

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CÂMPUS CORA CORALINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E  
INTERCULTURALIDADE

THAÍS LOPES SOARES

**A FORMAÇÃO DO LEITOR POR MEIO DA LITERATURA: UMA REFLEXÃO  
PEDAGÓGICA**

GOIÁS  
2020

THAÍS LOPES SOARES

**A FORMAÇÃO DO LEITOR POR MEIO DA LITERATURA: UMA REFLEXÃO  
PEDAGÓGICA**

Versão preliminar da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade como pré-requisito para a qualificação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Melo de Araújo.

GOIÁS  
2020

## **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE**

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina  
Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

S676f Soares, Thaís Lopes

A formação do leitor por meio da literatura :  
uma reflexão pedagógica [manuscrito] / Thaís  
Lopes Soares. – Goiás, GO, 2020.

111f.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Melo  
de Araújo.

Dissertação (Mestrado em Língua,  
Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora  
Coralina, Universidade Estadual de Goiás,  
2020.

1. Literatura – leitor. 2. Formação de  
leitores. I. Título. II. Universidade Estadual de  
Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 82.028.6(817.3)

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

**UEG CÂMPUS CORA CORALINA**

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

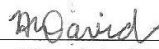
### ATA DE EXAME DE DEFESA 01/2020


Aos trinta e um dias do mês de janeiro de dois mil e vinte às 13h, na Universidade Estadual de Goiás, no Câmpus Cora Coralina – Goiás-GO, realizou-se a Defesa da Dissertação de Mestrado de **Thaís Lopes Soares**, intitulada “A formação do leitor por meio da literatura: uma reflexão pedagógica”. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Márcia Maria de Melo Araújo (Presidente) – POSLLI/UEG, Paulo Alberto da Silva Sales – IFGoiano, Nismária Alves David – POSLLI/UEG. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pela mestrande e sua orientadora. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, a presidente da banca examinadora, Profa. Dra. Márcia Maria de Melo Araújo proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi Aprovada. Cumpridas as formalidades de pauta, às 16h a presidência da mesa encerrou esta sessão do exame de defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora em duas vias de igual teor.

Goiás (GO), trigésimo primeiro dia do mês de janeiro do ano de dois mil e vinte.

  
Profa. Dra. Márcia Maria de Melo Araújo  
POSLLI/UEG

  
Prof. Dr. Paulo Alberto da Silva Sales  
IFGoiano

  
Profa. Dra. Nismária Alves David  
POSLLI/UEG

  
Thaís Lopes Soares  
mestrande

*Dedico esse trabalho:*

*Aos meus pais, que conduziram as vitórias diárias, Libertina Araújo Aragão Soares e Sebastião Lopes Soares.*

*Aos meus irmãos queridos, companheiros desta viagem. A Cristiane Lopes Soares de Oliveira e Tércio Lopes Soares*

*Ao meu querido companheiro desta jornada, Kêdes Calixto.*

*A professora Dr<sup>a</sup> Márcia Maria Melo de Araújo, por quem tenho imensa gratidão!*

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento que me guia nessa caminhada!

Gratidão a minha amiga Euzeanne Elias, que um dia pensou que poderíamos estar juntas em um programa de mestrado. Obrigada pelo carinho!

Gratidão ao meu namorado e companheiro Kêdes Calixto, por acreditar, cuidar e me ensinar a ser melhor, e também pelas leituras como “Assim falava Zaratustra” de Nietzsche, que permitiram conhecer esse seu leitor, que tanto admiro.

Gratidão a minha família, pelos incentivos e pela compreensão. Aos meus pais, Libertina e Sebastião, por serem pilares na minha vida. Minha irmã Cristiane pela amizade, companheirismo e pelas ligações de ânimo. Ao meu irmão Tércio, pelo cuidado, incentivo e pelas mensagens sempre oportunas.

Gratidão a toda família, que aqui represento pela tia Joana de Oliveira Ramos Rocha, por sua acolhida quando precisei e em quem sempre encontrei apoio.

Gratidão a professora Dr<sup>a</sup> Márcia Maria Melo de Araújo, meu muito obrigada por exercer tão bem o dom da maestria, pela paixão que conduz suas aulas, pelo incentivo, pelos norteamientos necessários e que perpassa as orientações do trabalho. Obrigada por me conduzir a esse caminho de estudos e de leituras e por acreditar nessa aluna.

Gratidão aos professores Dr Paulo Alberto da Silva Sales e Dr<sup>a</sup> Nismária Alves David, pelas contribuições em minha qualificação, as quais foram pertinentes para a organização e estudo desse trabalho.

Gratidão ao programa de mestrado POSLLI, pelas disciplinas ministradas. As colegas de curso pelo companheirismo. Aos queridos professores desse mestrado pela dedicação e por acreditarem na pesquisa e na educação.

Gratidão!

*A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo, nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas, tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (LARROSA, 2017, p. 157).*

## RESUMO

SOARES, Thaís Lopes. *A formação do leitor por meio da literatura: uma reflexão pedagógica*. 2019. (121) f. Dissertação. (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2020.

Esta pesquisa trata da formação do leitor literário e apresenta como objetivo geral refletir sobre a formação desse leitor no Curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior no norte goiano. Investigamos, nessa instituição, como a literatura, a leitura e o professor leitor se interrelacionam para levar o aluno a um processo de reflexão. Analisamos a formação literária acadêmica do pedagogo em relação ao seu preparo para atuar como profissional crítico-reflexivo e refletir sobre a formação leitora dos futuros pedagogos na prática com os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas séries iniciais. A metodologia utilizada de início foi o levantamento bibliográfico, sendo os principais autores da pesquisa Bakhtin (2011), Barthes (1987), Cosson (2016), Kleiman (2005), Lajolo (1997), Mendonça (2007), Rojo (2004), Santaella (2004), Soares (2009, 2014), dentre outros. Com a devida revisão literária, buscamos compreender a leitura literária e a sua relevância, assim como o letramento literário e sua construção para a formação do leitor, tendo como base de reflexão o processo de leitura literária na formação do aluno de pedagogia, em sua prática docente. Em um segundo momento, abordamos a pesquisa documental, embasados no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, e no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do curso de Pedagogia vigente. Com essa pesquisa documental, intencionamos compreender os direcionamentos do curso para a prática da formação leitora e a maneira como a literatura ganha ou não, espaço na formação docente. Adotamos a pesquisa de campo utilizando como método a pesquisa por meio de entrevistas com docentes e discentes da Instituição de Ensino investigada. Entendemos ser relevante esta pesquisa, pois o indivíduo, que demonstra capacidade mais ampla de leitura de mundo, como um leitor em potencial, assume um papel mais proativo, apurado e refinado perante a sociedade. Ressaltamos que a leitura de livros literários permite uma aproximação singular entre literatura e autoconhecimento, possibilitando interpretações críticas e maior flexibilidade de pensamento. Reforçamos a necessidade da prática de leitura aos alunos de Pedagogia, para que possam levar seus alunos a buscar a autonomia por meio do processo de formar habilidades de leitura e de escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Formação do Leitor Literário. Curso de Pedagogia.



## ABSTRACT

SOARES, Thaís Lopes. The formation of the reader through literature: a pedagogical reflection. 2019. (121) f. Dissertation. (Master in Language, Literature and Interculturality) - Campus Cora Coralina, State University of Goiás, Goiás, 2020.

This research deals with the formation of the literary reader and presents as a general objective to reflect on the formation of this reader in the Pedagogy Course at a Higher Education Institution in the north of Goiás. We investigated, in this institution, how literature, reading and the teacher reader interrelate to take the student to a process of reflection. We analyzed the academic literary formation of the pedagogue in relation to his preparation to act as a critical-reflective professional and reflect on the reading formation of future pedagogues in practice with the students of Early Childhood Education and Elementary School in the initial grades. The methodology used at the beginning was the bibliographic survey, being the main authors of the research Bakhtin (2011), Barthes (1987), Cosson (2016), Kleiman (2005), Lajolo (1997), Mendonça (2007), Rojo (2004), Santaella (2004), Soares (2009, 2014), among others. With due literary review, we seek to understand literary reading and its relevance, as well as literary literacy and its construction for the formation of the reader, having as basis for reflection the process of literary reading in the education of the pedagogy student, in his practice teacher. In a second step, we approach documentary research, based on the Course Pedagogical Project - PPC, and on the Institutional Development Plan - PDI of the current Pedagogy course. With this documentary research, we intend to understand the course's directions for the practice of reading training and the way in which literature gains or not space in teacher training. We adopted field research using research as a method through interviews with teachers and students from the investigated educational institution. We believe this research to be relevant, as the individual, who demonstrates a broader ability to read the world, as a potential reader, assumes a more proactive, refined and refined role before society. We emphasize that the reading of literary books allows a singular approximation between literature and self-knowledge, enabling critical interpretations and greater flexibility of thought. We reinforce the need for reading practice for Pedagogy students, so that they can lead their students to seek autonomy through the process of forming reading and writing skills.

**KEYWORDS:** Literature. Literary Reader Formation. Pedagogy course.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Formação do Professor .....	79
Gráfico 02 - Tempo de atuação.....	80
Gráfico 03 - Desempenho das leituras dos acadêmicos. ....	81
Gráfico 04 - Contato dos acadêmicos com a leitura literária .....	81
Gráfico 05 - Atividades de formação leitora .....	82
Gráfico 06 - Leitura e produção textual. ....	82
Gráfico 07 - Prática leitora do docente .....	83
Gráfico 08 - Sala de aula.....	84
Gráfico 09 - Estágio.....	84
Gráfico 10 - Estágio e a leitura .....	85
Gráfico 11 - Identificação.. ....	87
Gráfico 12 - Idade.....	88
Gráfico 13 - Período do curso . ....	88
Gráfico 14 - Incentivo a graduação. ....	89
Gráfico 15 - Modalidade de ensino.....	90
Gráfico 16 - Escolarização do Pai.. ....	90
Gráfico 17 - Escolarização da mãe. . ....	91
Gráfico 18 - Frequência das leituras 1. ....	91
Gráfico 19 - Frequência de leitura 2. ....	92
Gráfico 20 - Preferência literária.....	93
Gráfico 21 - Meios de leitura. ....	93
Gráfico 22 - Dedicção leitora. ....	94
Gráfico 23 - Leitura.....	95
Gráfico 24 - Prática de leitura.....	95
Gráfico 25 - Gêneros literários. ....	96
Gráfico 26 - Contribuição da leitura.....	96
Gráfico 27 - Práticas sociais.....	97
Gráfico 28 - Leitura.....	97

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABE	Associação Brasileira de Educação
ART.	Artigo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
IE	Instituição de ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CURSO DE PEDAGOGIA EM PAUTA: SABER TEÓRICO LITERÁRIO PARA FORMAÇÃO LEITORA</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>A formação pedagógica e sua construção histórica</b>	<b>17</b>
<b>2.2</b>	<b>A formação pedagógica constituída na base curricular</b>	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>A prática da leitura na formação do letramento literário e do leitor</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO HUMANO</b>	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da leitura literária</b>	<b>40</b>
<b>3.2</b>	<b>O que é a criação estética, valorada por Bakhtin nos textos literários?</b>	<b>50</b>
<b>3.3</b>	<b>O letramento literário na construção do leitor</b>	<b>54</b>
<b>3.4</b>	<b>A leitura literária na formação do indivíduo</b>	<b>64</b>
<b>4</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE A LEITURA NO CURSO DE PEDAGOGIA</b>	<b>70</b>
<b>4.1</b>	<b>Projeto político pedagógico e o trabalho de leitura</b>	<b>70</b>
<b>4.2</b>	<b>Visão do professor do Curso de Pedagogia em relação à formação leitora dos alunos</b>	<b>78</b>
<b>4.3</b>	<b>Visão dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da IES investigada</b>	<b>86</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>103</b>
	<b>APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS DOS PROFESSORES</b>	
	<b>APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS DOS ALUNOS</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

A melhor maneira de começar a pensar sobre a formação do leitor é nos dedicando à leitura. Não aquela obrigatória, mas aquela que nos leva a refletir sobre quem somos, aquela que encanta, que informa e que, de fato, nos forma. Trabalhar com a formação do leitor não implica apenas expor um texto e ensinar o alfabeto nele contido, levando em conta suas informações e codificações. Se assim fosse, esse trabalho seria em certa maneira, passivo. O que se intenciona é despertar o interesse pela leitura, até que esta se torne naturalmente crítica.

A leitura pode ser apresentada à criança bem antes da formação escolar, por meio de interações com livros em casa ou no cotidiano social, mas é na escola que ela se torna mais palpável. Essa inserção no mundo das letras é um caminho sem volta e de abrangentes possibilidades. Excepcionalmente, no contexto educacional brasileiro, deparamo-nos com uma situação que merece apropriada reflexão: a formação do leitor e da literatura no ambiente escolar e fora dele. Assim, passamos a identificar padrões culturais que remetem à pouca prática de leitura dentro das casas, ou mesmo à falta de um momento dedicado a essa ação, e, também, a ausência de incentivo à aquisição de livros.

Por outro lado, temos o incentivo de professores à prática de leitura literária aos pequenos alunos logo no início de suas vidas escolares. Mas, para incentivar, é preciso conhecer o que se quer incentivar. Dessa maneira, os professores formadores devem também compartilhar a sua leitura.

A formação do professor, geralmente, tem início na graduação, e aqui atentamos para a formação do pedagogo, tendo como foco o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior - IES<sup>1</sup> no Norte Goiano. O curso de Pedagogia, nessa IES, é até 2019 o mais conceituado e tradicional da região. Esse curso de Licenciatura tem conseguido prover 6 município e regiões circunvizinhas desde a sua criação em 1999, com a primeira turma formada em 2003, contribuindo de maneira significativa para a cidade e região.

---

<sup>1</sup> Doravante será utilizada a sigla IES para designar a Instituição de Ensino Superior pesquisada.

É possível notar que a IES, ainda que de forma tímida, apoia os professores, e esses, por sua vez, têm buscado por qualificações em sua formação, como especializações, mestrados e doutorados. Atualmente o curso conta, em seu quadro de professores, com doutores, mestres e especialistas.

Em 2011, iniciamos a docência na Instituição por meio de processo seletivo. A princípio atuamos no curso de Pedagogia, em seguida veio a oportunidade de orientar trabalhos de conclusão de curso, o que foi uma descoberta e início de abundante aprendizagem. Era necessário saber como orientar, como falar com os alunos, qual a melhor forma de conduzir o trabalho de maneira coerente. O que nos chamou a atenção é que a busca pelo conhecimento não dependia apenas do professor, mas também, do aluno.

Assim, a proposta deste trabalho de dissertação teve início com as primeiras orientações dos alunos para o trabalho de conclusão de curso, isso, bem antes de se pensar em uma pesquisa de mestrado. A cada ano, novas orientações foram surgindo, e com elas a situação dos alunos era a de despreparo em relação à leitura, sem conseguir compreender o tema que eles mesmos escolhiam. Essa situação ocasionou a inquietação de como levar o aluno a despertar-se pela busca do conhecimento, não apenas no fim do curso, mas como um exercício constante.

Já com um número maior de orientação e com uma prática mais consistente na profissão de professora, foi possível perceber que a leitura, ou melhor, a interpretação do texto era uma das primeiras dificuldades para que o aluno conseguisse o êxito nos trabalhos. Dentre outras dificuldades, estão a falta de tempo devido ao grande número de atividades no final do curso; o não saber expressar o que um livro está enunciando de maneira concisa. ou ainda não entender as partes relevantes para o trabalho, fazendo uma construção de fichas mal direcionadas e sem sentido.

A partir dessas evidências, começamos a indagar ao aluno sobre sua prática com a leitura, e raros eram os acadêmicos que relataram ter experiências de leitura constantes desde a infância. A construção do trabalho de conclusão de curso, de certa forma, coloca o aluno em um momento de construção leitora, mas a falta da prática de ler contribui para que esse processo seja, por certo, penoso.

Ao cursar a disciplina Processos e Práticas de Letramento, em um programa de mestrado, foi despertado o interesse em compreender mais sobre

o tema. A reflexão apresentada sobre a importância da leitura e o como as várias leituras contribuem para o processo leitor trouxeram a vontade de estudar sobre a temática. Assim, a percepção de leitura, por meio do conhecimento do letramento, permitiu uma visão da importância de saber ler não apenas as palavras, mas sua composição, sua criação, fazendo uma leitura de mundo.

Refletindo sobre a formação leitora dos alunos de Pedagogia, passamos a indagar sobre a maneira como eles poderiam trabalhar a leitura com os alunos de Educação Básica e Educação Fundamental. Nesse sentido, percebemos a necessidade, para o pedagogo em formação, de práticas de leituras, tais como conhecer o sistema alfabético, dedicar-se à compreensão do texto, interpretar os diversos tipos de texto e participar de práticas letradas, pois essas ações, podem se tornar espelho para seus futuros alunos, ocasionando um processo de formação de leitores.

Ressaltamos que a literatura, trabalhada de forma direcionada, permite despertar não somente o lúdico no leitor iniciante, mas o desejo por conhecer as palavras que proporcionam o conhecimento sistêmico de seu mundo, podendo esse processo ser ampliado de maneira contínua com a prática de leitura. Assim, referindo aqui aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, é preciso consentir uma percepção de mundo ajustada a cada fase da vida. Justificamos assim nossa pesquisa, tendo a percepção de que o professor pedagogo, desenvolvendo o processo de leitura em seus alunos, tem a possibilidade de levá-los a uma forma mais expressiva desse processo, utilizando como estratégia as leituras literárias.

Além de refletir sobre as práticas de leitura e formação do leitor, deve-se pensar também na sua base formadora. Assim, surgiram os seguintes questionamentos: como o estudo de literatura é articulado no Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES em questão e, de que maneira, os futuros professores poderão propor aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais uma leitura reflexiva?

Hipoteticamente a solução seria a aproximação entre os cursos de Letras e de Pedagogia. O Curso de Pedagogia se respalda em trabalhar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais, e seus ensinamentos são amplos, habilitando o professor a trabalhar a base educacional da criança. O aprofundamento na disciplina de literatura, que é dedicado ao curso de

Letras, poderia levá-lo a uma prática mais específica em sua profissão. O curso de Letras, por sua vez, possui um aporte teórico no campo da literatura, mas pedagogicamente não apresenta a especificidade para trabalhar com a formação inicial voltada à Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais.

Temos como objetivo geral refletir sobre a formação do leitor literário no Curso de Pedagogia em uma IES no norte goiano e, de maneira específica, os seguintes objetivos: compreender como a literatura, a leitura e o leitor se interrelacionam e como o aluno leitor, por meio da leitura e da literatura, chega a um processo de reflexão; analisar a formação literária acadêmica do pedagogo em relação ao seu preparo para a atuação como profissional crítico-reflexivo; refletir sobre a formação leitora dos futuros professores para a prática com os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais.

De certa maneira, o que se intenciona nesta pesquisa é reforçar a importância da prática de leitura dos alunos de Pedagogia, para que esses possam compreender e levar seus alunos a buscar a leitura literária com o objetivo de criar suas críticas diárias. Esse processo consiste em perceber o nível de leitura em que cada um está, e as possibilidades de elevar esse nível nos alunos pedagogos em formação e nos futuros alunos desses possíveis professores.

A metodologia utilizada ao longo do trabalho foi, de início, o levantamento bibliográfico, com diversos autores, nos quais destacamos os estudos de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (2011), Roland Barthes (2013), Rildo Cosson (2016), Ângela B. Kleiman (2005; 2008), Marisa Lajolo (2018), Márcia Mendonça (2007), Roxane Helena Rojo (2004; 2009), Magda Soares (2009; 2012), entre outros.

Para Uwe Flick (2009), seria ingenuidade pensar que uma pesquisa não contenha nenhuma informação publicada sobre o assunto que se queira pesquisar. Assim, para a compreensão do tema proposto deve-se fazer um levantamento literário que fundamente, com os traços científicos, as argumentações da pesquisa, tornando-a relevante, “no sentido de demonstrar que suas descobertas estão de acordo com as pesquisas existentes e que essas descobertas ou ultrapassam, ou contradizem as pesquisas anteriores”. (FLICK, 2009, p. 66).



Com a teoria, buscamos compreender o estudo literário e sua relevância para a formação do homem, bem como a construção do letramento literário para a formação do leitor, tendo como base de reflexão a importância do processo de leitura e estudo literário na formação pedagógica do aluno de Pedagogia, para sua prática docente.

Assim, no primeiro capítulo desta dissertação apresentamos o contexto histórico do Curso de Pedagogia, bem como sua estruturação no Brasil, por meio dos autores Moacir Gadotti (2002), Lorenzo Luzuriaga (2001) e Dermeval Saviani (2008a). Nessa abordagem foi possível entender as lutas teórico-pedagógicas, as mudanças teóricas como tradicional, escola nova e tecnicismo, chegando a uma Pedagogia atual.

Nessa construção, também buscamos entender as bases legais que fundamentam o Curso de Pedagogia. Para tanto, realizamos a leitura do Parecer 05/2005 do Conselho Nacional de Educação, que busca esclarecer as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 3.934, de 1996.

No segundo capítulo, ressaltamos a importância da literatura na formação do humano, intencionando interagir a descoberta do imaginário e da ficção para a construção e o aprimoramento do conhecimento. Partindo do conceito o que a mente pode criar, o corpo pode expressar, visualizamos a importância do texto literário para a construção do homem, pois a literatura possibilita o pensamento criativo. Para tanto, respaldados em Nelly Novaes Coelho (2000) e Antonio Candido (2004), entre outros autores, abordamos o acesso aos textos literários como um direito social do homem. Isso leva a perceber que a leitura de textos literários permite uma ampliação cognitiva, além de colaborar para a elucidação do homem.

Nesse sentido, embasados em Terry Eagleton (2006), Lajolo (2018), Candido (2004) e outros autores, buscamos compreender o que de maneira geral podemos entender sobre a leitura literária. Para isso, houve a percepção da relevância da criação estética de uma obra, respaldada por Bakhtin (2011), sendo apresentados os procedimentos de criação da personagem de ficção. Essa criação proporciona um momento de encanto e desencanto com valores condicionados a cada personagem, buscando assim uma aproximação da obra com o seu leitor.

Para o terceiro capítulo, procuramos um entendimento do trabalho de leitura por meio da pesquisa documental, embasados no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia vigente. Abordamos a compreensão de possíveis direcionamentos do curso para a prática da formação leitora, e a maneira como o texto literário ganha ou não espaço na formação docente.

Em seguida, passamos para a pesquisa de campo, com questionários voltados aos professores e alunos do curso, sobre as práticas de leitura envolvidas no curso e a construção do leitor por meio dessas práticas. A pesquisa foi realizada de acordo com os norteamentos da plataforma Brasil, e foram utilizadas tecnologias como o Google Formulário e o WhatsApp para a coleta e organização dos dados.

Nas considerações da pesquisa, abordamos a importância da formação leitora voltada para o curso de graduação em Pedagogia. Entretanto, é importante ressaltar que a formação leitora é algo a ser pensado para além do curso de Pedagogia, sendo primordial em todos os cursos e níveis educacionais. A formação do leitor e do leitor literário não acontece de um dia para o outro, ou de um ano ao outro, mas, é um processo de formação contínua, e a contribuição das Instituições de Ensino, e principalmente dos professores que acreditam na força formadora da leitura, enaltece a base da educação.

## **2 CURSO DE PEDAGOGIA EM PAUTA: SABER TEÓRICO LITERÁRIO PARA FORMAÇÃO LEITORA**

Abrimos este capítulo para proporcionar uma melhor compreensão sobre o Curso de Pedagogia em relação à formação leitora de seus acadêmicos. Nessa perspectiva, é necessário ampliar o conhecimento em relação ao que vem a ser o Curso de Pedagogia. Desse modo, pareceu-nos necessário entender como esse curso pode contribuir para a formação de leitores críticos e de que maneira o leitor passa a se identificar como um leitor crítico.

De início, apresentamos um breve histórico da formação do Curso de Pedagogia, passando de uma concepção dos fundamentos teóricos educacionais para uma visão pedagógica da educação no Brasil em seu período de colonização, e suas mudanças até a compreensão da Pedagogia como parte integrante na formação do homem.

Em um segundo momento, abordamos as bases legais que fundamentam, norteiam e regulam o Curso de Pedagogia. Nessa construção, compreendemos a relevância de norteadores que possibilitam o desenvolvimento de um curso respaldado pelo CNE, LDB e diretrizes de regulamentação do curso. Seguindo para a prática do letramento literário, refletimos sobre o ensino aprendizagem por meio de práticas pedagógicas observando o letramento literário e a formação leitora.

Assim, abordamos a formação da Pedagogia, não como processo de desenvolvimento do profissional de magistério, mas um positivo eixo norteador do contexto que proporcionou a prática de ensino pedagógico. As lutas que harmonizaram as devidas adaptações ao conhecimento didático propiciaram a formação de um curso voltado para o trabalho do profissional de magistério, capaz de direcionar a primeira formação do indivíduo social, cultural e letrado.

### **2.1 A formação pedagógica e sua construção histórica**

A Pedagogia é uma construção sociocultural que está configurada junto ao conhecimento sobre Educação. Por sua vez, Pedagogia e Educação estão estruturadas na história cultural da humanidade. De acordo com Luzuriaga (2001), é necessário conhecer a história da Pedagogia e da Educação, para que de fato possamos nos orientar nesta construção pedagógica.

A Educação tem como fundamento a formação de senso comum nos jovens, compreendida como a existência da coletividade, é o saber existente social, passado de pai para filho, sem a necessidade de uma IES. A Pedagogia, por sua vez, trabalha a formação da educação. “Pedagogia é a ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação. Educação sem Pedagogia, sem reflexão metódica, seria pura atividade mecânica, mera rotina”. (LUZURIAGA, 2001, p. 2).

A história da Pedagogia, juntamente com a história da Educação, é inserida na filosofia da educação, de acordo com Saviani (2008a, p. 78):

[...] o que chamamos de “Pedagogia tradicional” é um conjunto de enunciados filosóficos referidos a educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. Em consequência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos.

De igual maneira, tanto a história da Pedagogia, quanto a história da educação passaram pelo processo de adequação às exigências de cada época. Luzuriaga (2001) sintetiza as fases constituintes da história educacional, ressaltando as principais fases, sendo a primeira fase a educação primitiva, pautada na intencionalidade, relacionada com o tempo anterior às cidades ou estado, ou ainda escolas, mediada pela espontaneidade. A segunda fase foi chamada de educação oriental, destinando-se às civilizações que já se encontravam desenvolvidas, como o Egito, Índia, Arábia, China, entre outras.

A terceira fase ficou conhecida como a da educação clássica, desenvolvida pela civilização oriental (Grécia e Roma). A quarta fase, educação medieval, que se firmou com o desenvolvimento do cristianismo, e apesar de ter várias influências, está presente até os dias atuais. A quinta fase ressalta a educação humanista, que buscou retornar à cultura clássica se direcionando para a natureza, a arte e a ciência. A sexta fase se pauta na educação cristã reformada, embasada na cultura humanista e na reforma e contrarreforma cristã.

A sétima fase buscou trabalhar a educação realista, conhecida como início da educação moderna, com nomes como Galileu, Copérnico, Newton e Descartes, e tem se desenvolvido até a atualidade. A oitava fase se constituiu na educação racionalista e naturalista com precursores como Condorcet e

Rousseau, que começaram a idealizar a Pedagogia junto a Pestalozzi. A nona fase, educação nacional, constituída no século XIX, em que foi estabelecida a escola primária universal, gratuita e obrigatória. A décima fase, educação democrática, do século XX, que segundo o autor, “[...] faz da livre personalidade humana o eixo das atividades”. (LUZURIAGA, 2001, p. 7).

Todas essas fases são marcos importantes na construção educacional e pedagógica que conhecemos hoje. A tendência tradicional, segundo Saviani (2008a), era baseada na escola organizada “como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”. (SAVIANI, 2008a, p. 6). Já a tendência da escola nova busca criticar as metodologias do tradicionalismo, “esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por intermédio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares”. (SAVIANI, 2008a, p. 7). Para o autor, a escola nova busca a compreensão do aprender a aprender, prática almejada e evocada até os dias atuais.

Gadotti (2002, p. 21) assegura que as práticas educacionais antecedem o pensamento pedagógico: “O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos”. A Pedagogia, nesse sentido, oportuniza práticas que possibilitam as instituições educacionais a desenvolverem seu trabalho de maneira satisfatória.

Para Saviani (2008a), os séculos XIX e XX foram marcados por duas tendências pedagógicas. A primeira tendência abrange as correntes pedagógicas que trabalham a teoria sobre a prática, buscando a dissolução do processo prático dentro da teoria. A segunda, as correntes que subordinam a teoria à prática, fazendo a dissolução da teoria na prática. No primeiro grupo passa a ser utilizada a Pedagogia tradicional e o segundo grupo é norteado pela teoria da Escola Nova.

Na primeira tendência, o problema fundamental traduzia-se pela pergunta “como ensinar? ”, cuja resposta consistia na tentativa de se formularem métodos de ensino. Já na segunda tendência, o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender? ”, o que lacrou a generalização do lema “aprender a aprender”. (SAVIANI, 2008a, p. 81).

O século XIX, apesar de tradições pedagógicas dos séculos anteriores, foi marcado, segundo Luzuriaga (2001), pela constituição da Pedagogia como ciência, criando a autêntica Pedagogia científica, que veio influenciar profundamente a educação e a forma de se ensinar. O século XX, por sua vez, foi verdadeiramente marcado, pedagogicamente, pela democratização do ensino e a implementação da escola primária pública, gratuita e universal. Segundo o autor, depois da implantação da escola primária, começou a se desenvolver a preocupação com o ensino secundário para os adolescentes.

Para Gadotti (2002), a concepção de Pedagogia universal, que caracterizou o início dos processos pedagógicos, foi fundamental nos países chamados de primeiro mundo. Os pensamentos da pedagogia universal, apesar de embasar os conhecimentos de maneira geral, foram construídos diferentemente pelos países do terceiro mundo ou em desenvolvimento, que vivenciaram os pensamentos pedagógicos pautados na colonização. “Esses países construíram uma teoria pedagógica original, no processo de luta pela sua emancipação”. (GADOTTI, 2002, p. 201).

Ainda, nessa mesma linha de considerações, Gadotti (2002) ressalta que, na América Latina, o desenvolvimento pedagógico foi limitado pelas políticas das metrópoles e em segunda instância pelas políticas de independência, sendo o pensamento pedagógico desenvolvido somente após a libertação da colônia, o que ocorreu em períodos diferentes para cada colônia.

As lutas pela independência que destruíram o regime colonial não apenas apontavam para um novo modelo econômico-político, mas também para uma nova valorização da cultura nativa e para a expansão da educação popular. Apesar disso, na maioria dos países latino-americanos e africanos que não revolucionaram suas estruturas econômico-políticas, persistem problemas educacionais dramáticos. Entre eles, a alta taxa de analfabetismo, a falta de escolas e de professores qualificados, a inexistência de uma formação para o trabalho, as altas taxas de evasão e repetência e o descaso dos governos pela educação e cultura. (GADOTTI, 2002, p. 205-206).

O pensamento pedagógico nos países em desenvolvimento passou por um atraso no sentido de emancipação educacional. Em alguns países, como o Brasil, submetidos a duro processo de colonização extrativista, a realidade foi ainda mais cruel, e os resultados do atraso e descaso educacionais decorrentes do processo de colonização são ainda sentidos nos dias atuais.

Para Ghiraldelli Junior (2009), no Brasil, o processo de educação teve início com o fim do regime de capitânicas, que terminou com a criação do governo geral por D. João III. Nesse período, a educação era feita pelos jesuítas, usando a técnica de percorrer as aldeias em missão de paz, instruindo e catequizando. Posteriormente, constituíram o recolhimento que funcionava em regime de internato, como verdadeiras escolas que ensinavam a vivência da época.

A vivência da época era ditada pela Coroa. Saviani (2008b) explica que antes da colonização, e da pedagogização jesuíta, os índios tinham sua própria organização educacional e social. Os índios se organizavam com uma divisão de cinco grupos de idades, com separação de homens e mulheres. O processo de formação para novas gerações era priorizado até os 25 anos. Até aproximadamente os 8 anos, as crianças dependiam da mãe, mas já era realizada uma separação na maneira de educar. Os meninos recebiam arcos e flechas e outros instrumentos de caça usados pelos adultos para brincar e já se acostumar com as tarefas de guerreiros.

As meninas também eram instigadas em brincadeiras que levavam ao pensamento das tarefas que elas contemplariam, como fiação de algodão, e fabricação de utensílios de cerâmica. Dos 15 aos 25 anos, esses jovens recebiam de maneira lúdica os ensinamentos da tribo. Além de vivenciar brincadeiras, também ouviam as histórias que os mais velhos contavam, assim passavam a fazer parte efetiva da tribo, contribuía com seu trabalho e constituía família. Amadurecidos continuavam na tribo, colaborando e ensinando as novas gerações.

Com a colonização, concluiu-se que a forma que os índios educavam não cumpria os requisitos da coroa. Conforme Saviani (2008b), no Brasil a educação teve início com a Pedagogia brasileira, trabalhada pelos jesuítas, pois estes receberam uma determinação do Rei de Portugal e, assim, eram apoiados pela Coroa e pelas autoridades existentes na colônia. Após os Jesuítas serem expulsos, iniciou-se a Pedagogia *Ratio Studiorum* (constituída por uma ordem de estudos) pela Pedagogia pombalina. Somente em 1817 o termo Pedagogia foi utilizado pela primeira vez no Brasil, mas devido à falta de conhecimento do termo, optaram por expressar a educação como instrução pública.

Um balanço da educação até o final do Império encontra-se em dois pareceres de Rui Barbosa (1849 – 1923). O primeiro trata sobre o ensino secundário e superior, e o segundo, sobre o ensino primário. Os pareceres foram levados ao Parlamento, em 1882 e 1883. “Neles Rui Barbosa prega a liberdade do ensino, a laicidade da escola pública e a instrução obrigatória”. (GADOTTI, 2002, p. 231).

Com grandes contribuições filosóficas, os movimentos educacionais do Brasil foram marcados por autores como o norte-americano John Dewey (1859 – 1952) que propôs a “pedagogia da escola nova” também conhecida como “escolanovismo”, e Francisco Ferrer (1859 – 1909) que inspirou a criação da escola moderna, voltada para a educação das crianças da classe de operários.

Outro marco pedagógico importante foi o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, em que 27 educadores da época assinaram um documento que mencionava resultados políticos e doutrinários que foram coletados durante dez anos de luta. Esse documento foi assinado em 1932, sendo este um processo de valorização do *Plano Nacional de Educação*. Tal luta culminou na criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, criada em 1924 e presente nos dias atuais. Em 1938, fundou-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), iniciando em 1944 as publicações sobre estudos pedagógicos, proporcionando uma fonte de estudos de formação e informação educacional de referência nacional.

Grandes pensadores contribuíram para a construção pedagógica no Brasil, entre eles Fernando de Azevedo (1894 – 1974); Manoel Bergstrom Lurença Filho (1897 – 1970); Anísio Teixeira (1900 – 1971); Paschoal Lemme (1904 – 1997); Alvaro Vieira Pinto (1909 – 1987); Paulo Freire (1921 – 1997); Rubens Alves (1933 – 2014); Dermival Saviani (1943), entre outros. Com o atraso educacional, em decorrência da colonização no Brasil, a construção pedagógica também teve suas deficiências em relação à formação de um conhecimento concreto, sendo o país marcado por várias crises educacionais.

Gadotti (2002), em sua perspectiva contemporânea da Pedagogia, aponta para algumas tendências, apoiado nos caminhos percorridos por essa ciência de educadores e filósofos dos séculos passados. O autor ressalta que a tendência tradicional, apesar de seu declínio ter ocorrido no Renascimento, sobrevive até a atualidade. A educação nova teve início com a obra “*Emílio ou a educação*” (1762) de Rousseau, e trouxe várias conquistas, principalmente



sobre as metodologias de ensino. “Mas a educação tradicional e a educação nova [...], tem um traço comum que é o de conhecer a educação como um processo de desenvolvimento pessoal, individual” (GADOTTI, 2002, p. 268).

Para o autor, o deslocamento da formação individual para o social caminhou para uma mudança sociocultural da escola, sendo isso possível devido à invenção de uma “educação internacionalizada”, que foi confiada à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura). Os países desenvolvidos já estavam vivenciando essa educação universal, que veio servir de impulso para os países em desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Arendt (1997) afirma que a educação está entre as atividades mais importantes da sociedade, e que essa sociedade é mutável. Ela passa por um processo de renovação contínua com o movimento de nascimentos constantes. Os novos seres humanos necessitam dos outros que já existem, mas que ainda se encontram em construção, pois todo homem é um ser inacabado e, assim, necessita de constante formação, e ressalta que um dos problemas educacionais é sua própria natureza, que não abre mão da sua autoridade e nem de sua tradição, mas que no mundo moderno “não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (ARENDR, 1997, p. 246).

Para esclarecer essa abordagem, Mészáros (2005, p. 23), em seu texto *A educação para além do capital*, lembra-nos de Paracelso, pensador do século XVI, ao afirmar que: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. O aprender e o descobrir permitem que os pensamentos possam romper as limitações impostas pela falta de conhecimento. Quanto mais aprendemos, mais sentimos o desejo de aprender, e existe uma ligação entre o social e o educacional, que é capaz de elevar socialmente um indivíduo, possibilitando uma construção pessoal culta e refinada, capaz de lidar com todas as pessoas, independentemente de sua cultura ou classe social.

Freire (1996), com toda sabedoria e conhecimento, concebe que o ensinar e o aprender caminham juntos na formação do homem. Assumindo uma prática crítica, ou construtivista, deixando às claras, que o ensinar não condiz com a transferência de conhecimento, mas na socialização deste,

construindo, assim, caminhos possíveis à formação adequada e efetiva desse conhecimento, o qual se deseja disseminar. Nesse processo, Freire afirma que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1996, p. 12).

Nesta mesma linha de pensamento, Mészáros (2005, p. 49-50) argumenta que “todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante”. O que leva a refletir a educação como uma necessidade social. Assim, a educação deve estar sempre em uma continuidade, e não ser algo vocacional ou geral, mas algo que se aprende em tempo integral, que busca a autogestão, a formação de princípios e valores que possam orientar a vida.

Com essa constante continuidade educacional, a atuação do profissional pedagogo ganha propriedade frente ao mundo de atuação. Saviani (2008a, p. 81) assevera: “A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando [...], orientando o processo de ensino e aprendizagem”. De fato, a educação deve ter uma base norteadora, um fazer ligado à sua função, a construção de uma Pedagogia libertadora muito além de construções isoladas em salas de aulas. Uma pedagogia que busca desvendar o mundo como o próprio espaço de aprendizado. McLuhan (apud GADOTTI, 2002, p. 16) afirma que:

Um dia passaremos toda nossa vida na escola; um dia passaremos toda nossa vida em contato com o mundo, sem nada que nos separe. Nesse dia, educar será sinônimo de aprender a querer progredir, a melhorar, nesse dia educar não será sinônimo de formar e manter homens a meio caminho de suas possibilidades de desabrochamento, mas, ao contrário, abrir-se a essência e a plenitude da própria existência. (MCLUHAN, apud, GADOTTI, 2002, p. 16).

Nessa percepção de aprender como algo essencial, Freire (1996) afirma que o pedagogo, em sua prática democrática, deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, levando-o a um nível de aprendizado que seja capaz de direcioná-lo. “E essas condições implicam ou exigem a presença

de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. (FREIRE, 1996, p. 14).

Dessa forma, o ato de aprender não estará vinculado a uma pequena sala fechada, mas começa a ganhar a forma de mundo. Cabe ao professor pedagogo, o ensinar a “pensar certo”, e o pensar certo, para Freire (1996), é levar essa criticidade no saber, ser aguçador de ideias e pensamentos, ser curioso em sua prática docente.

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pensa errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, que me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo. (FREIRE, 1996, p.15).

A Pedagogia se desenvolveu e, partindo de sua gênese, está ligada ao ato da aprendizagem, embora o aprender já existisse mesmo sem ela. O percurso da contribuição pedagógica é tratado por diversos filósofos em suas teorias sobre a educação. A esse respeito, tratamos no próximo tópico sobre as teorias e práticas ensinadas na educação, cuja finalidade é levar o aluno a transformar-se em um sujeito pensante, ativo e crítico socialmente, capaz de interagir no meio em que vive.

## **2.2 A formação pedagógica constituída na base curricular**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES foi instituído por meio de diretrizes que possibilitaram uma normatização legal, baseada em leis que auxiliam as universidades a direcionar as práticas de formação para o curso. Nesse aspecto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) escolheu uma Comissão Bicameral no ano de 2003, com o intuito de estabelecer as Diretrizes pertinentes ao Curso de Pedagogia, resultando no parecer CNE/CP N<sup>o</sup>: 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005.

Com a formação da comissão, foi realizada uma audiência pública em dezembro de 2004, sendo observada a multiplicidade de organização para o curso. Assim, com a renovação dos membros do CNE no início do ano de 2004, a Comissão Bicameral foi recomposta, e a ela designou-se a tarefa de

nortear as matérias relacionadas à formação de professores, priorizando as diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia.

A comissão pautou-se em levantamentos da realidade educacional do Brasil, objetivando a identificação referente à formação e ao desempenho dos professores, especialmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2006). Para a elaboração desse parecer, a comissão respaldou-se em legislações pertinentes a essa construção.

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. (BRASIL, 2006, p. 2).

A base utilizada na fundamentação do parecer CNE/CP Nº 5/2005 busca refletir sobre a seriedade do documento que normatiza as Diretrizes do Curso de Pedagogia. Está respaldado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa, por sua vez, regulamenta o sistema educacional brasileiro, trazendo no título V “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, a divisão das composições escolares, sendo: “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”. (BRASIL, 1996, p. 7).

O Capítulo IV, da LDB 9.394/1996, aborda a Educação Superior, o Art. 43 reflete sobre a finalidade da educação superior, sendo o inciso “I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento

reflexivo”. (Brasil, p. 20, 1996). O Art. 44 traz a discussão sobre a abrangência da educação superior, dividida em cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão. O Art. 46 aborda sobre a autorização e o reconhecimento dos cursos de Educação Superior. O título VI da LDB contempla os profissionais da Educação, sendo aqui pertinente trazer os Arts. 62 e 64, sendo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da IE, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 26 e 27).

Esses dois artigos contemplam a formação pedagógica propriamente dita, asseverando a importância da formação adequada para o trabalho do profissional do magistério. Identificamos assim a importância da Universidade no sentido de organizar e disponibilizar cursos que estejam regulamentados e assistidos pela legislação vigente.

Segundo o parecer CNE/CP Nº 5/2005, o Curso de Pedagogia assume a padronização a partir de 1939, com o sistema de educação “3+1”, o qual era direcionado para os cursos de bacharelados. O Curso de Pedagogia ofertava o título de bacharel para curso com três anos de conteúdo específicos da área pedagógica, e o título de licenciatura para quem cumprisse um ano a mais de estudos, voltado à didática das práticas de ensino. “Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário”. (BRASIL, 2006, p. 3).

Houve a constituição da formação de pedagogo para os bacharéis e de professor para os licenciados. Formou-se uma dicotomia educacional para o curso, que foi estudada e detalhada com o passar do tempo, tornando-se conhecida com o termo de Licenciatura em Pedagogia. Nesse decurso social, cultural e econômico do país, houve a ampliação da escola, crescendo, assim, os requisitos que qualificavam os docentes ao magistério.

A diversidade cultural que a escola começou a ter em suas salas e a diversificação da visão de mundo existente trouxeram complexidade para a organização pedagógica da escola. Assim, a assessoria educacional, respaldada na Pedagogia, passou a ser valorizada, abrindo caminho para os cargos de supervisão, coordenação, administração pedagógica, direção, sendo os profissionais licenciados em Pedagogia aprovados para os cargos. (BRASIL, 2006).

Com a abertura do leque em relação às atividades pedagógicas, houve procura pelo Curso de Pedagogia, o que levou as universidades a preocuparem-se com a formação do docente e seu exercício profissional. A busca pelo curso partia de profissionais que já atuavam no magistério, convergindo no resultado de que “a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do Curso de Pedagogia, por excelência”. (BRASIL, 2006, p. 4). De maneira crescente, a formação em Pedagogia tornou-se requisito essencial para o desenvolvimento da educação básica no Brasil.

A finalidade do Curso de Pedagogia, segundo o parecer CNE/CP Nº 5/2005, é proporcionar ao acadêmico de Pedagogia atividades educativas que contribuam nos campos de conhecimentos, “como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 2006, p. 6), que serão norteadores de sua prática docente.

Com referência aos princípios pedagógicos, esses se fundamentam no trabalho realizado tanto nos espaços escolares como nos espaços não escolares, tendo a docência como sustentação. Segundo o CNE, o Curso de Pedagogia tem como objetivo a formação de professores para trabalhar no magistério em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, “nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (BRASIL, 2006, p. 7).

Para a construção do perfil do licenciado em Pedagogia, o CNE esclarece que o curso em si é uma abordagem teórico-investigativa pautada nas práxis sociais, e que o processo de ensinar e aprender é respaldado em dualidade. Contudo tanto professores como alunos aprendem e ensinam. Assim, “o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente

formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso”. (BRASIL, 2006, p. 7).

A organização do Curso de Pedagogia deve pautar-se no CNE, que “oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (BRASIL, 2006, p. 10). Desse modo, os egressos do curso recebem o título de Licenciado/a em Pedagogia.

Cada IES é responsável pela criação do Projeto Pedagógico que deve ser norteado pelos princípios constitucionais e legais vigentes. Na organização curricular, as instituições devem oferecer o núcleo comum/básico de ensino, um de nível aprofundado e diversificado, e outro de estudos integrados, e o núcleo básico deve ter em vista a diversidade e o multiculturalismo existente na realidade social.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p. 12).

A CNE (BRASIL, 2006) aborda a importância de trabalhar-se os textos que teorizam o ensino em uma perspectiva cultural e social, embasados nas leituras pertinentes para a construção do saber. Esta é uma premissa da importância do letramento literário em relação à formação pedagógica, estabelecendo um diálogo entre quem ensina e quem aprende. “Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender”. (BRASIL, 2006, p. 12).

Assim, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os alunos devem ser inseridos no contexto da linguagem escrita, bem como da matemática para o seu desenvolvimento cognitivo, portanto, “o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática”. (BRASIL, 2006, p. 13).

Em relação à carga horária do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e também abordando a complexidade dessa configuração, em termos de formação para o exercício ligado à sua docência, a CNE/CP Nº 5/2005 atribui carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo distribuídas em 2.300 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas destinadas ao estágio supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas.

Com as constantes mudanças e reformulação das normativas jurídicas concernentes à educação, em 2015 é instituída a resolução CNE/CP Nº 2/2015 que norteia a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, e ainda para a formação continuada. A resolução do CNE/CP Nº 2/2015 apresenta uma nova leitura quanto aos requisitos mínimos de carga horária a serem adotados nos cursos de licenciatura em Pedagogia. No corpo da Resolução CNE/CP Nº 2/2015, expresso no art. 13, temos que:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11).

Buscamos compreender um pouco mais sobre as bases legais que norteiam o Curso de Pedagogia na atualidade, o que levou a perceber a relevância das políticas voltadas para a educação e, também, o processo jurídico que assegura um nivelamento básico do Curso de Pedagogia em todo território nacional. No próximo tópico, refletimos sobre a prática da leitura e como essa construção pode possibilitar a busca pelo conhecimento, conduzindo o leitor pelo processo de letramento de maneira geral.



### 2.3 A prática da leitura na formação do letramento literário e do leitor

O parecer CNE/CP Nº 5/2005, a LDB 9.394/1996 e os demais pareceres e leis que abordam a educação no Brasil, evidenciam a questão da formação do homem cidadão e as competências de leitura de mundo para atuar no contexto social e cultural em que reside. De fato, a Pedagogia é importante no ensino das primeiras leituras, sendo um processo de formação leitora de diversos alunos que, em certa medida, conseguiram, ou conseguirão, ter acesso a livros somente na escola.

É na escola que encontramos o lugar propício para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para Zilberman (2012), é também, o local em que se conhece a literatura e desenvolve-se práticas de leitura. Nesse sentido, se essas finalidades não são atendidas, acarretam um problema cultural, que, concordamos, para ser sanado é necessária a ajuda da educação.

Kleiman (2007, apud SILVA, 2012b, p.37) destaca a escola como a principal agência de letramento, devendo assim configurar-se em um “espaço para experimentar formas de participação das práticas sociais letradas”, abrangendo assim os múltiplos letramentos que auxiliam na construção da vida em sociedade. Nesse aspecto, Silva (2012b) afirma que os estudos dos letramentos não são especificidades apenas da educação básica, mas devem ser estudadas na formação pedagógica, para que os futuros professores licenciados em Pedagogia possam desenvolver a função de agentes de letramentos.

O processo de ensino e aprendizagem é caracterizado pelo aprendiz e pelo seu mediador. Esse já é conhecido como um processo de via dupla. Bordoni-Ricardo (2015, p. 16) afirma que “todo professor é por definição um agente de letramento; todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para estratégias facilitadoras da compreensão leitora”. Dessa maneira poderá trabalhar com domínio em sala de aula e incentivar a formação dos alunos também fora da sala de aula.

De acordo com Zilberman (2012, p. 18-19), “o texto escrito torna-se o intermediário entre o sujeito e o mundo”, e ressaltamos que para a criança o ler e escrever significa entrar no mundo adulto, “a alfabetização assume o *status* de um ritual de iniciação, recebido por ela como uma promoção”. Com esse

aprender, vêm também as normas sociais, as regras da linguagem e a assimilação de valores.

Coelho (2012, p. 19) ressalta que a aprendizagem pode ser adquirida em diferentes lugares e em situações variadas, mas dificilmente conseguiremos executar os procedimentos adequados e eficientes “sem a escola e professores que ensinem a ler o texto e a realidade, a descobrir o sentido preciso dos termos, as articulações lógico-conceituais; bem como a escrever, a estudar, a interrogar, a pensar as ideias”, necessárias para a valorização social do homem.

Nessa abordagem, Zilberman (2012, p. 21) reforça que a leitura é uma habilidade humana e com consistência histórica, “pois se associa à adoção do alfabeto como forma responsável de comunicação e à aceitação da escola como instituição responsável pela aprendizagem”. Essa percepção conduz aos contrastes sociais que envolvem a formação do leitor.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (2006, p. 39), os tempos modernos atribuíram à Pedagogia uma prática de tomar conta das crianças, mas que de fato esse é “um saber complexo a respeito da educação das crianças, da formação delas e dos adultos e das relações disso com a vida social em geral”. Assim, o pedagogo consiste em ser um facilitador e mediador do ensino para toda sociedade, devendo ter uma formação adequada e voltada para as práticas letradas.

Nesse aspecto, Hartmann (2012) lembra-nos que, na década de 1970, a educação básica popularizou-se no Brasil. As crianças de diversas classes sociais começaram a frequentar as escolas, antes ofertadas a poucos. De maneira geral, as escolas não estavam prontas para essa recepção, e as crianças também não estavam acostumadas e preparadas para as incumbências educacionais, gerando, assim, dificuldades no aprender a ler e a escrever, o que passou a ser visto como um problema educacional, e permitiu ao profissional de magistério aprimorar suas técnicas e procedimentos educativos.

O ler e o escrever passaram a ser primordial na educação básica. Nesse aspecto, a formação teórica do professor pedagogo contribuiu com a prática educativa. “Em especial nesse contexto em que o progresso da ciência e da técnica não se faz acompanhar de correspondente avanço da esfera pública e da humanização do homem, uma rigorosa formação teórica é cada vez mais

necessária e fundamental”. (COELHO, 2012, p.16-17). O que possibilita perceber que a leitura, como uma prática de conhecimento, deve fazer parte da vida do professor, para que assim possa ter mais autoridade ao ensinar os seus alunos.

A concepção de ensinar e aprender, relacionada à Escola Nova, abarca um processo de constante aprendizado. Nesse aspecto, Fernandes (2012, p. 38) destaca que o ensinar somente é possível ao que sabe aprender e permite deixar o outro também aprender e afirma que ensinar se torna um processo mais difícil do que o aprender. O autor supracitado explica: “Ensinar pressupõe a maestria do aprender e do deixar aprender. Deixar aqui nada tem de negligência, ao contrário, o deixar é um cuidado todo feito de diligência por e para que aconteça a aprendizagem”. Assim, o que todos devem ter em mente é a busca pelo conhecimento, que advém das práticas letradas em busca da civilidade e de valores que enalteçam tanto a sociedade quanto o indivíduo que dela participa.

A despeito do ensinar e aprender, Coêlho (2012, p. 96) afirma que “o professor aprende, ao buscar entender os mistérios das coisas e dos homens”, e ensina, à medida que se dedica ao estudo, buscando sempre questionar, refletir, ler e escrever. Para Coêlho (2012), o professor está sempre alternando o seu papel de professor e de aluno, pois para ensinar se faz necessária a busca constante pelo aprender. E esse processo é o que torna possível o letramento crítico e social, que leva o aprendiz a querer sempre mais conhecimento, ponderando-se em práticas de letramentos escolares e literários, permitindo uma abrangência no seu leque de leitura de mundo.

[...] a obra permanece sempre inacabada; à espera de mestres e alunos, ambos estudantes, que jamais se acomodem, nem se deem por satisfeitos com o que aprenderam e sabem, mas continuem questionando, lendo, estudando, escrevendo, ou melhor, buscando aprender a ler, a estudar, a escrever, a entender, de modo rigoroso e crítico, os mistérios do mundo físico e humano que insistem em desafiar-lhes a imaginação, a sensibilidade e o pensamento. (COELHO, 2012, p. 96).

Ao enunciar a leitura como primordial para a aprendizagem, e percebendo, nos diversos níveis de escolarização, as dificuldades desse processo, podemos compreender que em níveis mais totalizantes, existe uma carência de leitura dentro do contexto educativo. Essa ideia, advogada por

Britto (2003), pressupõe que a leitura não está sendo realizada ou o que se lê não é suficiente. O autor chama a atenção para os incentivos que não levam à leitura, ou que permitem uma leitura simples sem cunho significativo para o aprendizado, ressaltando assim a importância de propostas e metodologias pedagógicas que propiciem dinâmicas mais assertivas no intuito de associar a leitura ao prazer e alegria de aprender.

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, Soares (2003) afirma que, no ambiente escolar, as práticas de letramento são planejadas e estabelecidas tendo em vista critérios pedagógicos com objetivos predeterminados, buscando sempre a aprendizagem, direcionando, na maioria das vezes, às atividades avaliativas institucionais. Assim, o letramento escolar nem sempre é percebido como algo que desperta atenção dos alunos.

Raras vezes a escola, seu aparato (como salas de aula), seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia (como a execução do dever de casa) provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação. A leitura parece ficar de fora, porque os professores não a incorporam ao universo do ensino. (ZILBERMAN, 2012, p. 53).

O que é ressaltado é a forma como a prática pedagógica deve caminhar junto à formação do leitor. Como exemplo, a autora cita a prática de deixar o livro ao alcance, para que o mesmo seja visto, apalpado, descoberto, cheirado. Para Bazerman (2015), esse é um momento de reflexão, pois o ato de ler e de escrever deve proporcionar uma construção no indivíduo, tornando-o capaz de compreender a importância que essas práticas têm para si. Quanto maior a capacidade de reflexão, maiores serão as possibilidades de atuação, reconstrução e mudança, gerando um processo revigorante para cada um.

O letramento tem como objetivo introduzir os alunos em práticas culturalmente formadas de construir sentido em textos e de compreendê-los. Nas escolas, as crianças aprendem ferramentas específicas de inscrever informações, experiências e pensamentos em textos e coletar informações e reconstruir ideias a partir de textos. Elas também são apresentadas a formas de interpretação e engajamento literários. Fora da escola, textos amplamente disponíveis, quebra-cabeças, jogos e outros artefatos dependem de formas especializadas de construção de sentido e engajamento e as premiam baseando-se muitas vezes em práticas escolares de letramento". (BAZERMAN, 2015, p.178).

Em um contexto mais específico para os profissionais de educação, e potencialmente o pedagogo, o conhecimento presenciado por um determinado grupo reflete, segundo Silva (2012a), a postura docente de quem ensina, direcionando o professor como um mediador e também um norteador do conhecimento, gerando valor em seus ensinamentos. Para Silva (2012a, p. 12), a palavra é capaz de sintetizar toda sabedoria de uma pessoa, assim, “faz todo o sentido pensar também que o que vem antes da leitura da palavra deve ser mesmo a leitura do mundo em que essa pessoa se move”.

Silva (2012a) afirma que a formação do leitor é articulada de uma leitura de mundo para a leitura de palavras, e não o contrário. A iniciação leitora deve ser respaldada pelas leituras já existentes em cada um, sendo estas construídas pelo convívio social e cultural. Para a autora, “o exercício passivo do contato com o texto exclusivamente escrito, atividade que ocorre fundamentalmente na escola, tem sido o principal incentivador da formação de leitores ingênuos ou simplesmente ledores” (SILVA, 2012a, p. 14 e 15), os quais não aprendem a ler, mas sim a correr os olhos pelas letras no papel, não conseguindo encontrar ligação ou compreensão no que foi visto.

Nesse aspecto, autores como Silva (2012a), Cosson (2016, 2017), Soares (2003, 2009), Zilberman (2008) compreendem que a literatura deve ser trabalhada nas instituições de ensino, pois a mesma permite a compreensão de mundo de uma maneira lúdica e eficaz. O letramento literário é assim constituído por utilizar textos literários para que o indivíduo consiga chegar a um entendimento mais amplo de seu mundo, sendo relevante a construção da leitura e da escrita pré-existente para uma maior compreensão do texto.

Abordando a leitura literária na escola, Machado (2017, p. 53) destaca que em referência ao ensino de literatura, “sabe-se que a habilidade primordial a ser explorada é a de leitura, o que não exclui a necessidade das habilidades de escrever, falar e ouvir”. Todo esse processo é articulado em conjunto, e também é um processo de construção, de cada habilidade, não necessitando de todo o conjunto para depois pensar na leitura, mas a leitura, quando incentivada, pode gerar o desejo das demais habilidades.

A obra literária para Machado (2017), não se refere a um objeto fantasioso, estético e fora da realidade, mas por ser vista dessa maneira, o ensino da literatura acaba por passar pelo desafio de cativar o leitor. Isso porque cada vez mais as aulas de literatura passam a ser um apoio às regras

de português, sendo trabalhada em fragmentos e não em sua totalidade, o que gera um distanciamento do leitor com a obra.

Zilberman (2008) afirma que a literatura se transformou por vários séculos para ser como a conhecemos hoje. Segundo a autora, quando a literatura surgiu tinha o nome de poesia e era utilizada para a diversão da nobreza, mas que apesar das mudanças, a obra literária, tida como a matéria-prima da literatura, tornou-se condição essencial para o desenvolvimento intelectual e ético do homem.

A literatura não passou a fazer parte do currículo escolar sob sua identidade original. Primeiramente integrou o *trivium*, dissolvendo-se entre a Gramática, a Lógica e a Retórica; depois, quando a Renascença privilegiou o ensino da cultura clássica, serviu de modelo para a aprendizagem das línguas grega e latina. A pedagogia do século XVII opôs-se a essa prática e sublinhou a necessidade de os alunos estudarem o vernáculo; subiu de cotação o trabalho com poesia em tradução, mas a pretexto de facilitar o conhecimento das normas clássicas de criação artística, de compreensão cada vez mais difícil, dada a distância temporal e vivencial. Só após a Revolução de 1789, os franceses introduzem na escola a literatura nacional, que, a partir de então, torna-se objeto da história literária, disciplina que ensaia seus primeiros passos nesse momento e consolida-se algumas décadas depois em toda a Europa, para reinar incontestemente por muitos anos. (ZILBERMAN, 2008, p. 19).

Ganhado o gosto escolar, a literatura passou a compor a grade curricular de ensino, mas, com o passar dos tempos, ela foi sendo reorganizada e reestruturada para atender a demanda educacional de auxiliar a leitura e a gramática. Cosson (2016, p. 20) enfatiza que a literatura foi dividida em suas funções, assim, “no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa”. Para o Ensino Fundamental, o autor revela que a literatura pode ser entendida como qualquer texto escrito que contenha, ou configure ter ficção ou linguagem poética.

Entretanto, o que se nota é uma descentralização dos textos literários e a fragmentação em pequenos trechos isolados. “Os textos literários, quando aparecem, são fragmentados e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados”. (COSSON, 2016, p. 21). O Ensino de Literatura ganha uma nova roupagem, reestruturando-se em canções populares, crônicas, filmes, seriado e demais produtos culturais,

justificando-se que esses meios proporcionam um conhecimento mais rápido que os textos.

Cosson (2017) enfatiza que a escola deveria ser a responsável pela divulgação de textos classificados como importantes, e que hoje são conhecidos como clássicos ou cânones, e também ser a formadora de leitores com capacidade de consumir tais textos. “À literatura tocava oferecer textos funcionais para os leitores aprendizes e textos culturalmente complexos para os leitores formados”. (COSSON, 2017, p. 14). O resultado dessa constatação, de acordo com o autor, configura-se na redução do espaço da literatura na escola, e como consequência a diminuição das práticas leitoras de crianças e jovens.

Cosson (2017) demonstra sua preocupação no sentido de que o estreitamento literário nas escolas, que é o principal meio de conhecimento literário para muitos indivíduos, resulte no desaparecimento do espaço da literatura como parte essencial para o conhecimento. Um dos apontamentos referente à dificuldade do ensino de literatura é notado por Zilberman (2008) e também abordado por Cosson (2017), ou seja, a falta de leitura por parte dos estudantes, o que por sua vez gera o desconhecimento do “patrimônio literário nacional”.

Uma reflexão sobre o processo de aquisição da leitura e escrita é articulada por Silva (2012 a, p. 45), quando lembra o deslumbre de uma criança que atraída pelo desejo de ler os livros ingressa na escola, buscando o contato direto com a leitura das palavras. “A escola aparece diante das crianças como o lugar sagrado para esse contato”. Contudo, em alguns casos, essa magia cessa com a falta de incentivo à leitura literária e o grande teor didático colocado no processo. Para a autora, “o preço é o prazer, a alegria, a liberdade”. Não se pode assim, serem contabilizadas as perdas emocionais acarretadas. A literatura é uma leitura de descoberta, que, incentivada, passa a ter maior relevância para quem se propõe a ler, não se trata de uma leitura linear, mas com os temperos que possibilitam o pensamento e a criatividade do leitor.

Lajolo (2018, p. 55) enfatiza que “a literatura é porta para variados mundos que nascem das inúmeras leituras que dela se faz”. E que os mundos criados ganham vida quando em momentos diferenciados são lembrados em outros textos, outras músicas ou simplesmente outras representações literárias.

Cosson (2017) também traz essa abordagem de interação entre o leitor e o sentido do texto, e enfatiza que o texto somente existe por conta do leitor, que, com sua prática de leitura, permite que os textos tenham sentido e façam parte de sua experiência de vida.

Cosson (2017) também esclarece que o ato de ler é permeado por três objetivos de leitura, “texto, contexto e intertextos, ou seja, quando leio um texto sempre leio simultaneamente o texto, o contexto e o intertexto, ainda que cada um desses objetos possa receber maior ou menor atenção do leitor”. (COSSON, 2017, p. 51). O autor também explica que identificar um texto literário é reconhecer o que o faz ser literário, sendo essa uma representação da construção literária de cada um e respaldada no discurso literário.

Trazendo uma visão sobre o leitor, Kato (2007, p. 34) afirma ser “fato reconhecido na literatura que, quanto mais eficiente um leitor, maior seu vocabulário visual e que o processo de análise e síntese da palavra em unidades menores será usada apenas para itens estranhos a esse universo” (KATO, 2007, p. 34). Ou seja, os textos literários propõem um conhecimento ampliado, com diversas possibilidades de narrativa e com palavras cada vez mais elaboradas, e aumentam o vocabulário do leitor, à medida que ele entra em contato com esses textos, conduzindo-o a uma leitura mais competente.

Nessa perspectiva de leitor eficiente, Kato faz menção a três tipos de leitores: o leitor descendente que faz uso de seu conhecimento prévio, com leitura rápida, não analisando efetivamente as informações dadas pelo texto; o leitor que utiliza o processo ascendente, construindo o significado com base no texto, não tirando conclusões precipitadas; e o leitor maduro, que faz o uso adequado dos dois processos anteriores.

O leitor idealizado pelo modelo ascendente é aquele que analisa cuidadosamente o *input* visual e que sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo.

O leitor idealizado pelo modelo descendente é aquele que se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas.

Tanto o primeiro como o segundo modelo pretendem descrever os comportamentos do leitor ideal. (KATO, 2007, p. 66-67).

Kato (2007) argumenta que, de fato, o leitor ideal é proficiente e também ineficiente, pois a construção do leitor se baseia na inter-relação dos dois processos, ascendente e descendente, de forma constante. Nesse sentido,



Cosson (2017) afirma que a prática de leitura deve estar presente na vida cotidiana, e cita a prática da leitura silenciosa, que consiste em um momento diário em sala de aula, proposto para leitura desejada, sem cobranças ou recompensas, apenas a leitura. Fazendo-se necessária a participação do professor ou do mediador nesses momentos dedicados à leitura e descobertas.

Cosson (2017, p. 99) ressalta que “a argumentação que sustenta essa prática é que se aprende a ler lendo e que a leitura livre é característica da leitura do leitor proficiente”, devendo ser instigada e não imposta. Essa proposta também é observada por Zilberman (2008), ao enfatizar que a leitura de textos literários em sala de aula pode levar os leitores a refletir acerca de suas rotinas e assim agregar novos conhecimentos e expectativas. Ademais, a autora assegura que essa reflexão “confere à literatura outro sentido educativo, talvez não o que responde a intenções de alguns grupos, mas o que auxilia o estudante a ter mais segurança relativamente a suas próprias experiências”. (ZILBERMAN, 2008, p. 24).

Em uma abordagem geral, compreendemos o Curso de Pedagogia como uma base formadora pautada em teorias e práticas, com balizadores legais, que norteiam toda a construção do curso. A Pedagogia passou pelo processo de construção tradicional, de escola nova e tecnicista, ganhando forças legítimas para a atuação nas instituições educacionais. Incentivar a leitura passa a ser essencial aos pedagogos que vislumbram um futuro letrado e acessível aos futuros cidadãos. E mais que isso, esses profissionais devem estar abertos para as construções literárias existentes, buscando produções completas e não apenas complementos, pois independente do ano a ser trabalhado, cada texto literário é um presente, que todos devem ter acesso. Assim, para o próximo capítulo, caminhamos em busca de entendermos sobre a formação humana por meio da leitura de literatura.

### **3 A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO HUMANO**

Neste capítulo, buscamos compreender a importância da leitura literária para a formação humana. Partindo do estudo de conceitos e articulações de vários pensadores, visualizamos a importância do texto literário para a construção do homem, pois a literatura possibilita, entre outras construções, o pensamento criativo. Nos subtópicos deste capítulo, respaldamo-nos em Coelho (2000) e Candido (2004) dentre outros autores, que abordam o acesso aos textos literários como um direito social do homem, caracterizando, assim, a leitura literária. E, embasados por Eagleton (2006), Blanchot (2011), Lajolo (2018) e outros, refletimos, de modo geral, sobre como podemos entender esse tipo de leitura.

#### **3.1 Caracterização da leitura literária**

Por meio do ficcional, a literatura apresenta a capacidade de levar o homem a outros lugares, a caminhar dentro de si, em terras inexploradas. Nessa interiorização habitam os maiores mistérios do homem, mas isso é claro, para aqueles cuja porta do imaginário foi passível de abertura.

A subjetividade existente no processo de leitura literária é capaz de levar o homem a ser empático, a interpretar mais razoavelmente os acontecimentos diários, percebendo a importância do respeito ao outro. A literatura como fator de humanização aborda a importância da leitura para a vida humana e para o conhecimento do próprio ser e de sua formação enquanto ser social.

Coelho (2000, p. 28) afirma que “a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana”. A literatura pode fazer parte substancial do ser humano, pois envolve inúmeras situações que o fascinam e encantam. A maneira como a literatura é apresentada pode possibilitar uma aproximação entre texto e leitor, levando este a uma lógica de entendimento construída pelo pensamento, o que torna a leitura algo essencial ao homem.

A leitura literária permite um conhecimento que, necessariamente, ultrapassa nivelamentos sociais, relações humanas, conhecimento interior, indo além de uma simples informação. É preciso ter uma noção dos recursos

estilísticos, estéticos e linguísticos usados no texto literário para que, dessa maneira, seja possível perceber as conotações para abrilhantar, ofuscar, enaltecer e até contradizer um texto. E esse processo pode fazer parte da construção do ser humano. Candido (2004, p. 174) afirma que “assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”.

Essa entrega ao universo fabulado independe de um alto grau de conhecimento literário, mas depende de um prévio e singular contato com um momento de fabulação, como ouvir uma história, um conto, uma lenda, entre outras. Esse contato permite o imaginário ser acessado, sendo esse, um momento de devaneio, de fuga ou mesmo de construção do pensamento.

A fabulação é possível em todas as fases da vida. Porém, o que podemos perceber é que na fase da infância ela ocupa um tempo mais circunstancial, e na maturidade fica mais sensível à separação da realidade e da imaginação. Esse processo é importante para a construção do pensamento e sua formação crítica.

De acordo com a afirmação de Candido (2004, p.175), “a literatura é o sonho acordado das civilizações”. Assim, a literatura é imprescindível como meio de humanização da sociedade, pois utiliza do subconsciente e do inconsciente, que segundo o autor pode gerar o “inculcamento intencional”, como valores familiares, religiosos e sociais, que podem cooperar com as concepções vigentes na sociedade.

Desse modo, o autor reitera que “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles”. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Não se pode negar que a história consegue transmitir os fatos históricos de uma dada civilização, mas a leitura literária perpassa o processo histórico, pois permite compreender as crenças e valores de determinada sociedade em sua época e trazer isso para o momento da atualidade. Fazendo, então, a ligação do presente e do passado de maneira a culturalizar valores que já não estão presentes.

A consciência social, geralmente, está arraigada na literatura, pois de certa maneira é comum a utilização da literatura para manifestação dos valores preconizados pela sociedade. Para Candