da história foi escrito individualmente, de forma que, em cada turma, foram redigidas, aproximadamente, 30 histórias com finais diferentes, cujos textos foram corrigidos e reestruturados pelas acadêmicas, supervisoras e professoras regentes. Na etapa seguinte, cada história foi dividida em cenas, as quais foram reproduzidas, tendo em vista a confecção de um livreto e, posteriormente, ilustradas pelas próprias crianças. No total, foram produzidos 10 livretos

diferentes em cada instituição, gerando, aproximadamente, 600 (seiscentas) histórias diferentes.

Para encerrar as atividades, foram realizadas quatro noites de autógrafos (duas em cada escola). Nesta atividade de encerramento, os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental autografaram seu livreto e o entregaram aos seus pais ou responsáveis. Esse evento, como salienta Lucas (2013) foi coroado pela participação maciça dos pais e responsáveis, pela alegria das crianças ao darem seu primeiro autógrafo e pela satisfação das acadêmicas, supervisoras e professoras regentes pelo trabalho realizado, pois práticas de leitura e produção de textos narrativos foram plenamente intensificados.

Contudo, Lucas (2013) verifica que, por meio de práticas de leitura e produção de textos narrativos, desde que sejam significativas, desafiadoras e estimulantes, pode-se ensinar as crianças que a escrita é um instrumento cultural por meio do qual o homem comunica-se, registra opiniões, fatos, ideias e tem acesso ilimitado ao conhecimento, estimulando-as a se apropriar dessa linguagem. Nesse sentido, afirmamos que a apropriação da linguagem escrita, por meio dos processos de letramento e alfabetização, não ocorre de forma direta, pois depende, fundamentalmente, de uma organização, cuja tarefa cabe ao professor. Assim, a referida autora afirma entender que a mediação pedagógica como condição maior do trabalho desse profissional, exigindo-lhe que dote sua prática pedagógica de intencionalidade, no sentido de ter como referência o produto final de sua ação perante os aprendizes, e de sistematicidade, compreendida como organização e sequenciação necessárias para que os objetivos traçados sejam alcançados.

Por fim, Lucas (2013) também aponta a importância dessa experiência, brevemente relatada, para a elevação da qualidade do ensino e da formação inicial de professores, pois projetos dessa natureza reafirmam a necessidade de revestir de intencionalidade e sistematicidade todas as ações pedagógicas.

Assim como o trabalho de Lucas (2013) relata as experiências de um Programa de Iniciação à Docência em relação à leitura e produção de textos, Saldanha (2014) apresenta também as bagagens do Programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas escolas (BALE) desenvolvido no ano de 2007 idealizado por duas professoras universitárias. Sua efetivação deu-se como ação extensionista, iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem (GEPPE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na cidade de Pau dos Ferros (RN).

De acordo com a autora supracitada, a respeito do Programa BALE, este

[...] iniciou suas atividades nas comunidades dos bairros periféricos São Geraldo e Riacho do Meio em Pau dos Ferros, visando disseminar o gosto pela leitura de forma lúdica e criativa, viabilizando o acesso das comunidades carentes a textos literários de gêneros diversos. Uma de suas tarefas também é atuar na contínua formação de leitores e mediadores de leitura (SALDANHA, 2014, p. 1000).

Segundo Saldanha (2014), o Programa BALE é formado por membros efetivos, bolsistas, voluntários, docentes e graduandos dos cursos de Pedagogia e Letras, e tem possibilitado aos graduandos o contato com a diversidade de textos e a atuação em espaços escolares e não escolares propiciando conhecer realidades locais e desenvolver atividades diversas de leituras.

Como afirma a autora acima mencionada, as ações desenvolvidas pelo programa são fundamentais para a formação de todo professor. Como consequência, possibilita que futuros docentes enxerguem a leitura como prática social que pode ser apresentada como direito de todos, e, para isso, faz-se necessário o redimensionamento das práticas tradicionais de leitura para dar lugar a uma nova didática de leitura com vistas à formação humana dos sujeitos que vivem em coletividades e que leem diversos textos, a partir de compreensões variadas.

Como salienta a autora,

Sabemos que o acesso ao texto é fundamental, mas esse acesso ganha significado e é validado, se a pessoa for convidada a ler o texto, buscar o texto. Para isso, é importante a convivência com mediadores, os quais podem estimular a leitura, utilizarem uma diversidade de atividades que possibilitem chamar atenção e conduzir o leitor ao texto (SALDANHA, 2014, p. 1000).

Partindo dessa ideia, a referida autora analisa os enunciados das graduandas que participam do BALE, com relação à importância da mediação para as atividades de leitura, considerando que o professor é um agente mediador do conhecimento que pode contribuir para as transformações sociais.

No que diz respeito às análises dos enunciados das graduandas, Saldanha (2014) evidencia que a experiência vivenciada no BALE, mostram que o Programa leva as pessoas das comunidades ou locais assistidos a mundos com os quais elas não teriam acesso, se não houvesse o dia de sua visita.

Diante de tais constatações, Saldanha (2014) entende que o projeto utiliza várias formas de mediar o texto, o que possibilita convidar seus participantes a mergulhar nos textos e

apreciá-los, como também, utiliza diferentes estratégias para apresentar a leitura aos indivíduos que são atendidos nos diversos espaços onde o projeto atua.

A experiência com o BALE, como salienta a referida autora, contribui para a formação de leitores e mediadores de leitura, como também proporciona a descoberta de leitura enquanto prática social e dialógica a qual requer um professor mediador que propicie o encontro do educando com diversos tipos de leitura, priorizando o texto literário.

Saldanha (2014) explica ainda que os sujeitos investigados relatam que as vivências com a diversidade de atividades de mediação de leitura e com outros mediadores dentro do programa BALE contribuíram de forma significativa para essa aproximação texto e o autor e para sua formação de mediador.

Ainda sobre as voluntárias, Saldanha (2014) explica que estas, expressam o valor da mediação para a formação do leitor e de mediadores de leitura. Para isso, a figura do outro é de suma importância, pois o ajuda a encontrar a leitura, vivenciar experiências novas e, conseqüentemente, o crescimento enquanto pessoa e profissional. Dessa maneira, a admiração do docente pela leitura e a consciência de seu papel como mediador de leitura e formador de leitores pode envolver os alunos e motivá-los a ler.

Conforme os artigos encontrados, é expressamente notória a existência de projetos de extensão e/ou projetos que contam com o auxílio financeiro e que fomentam o desenvolvimento de práticas de leitura com alunos dos cursos de licenciaturas. A respeito das práticas que são elaboradas nestes projetos, é interessante evidenciar o leque de propostas pedagógicas que a leitura literária proporciona, revelando ao futuro professor o conhecimento adequado que lhe compete, ou melhor, as práticas de leitura que podem ser trabalhadas em sala de aula para incentivar o interesse pela leitura nos alunos. Entretanto, o destaque deste subcapítulo se volta à questão de que não há artigos que apresentem práticas de leitura literária nas disciplinas da grade curricular dos cursos de formação de professores, permitindo pensar no insignificante interesse em discutir e compreender que profissional as universidades estão formando para o trabalho pedagógico com a literatura.

4.3 A ausência de disciplinas que tratam da literatura nos cursos de licenciatura

O trabalho de Antunes (2014) apresenta conclusões parciais de uma pesquisa destinada a estudar as condições da formação do professor de língua e literatura nos cursos de Letras. A pesquisa do referido autor toma como referência a organização curricular dos cursos

de Letras no Brasil e na Itália, com base em estágio realizado na Universidade de Siena em 2011 para desenvolver o projeto “Os estudos literários e o ensino de literatura na universidade italiana.”. De acordo com o autor,

Embora se trate de dois contextos distintos do ponto de vista tanto econômico e social quanto cultural e educacional, a observação de um curso de Letras num país europeu permite o equacionamento de questões relevantes no tocante ao papel das universidades públicas na formação dos formadores de leitores. Tanto na Itália como no Brasil os cursos de Letras encontram-se em crise. Na Itália, porque quase não há vagas para novos professores como decorrência do baixo aumento populacional. No Brasil, porque os baixos salários pagos aos professores faz que a profissão desperte pouco interesse entre os jovens (ANTUNES, 2014, p. 1).

Antunes (2014) afirma que os cursos de licenciatura, de um modo geral, estão em crise por causa da baixa procura. Aparentemente, como reitera o autor, a crise se insere num quadro mais amplo, que é o baixo prestígio das próprias Ciências Humanas num momento em que as leis do mercado se impõem como único avaliador das ações humanas, inclusive na universidade.

De acordo com Antunes (2014), os recursos financeiros tendem a se encaminhar para as áreas que possam dar respostas rápidas a inovações tecnológicas e soluções de problemas materiais para a sociedade. Nesse contexto, procurar compreender a organização social e política, formar pessoas capazes de agir criticamente com a finalidade de conquistar avanços no plano humano e social tornam-se objetivos pouco visíveis e, conseqüentemente pouco financiáveis. É então, compreensível, como afirma Antunes (2014), que os jovens que vão para a universidade procurem ingressar em cursos que os capacitem para atuar nas áreas mais promissoras do ponto de vista econômico, até porque, ninguém escolhe, de saída, uma profissão inferior do ponto de vista salarial.

Nesse quadro, como afirma Antunes (2014), cresce a dificuldade de se proporcionar a esses profissionais uma formação que os torne capazes de desenvolver competências ligadas à educação básica, como a escrita e a leitura. Por mais que os discursos oficiais insistam na importância da educação para o que país supere suas carências históricas, Antunes (2014) explica que esses discursos não conduzem a ações que possam encaminhar alguma solução, inclusive de ordem salarial. Por isso a profissão de professor não atrai os jovens mais bem preparados, agravando o problema da baixa procura pelos cursos de licenciatura. Como exemplo, Antunes (2014) relembra dos diversos programas de incentivo à leitura

desenvolvidos no mais variados níveis educacionais e mesmo fora da instituição escolar, e esclarece que

[...]cientes da importância da leitura para a formação do cidadão, governos e organizações sociais lançam programas de distribuição de livros nas escolas que, graças a grandes investimentos, logram colocar nas bibliotecas e nas mãos dos alunos os mais variados tipos de livros [...] (ANTUNES, 2014, p. 3).

Porém, Antunes (2014, p.3) questiona: “[...] E quem vai mediar a leitura desses livros? Isto é: quem vai estimular e ensinar os alunos a aproveitarem esse material? [...]”. Sem esforços para responder estas perguntas, o autor explica que será, em geral, um professor despreparado, que precisará aprender a ler com gosto e competência, pois ele não pôde dispor dessa formação.

No entanto, o que Antunes (2014) defende é que, um livro na mão de um jovem, mesmo que mal aproveitado, é sempre melhor do que nada, mas os altos investimentos pedem mais do que isso, pedem uma estrutura capaz de tornar essas iniciativas mais eficientes para a formação do verdadeiro leitor, aquele que lê, compreende e age em função da leitura. Diante disso, o autor supracitado, sustenta a ideia de que

Fica claro aqui o papel da universidade pública e de seus cursos de formação de professor na solução desse problema. Embora não seja a universidade pública a responsável pela formação do maior contingente de professores, é nela que são feitas pesquisas e onde se reflete de forma sistemática sobre o ensino e a formação de professores (ANTUNES, 2014, p. 3).

Antunes (2014) reitera ainda que cabe à Universidade discutir a formação adequada do professor de língua e literatura, de um professor que seja capaz de conduzir o trabalho com o texto literário de modo que este se torne significativo para o aluno. Trata-se, como conclui o autor, de capacitar o professor para o convívio inteligente e interessado com o texto literário, único caminho para transmitir ao aluno o mesmo interesse. Antunes (2014) complementa que formar um professor para atuar como mediador de leitura requer mais do que iniciativas de uma ou outra disciplina, requer uma estrutura curricular assentada em nova maneira de conceber o futuro profissional da leitura e da literatura, que considere uma formação humanista em sentido amplo, baseada na capacidade de ler o mundo, formular problemas e encaminhar soluções.

A esse propósito, Antunes (2014) contempla que a Universidade precisa reconhecer que existe um problema nas licenciaturas que extrapola os cursos em si, e criar mecanismos permanentes de discussão, para além das esferas administrativas de rotina. O autor aponta uma saída, evidenciando que seria o caso de se pensar numa espécie de Plano Emergencial de formação de Docentes nos cursos de Licenciatura, que pudesse incorporar lideranças acadêmicas com experiência em pesquisas e disposição para discutir e encaminhar propostas.

Partindo do mesmo pressuposto apontado por Antunes (2014) de que, o ensino da leitura presume pensar na formação do professor leitor, pois, a expectativa é a de que o professor seja um mediador no desenvolvimento de capacidades leitoras, no processo de aprendizagem do aluno, Nascimento, Hernandes e Santos (2015) pretendem em seu estudo dar visibilidade a práticas de ensino da leitura, comparando-as com as ementas dos Planos de Ensino dos cursos de formação de professores e com as experiências de leituras vivenciadas e declaradas por esses sujeitos, nos espaços acadêmicos em que cursam a licenciatura.

Como procedimentos de pesquisa as autoras utilizaram: 1) a aplicação de um questionário aos universitários ingressantes no ano letivo de 2015; 2) Análise das ementas dos Planos de Ensino dos professores dos cursos de Letras e Pedagogia; 3) Encontros de estudo com os sujeitos da pesquisa nos moldes de grupos de discussão.

De acordo com Nascimento, Hernandes e Santos (2015), professores e alunos devem ter assegurado o direito ao exercício de práticas sociais significativas de leitura, para ampliar suas competências como leitores e produtores de textos de diferentes gêneros. Contudo, as autoras salientam que não é qualquer leitura, mas uma leitura aberta e crítica, não imposta e obrigatória, mas vinculada às situações sociais reais.

No que concerne à formação do professor, Nascimento, Hernandes e Santos (2015) salientam que nas últimas décadas, o tema da formação de professores tornou-se central no cenário acadêmico brasileiro e na mídia em geral. De acordo com as referidas autoras, o cenário atual aponta a necessidade de, além de pensar a formação de forma crítica e reflexiva organizada a partir de uma formação inicial que apresente um olhar mais cuidadoso e analítico para a recomposição do espaço acadêmico, articulando-o ao debate sociopolítico da educação.

Nascimento, Hernandes, Santos (2015) ao focar os estudos sobre a importância do professor para a formação de leitores proficientes, salientam que

[...] não desejamos atribuir somente a ele a responsabilidade de garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades de leitura. Temos clareza que esse é um problema relacionado com as desigualdades sociais, com as oportunidades de acesso aos livros e à cultura letrada, como um todo. Consequentemente, é fato sabido que a maioria dos alunos das escolas públicas tem os primeiros contatos com um acervo de livros e textos de quantidade minimamente reconhecidas, apenas ao entrar na escola de ensino fundamental. Esse fato torna ainda mais significativo o papel de mediação que é conferido aos professores desse nível de ensino (NASCIMENTO; HERNANDES; SANTOS, 2015, p. 5).

No que diz respeito aos dados coletados mediante as respostas obtidas através dos questionários, as autoras destacam que dos cinquenta e oito licenciandos ingressantes do curso de Pedagogia que responderam ao questionário, trinta e nove deles não reconheceram as instituições escolares pelas quais passaram e nem os sujeitos com os quais conviveram nesses espaços, como mediadores nas suas trajetórias de formação leitora.

Como complementa as referidas autoras, “[...] os espaços e instituições escolares, como as salas de aula e as bibliotecas escolares, deveriam ser locais destinados ao desenvolvimento das capacidades de leitura, espaços de mediação na formação de sujeitos leitores” (NASCIMENTO; HERNANDES; SANTOS 2015, p.7). Porém, segundo as autoras, o não reconhecimento de nenhum fato (inclusive na Universidade) que tenha sido relevante na trajetória de leitor, talvez possa ser explicado no fato de que professores e instituições escolares ensinam a ler, mas não propõem tarefas que envolvam práticas sociais reais de leitura e escrita, para que os alunos pratiquem e desenvolvem a competência leitora.

Nascimento, Hernandes, Santos (2015) consideram que é fundamental que os futuros professores vivenciem práticas reais de leitura durante a formação inicial, para que ela seja significativa e consequente para uma profissionalização, resultante de escolhas didáticas coerentes com as necessidades de leitura de seus alunos. Não qualquer leitura, mas aquela que traz como consequência a emancipação.

Contudo, as autoras evidenciam que, ao assumir que é responsabilidade do professor tanto o planejar, como implementar e organizar as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno sobre os muitos textos que circulam nesses e em outros espaços sociais, com vistas a garantir aprendizagens efetivas das capacidades leitoras, assume-se também ser responsabilidade da escola garantir objetivamente que isso ocorra. Por isso, as autoras entendem que existe um caminho longo, mas inquestionável na revisão dos currículos e encaminhamentos dos cursos de formação

inicial de professores responsáveis pelo ensino da leitura na educação básica, para que isso ocorra.

Em perspectiva semelhante aos trabalhos acima mencionados, encontrei ainda as contribuições da produção de Saldanha e Amarilha (2015) que investigam o ensino de literatura no curso de Pedagogia das universidades federais do país. Tais autoras trazem no artigo, os primeiros resultados de suas pesquisa de doutorado em Educação, que se realiza na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

De acordo com Saldanha e Amarilha (2015) a literatura é extremamente necessária e crucial para a formação humana, dada a sua abrangência e completude. A literatura, segundo as autoras, faz entender o mundo, seus encantos e contradições. Logo, busca-se a necessidade da literatura ser inserida na universidade e na formação docente. Todavia, para que ela cumpra seu papel humanizador é preciso mudar sua forma de escolarização.

Como afirma as autoras supracitadas, tem-se acompanhado no decorrer dos anos a utilização da literatura como suporte pedagógico para o ensino da língua materna, especificamente para o estudo da gramática ou como estudo das escolas literárias e suas características. Dessa forma, a literatura não é utilizada em seu sentido humanizador, mas permanece presa aos currículos escolares para cumprir uma noção conteudista, perdendo sua importância e essencialidade para a formação do sujeito. Diante disso, como aponta as autoras, as instituições escolares precisam aceitar a literatura em sua plenitude, carregada da fantasia, da ficção, da emoção, da vida vivida por todos.

Nesse contexto, Saldanha e Amarilha (2015) apontam que a figura do professor se torna elemento de destaque e, considerando sua relevante contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, esse é chamado a assumir sua função mediadora. Sendo assim, as autoras afirmam que há uma necessidade de repensar uma formação de professores voltada para a leitura e literatura, pois somente um professor leitor de vários textos e que goste de ler terá condições de desenvolver sua prática pautada em uma concepção transformadora de ensino, que propicie o pensar, refletir e agir sobre a realidade. Segundo Saldanha e Amarilha (2015), a formação de professores não ocorre separada da formação pessoal, não está separada de seu contexto, de suas vivências; ao contrário, é permeada pelas mudanças sociais, históricas e culturais. Com isso, as autoras salientam que o professor é agente mediador que pode contribuir para transformações educacionais e desenvolvimento de práticas que possibilitam essas mudanças na sala de aula. Partindo dessa nova forma de olhar a formação de professores, tem-se a necessidade de incluir um lugar especial para a leitura e à literatura.

Quando se fala em formação de professores, a preocupação de Saldanha, Amarilha (2015) recai na formação de pedagogos, porque os graduandos de Pedagogia são os responsáveis pela alfabetização das crianças, isto é, responsáveis por colocá-las em contato com a palavra escrita, com a linguagem verbal. De acordo com as autoras,

Discussões atuais mostram a ausência da literatura no currículo de Pedagogia. Alguns argumentos defendem que a literatura é disciplina específica do curso de Letras. Argumento esse que para nós não procede porque a graduação em Letras prepara o professor para atuar a partir do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (SALDANHA; AMARILHA, 2015, p. 1488).

Diante desta realidade, Saldanha, Amarilha (2015) decidiram conhecer a formação em Literatura oferecida nos cursos de Pedagogia do país. Para tanto, selecionaram as 26 Universidades Federais localizadas nas capitais dos estados brasileiros e fizeram um levantamento preliminar das disciplinas de literatura ofertadas na graduação em Pedagogia. Utilizaram como fonte de pesquisa os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e/ou Estrutura Curricular. Dessa coleta, as autoras obtiveram os resultados descritos no quadro.

Quadro 01 - Demonstrativo do ensino de literatura nos cursos de pedagogia das Universidades Federais Brasileiras.

	UNIVERSIDADE	DISCIPLINA	OB ¹⁰	OP ¹¹	DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL
01	Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Literatura Infantil	-	X	
02	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Literatura Brasileira XIV (Literatura Infantil)			Letras Vernáculas
		Literatura Infanto-Juvenil			Letras Vernáculas
03	Universidade Federal do Ceará- UFC	Literatura infantil e educação da criança			

¹⁰ OB – Obrigatória.

¹¹ OP – Optativa.

04	Universidade Federal do Maranhão- UFMA	Não existe			
05	Universidade Federal de João Pessoa - UFPB	Língua e Literatura	X		Departamento de Metodologia da Educação
06	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Educação literária na escola e na biblioteca		X	
07	Universidade Federal do Piauí – UFPI	Literatura Infantil	X		Departamento de Letras
08	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Teoria e Prática da Literatura I	X		Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
		Teoria e Prática da Literatura II		X	
09	Universidade Federal de Sergipe – UFS	Não existe			
10	Universidade Federal do Acre – UFAC	Oficina pedagógica: Leitura e Literatura Infantil		X	Centro de Educação, Letras e Artes
11	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Literatura Infantil	X		
12	Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	Literatura Infanto-Juvenil			
13	Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Literatura Infanto-Juvenil		X	
14	Universidade Federal de Roraima	Pedagogia e Literatura Infantil	X		
15	Universidade Federal do Pará – UFPA	Não existe			
16	Universidade Federal do Tocantins – UFT	Literatura Infanto-Juvenil	X		

17	Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT	Fundamentos e metodologia do ensino da linguagem IV	X		
18	Universidade Federal do Mato Grosso – UFMS	Literatura Infanto-Juvenil		X	
19	Universidade Federal de Goiás – UFG	Não existe			
20	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Literatura Infantil		X	
21	Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP	Não existe			
22	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Literatura Infantil e Juvenil		X	
23	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Não existe			
24	Universidade Federal do Paraná – UFPA	Metodologia do ensino de Literatura Infantil		X	
25	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Literatura e Educação	X		
26	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Literatura e Infância	X		

Fonte: Saldanha e Amarilha (2015, p. 1488-1490)

Analisando o quadro acima, do trabalho de Saldanha e Amarilha (2015), pode-se observar que das 26 Universidades Federais, 18 delas possuem de fato uma disciplina, seja ela optativa ou obrigatória, de literatura. Dessas 18 universidades, 7 oferecem disciplina optativa de literatura, 8 consideram a disciplina de literatura como obrigatória 2, das Universidades não aponta em qual situação se encontra a disciplina de literatura e 1 Universidade possui duas disciplinas de literatura, uma sendo obrigatória e a outra optativa.

Como afirma Saldanha e Amarilha (2015), os dados comprovam que a disciplina de literatura não faz parte do currículo de todas as universidades, confirmando que realmente esse pode ser um problema que acarreta os baixos índices de leitores, considerando que são os pedagogos que apresentam as primeiras narrativas, as poesias, a linguagem literária. Nesse contexto, as referidas autoras evidenciam que é preciso introduzir o ensino de literatura nos cursos de Pedagogia como forma de propiciar ao docente uma vivência teórica e prática desse ensino com o intuito de contribuir para a formação dos futuros mediadores de leitura. Somente um professor que conhece teoricamente a relevância da literatura para a formação humana e degusta o texto literários regularmente saberá formar leitores literários.

Dessa maneira, Saldanha e Amarilha (2015), concluem que a literatura é um bem cultural que não pode ser negado à sociedade e que precisamos repensar a formação do pedagogo com o objetivo de contribuir para a formação de leitores literários na escola.

Similarmente ao estudo de Saldanha e Amarilha (2015), no que concerne ao distanciamento de disciplinas sobre leitura literária na formação inicial de professores, Quadros e Dias (2015) também apresentam no artigo a relação entre a formação do professor e a falha da escola no que diz respeito à formação de leitores de literatura. Para tanto, após analisarem alguns dados das pesquisas “Retratos da leitura no Brasil” e “Inaf” – ambas divulgadas em 2012 – as referidas autoras apresentam uma reflexão sobre a presença de disciplinas relacionadas à leitura em 15 Instituições de Ensino Superior de Curitiba que possuem cursos presenciais de licenciatura, na tentativa de considerar a formação de professores de Letras e Pedagogia no que diz respeito à leitura literária. Desta forma, as autoras acreditam ser possível estabelecer a relação entre a formação de professores, a formação de leitores e a escola.

Mediante os dados analisados nas pesquisas Retratos da leitura no Brasil e Inaf, sobre a relação professor-leitor-escola, as autoras supracitadas refletem que

[...] ainda que tenhamos mais escolas e com isso mais alunos frequentando esses espaços e um maior índice de escolarização, a formação de leitores capazes, fluentes e que apreciem a literatura ainda não acontece. Apesar dos 64% dos entrevistados pelo “Retrato da Leitura no Brasil” afirmarem que a leitura é fonte de conhecimento para a vida e que ler bastante pode fazer uma pessoa vencer na vida e melhorar a sua situação socioeconômica, lê-se pouco no Brasil. E por que isso acontece? Acreditamos que em grande parte a falha está na formação do professor, principalmente aqueles que atuarão com o ensino fundamental. Professores sem a formação necessária trabalham com a literatura - quando o fazem- como se o texto fosse pretexto para trabalhar

gramática, ortografia e outras áreas do conhecimento. E a literatura, enquanto arte, é esquecida (QUADROS; DIAS, 2015, p. 1385).

Como proposto por Quadros e Dias (2015), estas analisaram o currículo dos cursos presenciais de Letras e Pedagogia das 15 Instituições de Ensino Superior Curitiba com a intenção de verificar qual é o tempo dedicado ao ensino de como formar leitores e de como trabalhar com a literatura em sala de aula. Analisando a tabela elaborada pelas autoras, constata-se que, 7 das Instituições de Ensino Superior oferecem os cursos Letras/Pedagogia, 7 somente o curso de Pedagogia e 1 apenas o curso de Letras. Verifica-se também que 13 Instituições de Ensino Superior são particulares e 2 públicas. O quadro elaborado pelas autoras com os dados obtidos foi o seguinte:

Quadro 2 – Apresentação da disciplina de literatura nos cursos presenciais de pedagogia e letras das universidades de Curitiba.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	CURSO	OFERECE DISCIPLINA	NÃO OFERECE
Bagozzi	Pedagogia	Literatura Infantil e Infanto-Juvenil	
FACEL	Letras		X
	Pedagogia		X
FARESC	Letras	Literatura Infanto-Juvenil	
	Pedagogia	Literatura na Educação Infantil e nas Séries Iniciais	
FAE	Letras	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	
	Pedagogia		X
FACIMOD	Pedagogia		X
FALEC	Pedagogia	Literatura Infantil	
FAMA	Letras		X
	Pedagogia	Literatura na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
PUCPR	Letras	Metodologia Aplicada ao Ensino de Literatura	

	Pedagogia		X
UFPR	Letras	Literatura e Leitura na Escola	
	Pedagogia		X
Uniandrade	Letras	Metodologia do Ensino da Literatura	
	Pedagogia	Literatura Infanto-Juvenil	
UniBrasil	Pedagogia	Ludicidade e Literatura	
Uninter	Pedagogia	Literatura Infanto-Juvenil: Teoria e Prática de Ensino	
Universidade Positivo	Pedagogia		X
UTFPR	Letras	Introdução à Literatura Infanto Juvenil; Literatura Infantil e Juvenil Brasileira	
UTP	Pedagogia	Alfabetização, Letramento e Literatura Infantil	
TOTAL	Letras	6	2
	Pedagogia	9	6
		Oferecem	Não oferecem

Fonte: Quadros e Dias (2015, p.1387-1388)

Quadros e Dias (2015) explicam, após a análise do quadro que a maioria das instituições de ensino superior que trabalham com os cursos de licenciatura de Pedagogia e de Letras trazem na sua matriz curricular disciplinas voltadas ao ensino da literatura na escola e à formação do leitor. As referidas autoras, afirmam no entanto que, não analisaram a ementa de cada disciplina, apenas verificam para certificar-se de que a disciplina realmente tratava da relação da literatura e a escola.

Como já referido anteriormente, Quadros e Dias (2015) também apontam que das quinze Instituições de Ensino Superior de Curitiba, sete apresentam os cursos de Letras e Pedagogia, sete delas apenas o curso de Pedagogia, somente uma o curso de Letras.

Além da análise acima mencionada a respeito do quadro, as autoras verificam que, dentre os cursos pesquisados, seis instituições ofertam na grade curricular de Letras e nove instituições na grade curricular de Pedagogia disciplina voltada ao ensino da Literatura. Ao

analisar as instituições que não oferecem nenhuma disciplina, as autoras sinalizam que duas instituições de Letras e seis instituições do curso de Pedagogia.

Tendo em vista os dados e reflexões apresentadas, Quadros e Dias (2015) observam que os desafios em relação à formação do leitor ultrapassam os muros da escola de educação básica, adentrando os muros da acadêmica e aclamando, com urgência, por medidas que despertem o interesse pela leitura, que é, sem dúvida, um dos pontos nevrálgicos da educação brasileira.

Ainda que, como demonstraram as autoras, a maioria dos cursos de Licenciatura em Letras e de Pedagogia contemplem na sua grade disciplinas voltadas à Literatura Infantil e Juvenil e ao ensino desta, um número significativo – oito dos cursos pesquisados – ainda não ofertam.

Portanto, Quadros e Dias (2015) apontam que acrescentar na grade curricular disciplinas que envolvam a formação do leitor, apesar de ser um passo significativo, não é suficiente. É preciso pensar na profissionalidade docente e voltar à reflexão: que professores licenciados em Letras e Pedagogia queremos ver atuando nas escolas brasileiras?

A partir daí pensar qual é a formação necessária ao professor que terá como um de seus principais objetivos formar leitores para a vida, que continuem lendo com entendimento ao ultrapassarem os muros da escola. E então se questionar: que tipo de leitores queremos formar? Que professores queremos formar? Quadros e Dias (2015) esperam, de maneira utópica, que sejam leitores críticos, criativos, inseridos e atuantes enquanto cidadãos conscientes e em seu contexto social, pois a leitura transcende e tem o poder de transformar. Sob esse viés, cabe a reflexão sobre a formação de professores, para que sejam munidos de uma práxis que o levem a novos olhares a respeito da formação de leitores, que considerem a qualidade da ação docente, para melhor e maior autonomia, que possibilitem uma efetividade para o trabalho com a leitura.

Uma discussão prática da ausência de disciplinas específicas sobre a Literatura Infantil é apresentada no trabalho de Valiengo e Ribeiro (2014), que tem como um dos objetivos analisar como os alunos, graduados e cursando os dois últimos semestres da Pedagogia, na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Campus JK, Diamantina- MG, compreendem o trabalho para a formação do professor em relação à literatura para a infância.

Para a coleta de dados, as referidas autoras relatam que realizaram uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de entrevistas idealizadas e efetivadas em conjunto com os alunos

que cursam a Unidade Curricular intitulada Princípios e Métodos da Língua Portuguesa da UFVJM, Campus JK, Diamantina. Desse universo, como afirma Valiengo e Ribeiro (2014), vinte e quatro alunos foram convidados para participar da pesquisa, sendo que dezoito participaram.

No texto, Valiengo e Ribeiro (2014) apresentam uma discussão a partir das questões: há unidades curriculares no curso de Pedagogia da UFVJM que contemplam a Literatura Infantil? De que maneira? O que e como o graduados e graduandos na Pedagogia observam o trabalho com a Literatura Infantil nas escolas?

De acordo com Valiengo e Ribeiro (2014) o lugar da Literatura Infantil ocupado na graduação da Pedagogia da UFVJM se configura como um eixo de reflexão. Como explica as autoras, no curso de Pedagogia da referida instituição não há uma unidade curricular específica sobre Literatura Infantil. As autoras apontam ainda que os alunos relatam que tiveram acesso a alguma questão voltada à Literatura Infantil principalmente na unidade curricular intitulada Princípios e Métodos da Língua Portuguesa.

Segundo as autoras, apesar de todos os alunos afirmarem que o trabalho com a Literatura Infantil foi realizado em alguma unidade curricular, muitos afirmam que ela (a literatura) é apenas comentada e pincela ou, apenas trabalhada sem se aprofundar muito.

Por meio dos relatos nas entrevistas, Valiengo e Ribeiro (2014) afirmam que fica nítida a problemática de ter a Literatura Infantil como objeto de estudo e de ensino, pois se os profissionais não possuem formação didático-pedagógica para trabalhar a leitura literária com as crianças e jovens leitores a questão fica aberta, uma vez que a formação necessária, professores fazem o que podem para ensinar o ato de ler.

As autoras supracitadas evidenciam que, um dos reflexos dessa formação deficitária apontada é revelado nas ações docentes. Sobre o ensino da Literatura Infantil nas escolas de educação básica, os alunos por meio das suas experiências nos estágios e em outros momentos dentro dela, como a participação no PIBID, por exemplo, descrevem o trabalho com a literatura realizado na escola.

Como relatam Valiengo e Ribeiro (2014) as respostas são múltiplas e diferentes, no entanto é possível perceber que o trabalho com a literatura nas escolas ainda é pouco realizado, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental quando se realiza, muitas vezes, é como pretexto para “ensinar” algo ou avaliar o aluno. Na atualidade, conforme explicam as autoras, práticas docentes referente ao ensino do ato de ler se constituem mediante tarefas mecanizadas e fragmentadas calcadas na apropriação de letras

e de sílabas, assim como da leitura “em voz alta”, do preenchimento de fichas de leitura ou da “interpretação” dos textos a partir de perguntas e respostas. Além disso, a didatização dos livros de Literatura Infantil faz da leitura literária aporte à alfabetização, em outras palavras, o “texto vira pretexto” conduzindo a aprendizagens diversas do próprio ato de ler.

Valiengo e Ribeiro (2014) afirmam que algumas entrevistas demonstram avanços em relação ao estudo e a prática com a Literatura Infantil, incentivados por algumas aulas na Universidade, observação e regência nos estágios e participação no PIBID, conforme afirma uma aluna, o trabalho com a literatura foi realizado no final do curso, somente em uma disciplina, e para ela foi uma grande novidade e estímulo para a realização do trabalho de conclusão de curso envolvendo a temática da literatura infantil, bem como para a reflexão e realização na escola de atividades envolvendo a literatura.

As autoras acima mencionadas, concluem por meio da pesquisa, que algumas afirmações e proposições pretendem ser contínuas no âmbito da pesquisa, da formação e da prática docente, por meio dos estágios e do PIBID: há necessidade de inclusão da literatura no curso de Pedagogia da UFVJM que possivelmente reverberarão na escola de educação básica, do incentivo à leitura literária, da disponibilidade de livros de Literatura Infantil, bem como de contínuas discussões sobre o assunto.

Conforme o exposto neste subcapítulo, no qual os artigos tratam sobre a grade curricular das Universidades, com o intuito de observar se as mesmas oferecem nos cursos de formação de professores, alguma disciplina voltada para a literatura, podemos evidenciar que há disciplinas de literatura na formação inicial de professores, porém a preocupação dos pesquisadores se volta ao ensino deste conteúdo, visto que, a organização curricular da disciplina de literatura é precária. Portanto, as pesquisas apresentadas nos estudos mencionados acima, revelam a necessidade de reestruturar os currículos para adequar à disciplina de literatura a fim de estimular o trabalho docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, busquei analisar a produção científica que discute a presença da literatura nos cursos de formação de professores, com o propósito de evidenciar os projetos e as práticas de leitura que são promovidas no contexto dos cursos de licenciatura, bem como identificar as disciplinas nas quais as propostas de leitura instituídas estão atreladas, observando qual a frequência de tais propostas. O interesse em contribuir com a sistematização da produção científica acerca da temática da leitura literária foi disparada por minha própria experiência com a leitura literária na escola, vivenciando o projeto da meta de leitura, que me constituiu como leitora, uma vez que, em casa não havia o hábito da leitura e muito menos haviam livros e, fundamentalmente, nos espaços vivenciados na UNESP (Câmpus de Rio Claro), tanto no curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”, quanto na disciplina de Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa, os quais me permitiam compreender, através de leituras teóricas, a importância do ato de ler e do significativo papel do professor nessa mediação entre leitura e aluno.

Diante da minha trajetória com relação à leitura, da escola até a Universidade, é que procurei investigar com afincos os conhecimentos produzidos acerca das práticas de leitura literária na formação inicial de professores. Para isso, resgatei meus registros e memórias do curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”, assim como, da disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa”. Além disto, apresentei discussões teóricas a respeito da importância da leitura e da literatura na formação do leitor, a qual contribui, em linhas gerais, para a comunicação entre texto e o contexto do leitor, ajudando-o a conhecer melhor o mundo em que vive, isto é, realizar uma leitura de mundo. Trouxe também embasamentos teóricos acerca do papel da escola como instituição formadora e que colabora no incentivo à leitura. Enfatizei ainda a importância do trabalho didático-pedagógico do professor como mediador da leitura, para formar outros leitores.

Primeiramente, é interessante analisar a tabela de quantificação dos artigos encontrados em cada evento proposto para esta pesquisa. Observando a tabela, é claramente visível a escassez de artigos encontrados que discute a presença da literatura nas disciplinas da grade curricular dos cursos de formação de professores, o que evidencia que as Universidades necessitam (re)pensar sua estrutura curricular, a fim de, proporcionar ao futuro professor uma formação mais sólida em torno do trabalho de mediação com o texto literário.

É importante chamar atenção para o fato de que, como apresentado anteriormente, houve um período da história, na década de 1980 especificamente, que o ensino da literatura nos cursos de formação de professores foi extinto oficialmente, porém, mesmo que os artigos mostrem que as universidades oferecem uma disciplina de literatura, o que se observa atentamente nos artigos encontrados para esta pesquisa é que, a qualidade das disciplinas de literatura deixam a desejar, uma vez que, em alguns casos, as universidades ofertam a disciplina de literatura nos cursos de formação de professores como optativa, e em outros casos, as disciplinas são obrigatórias, mas de curta duração.

De maneira geral, no que concerne aos artigos encontrados, é importante evidenciar quatro aspectos que me chamaram atenção diante da busca e análise dos artigos que discutem a temática, e que de certa forma, se relacionam. O primeiro se refere às produções científicas que apresentam um ponto de vista distinto daquele que propusemos analisar nas produções, isto é, discutem a ausência de disciplinas de literatura nos cursos de formação de professores. Dessa forma, pode-se apontar o segundo aspecto, uma vez que a maioria dos artigos discorrerem sobre projetos que desenvolvem a leitura literária, instituídos dentro das Universidades, porém fora da grade curricular dos cursos de licenciatura. Atrelado a isto, ressalto o terceiro aspecto, que diz respeito às inúmeras práticas de leitura pontuais desenvolvidas, separadas das disciplinas, que de certa forma, contribuem para a prática pedagógica do futuro professor. Por fim, saliento o quarto aspecto interessante de se observar, em razão de que, todas as produções encontradas manifestam discussões sobre a literatura nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia.

Sem delongas, através do exposto nesta pesquisa, no tocante a minha experiência com o projeto meta de leitura na escola e com a vivência nos espaços da Universidade, do mesmo modo que as discussões teóricas apresentadas sobre a importância da leitura literária e do papel da escola na formação do sujeito leitor, e das discussões apresentadas nos artigos em relação às práticas de leitura na formação inicial dos professores, enfatizo a importância de formar professores para que eles formem outros leitores, dado que, os professores são um dos sujeitos que irão introduzir as crianças no universo da leitura literária. Caso haja lacunas na formação do professor leitor, estas repercutirão na atuação deste profissional enquanto formador e mediador de leitores. Portanto, para que não haja tais lacunas, é essencial promover aos futuros professores uma fundamentação teórica e práticas de ensino de leitura, visto que, a prática docente está apoiada em experiências. Ademais, gostaria de ressaltar que, não podemos julgar que a falha no trabalho docente com a leitura seja inteiramente da

formação profissional do professor. É importante considerar que a leitura, sendo a chave principal para a formação do professor e da sua identidade, deve ser intrínseca à vida pessoal e profissional do professor, porque permeia a sua prática e contribui para o fortalecimento da docência. Encerro este pensamento com a afirmação de que “Se o professor não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (LAJOLO, 2009, p 100).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Benedito. O papel dos cursos de letras na formação dos professores de leitura e literatura. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p.1-10. CD-ROM.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.), **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo, DCL, 2004. Disponível em: < <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2016.
- BAPTISTA, Mônica Correia; CÂNDIDO, Flora Gomes; CALIGIORNE, Priscila. A formação do professor como leitor de literatura: a experiência do Projeto Tertúlia Literária da Faculdade de Educação da UFMG. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 18º, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p.291-298. Disponível em: < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais18/pdf/ltp_58_suplemento_18cole_01_401.pdf> Acesso em: 28 de jul. 2016.
- BARBOSA, João Alexandre. Literatura Nunca é Apenas Literatura. In: Centro de Referência em Educação Mário Covas. **Série Ideias**, n. 17. São Paulo: FDE, 1994. p. 21-26. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. A tradição da investigação qualitativa em educação. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 19-46.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.
- DEUS, Dayanne Cristiana Moraes de; PERES, Selma Martines; GONÇALVES, Ana Maria. Promoção e consolidação de práticas de leitura: tecendo caminhos a partir do Prodocência. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 18º, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p.918-924. Disponível em: < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais18/pdf/ltp_58_suplemento_18cole_802_1209.pdf> Acesso em: 28 jul. 2016.
- FERRAZ, Beatriz; RODRIGUES, Ana Júlia; MACHADO, Maria Zélia Versiani; BAPTISTA, Mônica Correia. Lendo e conversando com professores sobre livros de literatura: mediações de leitura no projeto tertúlia literária. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudentes. **Anais...** Presidente Prudentes: UNESP, 2015, p. 782-791. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/css/template/ebook.pdf>> Acesso em: 15 de abr. 2016.

FREIRE, Paulo. Primeira Carta: ensinar-aprender leitura do mundo-leitura da palavra. In: _____. **Professora sim, tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997. p.19-26.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: _____. **O texto em sala de aula.** 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.p.88-99.

GIL, Antônio Carlos. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1991.p.63-81.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...**O que eu faço? Campinas: Unicamp, 2005-2010 (Coleção: Linguagem e letramento em foco). Disponível em: <
http://www.peif.ufms.br/downloads/meus-alunos-nao-gostam-de-ler_lajolo.pdf> Acesso em: 06 ago. 2014.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.) **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. 1ª ed. São Paulo: Global Editora,2009. (Coleção Leitura e Formação) p. 99-112.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In: _____. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2004. p. 139-146.

LEFFA, Vilson J. O conceito da leitura. In: _____. **Aspectos da Leitura:** uma perspectiva psicolinguística. 1ª ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto Editores, 1996. p.9-24. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectos_leitura.pdf> Acesso em: 24 ago. 2016.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985):** um espaço de disputas. 2010. 367 f. , Tese (Doutorado-História Social) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, 2010. Disponível em: <
<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2016.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Formação inicial de professores: relato de uma experiência de leitura e produção de textos narrativos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...**Curitiba: PUCPR,2013, p.14463-14469. Disponível em: <
<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=Forma%C3%A7%C3%A3o+inicial+de+professores%3A+relato+de+uma+experi%C3%Aancia+de+leitura+e+produ%C3%A7%C3%A3o+de+textos+narrativos>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra:** reflexões sobre livros e práticas de leituras. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NASCIMENTO, Daniele Maurina do; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack; SANTOS, Camila Sílvia dos. A formação do professor leitor e suas contribuições para a prática do ensino da leitura. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...**Curitiba: PUCPR,2013, p.1-11. Disponível em: <
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18870_9335.pdf> Acesso em: 10 abr. 2016.

OLIVEIRA, Fernanda Rodrigues de. Compreender o passado para repensar o presente: a literatura infantil na história da formação de professores. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n.3, p. 283-302, set./dez., 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3703/3160>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

Oz, Amós. **De amor e trevas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 1993.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2006. (Coleção Temas & Educação).

QUADROS, Deisily de; DIAS, Flávia Britto. A literatura e a escola: tensões e possibilidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: UNESP, 2015, p.1382-1394. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/css/template/ebook.pdf>> Acesso em: 15 de abr. 2016.

REDAÇÃO Pais & Filhos. Ler torna as pessoas mais gentis. **R7: PAIS & FILHOS**, São Paulo, 30 set. 2014. Disponível em: <<http://www.paisefilhos.com.br/noticias/ler-torna-as-pessoas-mais-gentis/?h=1112>>. Acesso em: 08 dez. 2016. Não paginado.

RETRATOS da Leitura no Brasil. 4ª ed. Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf> Acesso em: 08 set. 2016.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. 1ª. ed. Juiz de Fora: EDUFJF/COMPED/MUSA, 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em 01 ago. 2016.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes; PERES, Selma Matines. Práticas de letramento literário na formação inicial do professor: uma experiência com a prodocência. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: UNESP- Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p.1-8. CD-ROM.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, nº 145, p. 272-283, jan./abr.2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>> Acesso em: 29 nov. 2015.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. A mediação da leitura no programa BALE: uma ponte para a formação do leitor. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 19, 2014, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2014, p. 999-002. Disponível em: <https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_03_comunicacoes_claudia_diana.pdf>. Acesso em 03 abr. 2016.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **A formação leitora e de mediadores de leitura: uma experiência no programa Bale**. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande

do Norte. Mossoró, 2013. Disponível em: < http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-dissertacoes-concluidas/arquivos/0876diana_maria_leite_lopes_saldanha.pdf> Acesso em: 15 ago. 2016.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. Experiências de leitura na formação inicial via Programa Bale: uma proposta ousada. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 4., 2015, Presidente Prudentes. **Anais...** Presidente Prudentes: UNESP, 2015, p.1479-1493. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/css/template/ebook.pdf>> Acesso em: 15 de abr. 2016.

SANTOS, Dayb Manuela O. dos. Formação de leitores literários no IFBA Campus Santo Amaro: relatos sobre o Projeto nos Caminhos da Leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 19º, 2014, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2014, p.963-966. Disponível em: < https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_03_comunicacoes_claudia_diana.pdf> Acesso em: 03 abr. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Diretrizes para a elaboração de uma monografia científica. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. 5ª edição. São Paulo: Editora Cortez e Moraes, 1980.p. 77-115.

SILVA, Ezequiel Theodoro. A formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.) **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999. P. 59-64. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/318457598/PRADO-Jason-CONDINI-Paulo-A-formacao-do-leitor-pontos-de-vista-pdf>> Acesso em: 13 ago. 2016.

VALIENGO, Amanda; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Formação na Graduação de Pedagogia (UFVJM) do professor das séries iniciais do ensino fundamental para o trabalho com a literatura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 19º, 2014, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2014, p. 329-332. Disponível em: < https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_04_comunicacoes_dimitri_fabiana.pdf> Acesso em: 03 abr. 2016

ZAFALON, Míriam. **Leitura e ensino da Literatura: reflexões**. [2010?]. [S.l.]. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/mestrado_alice_artigo.pdf> Acesso em: 12 dez. 2016.

ZILBERMAN, Regina. A criança, o livro e a escola. In: _____. **A literatura infantil na escola**. 10ª ed. São Paulo: Global Editora, 1998. p.11-31.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. 1ª ed. São Paulo: Global Editora, 2009. (Coleção Leitura e Formação) p. 17-37.

Laura Noemi Chaluh

Profa. Dra. do Departamento de Educação

Isabele Candiottto Sacilotto

Graduanda no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia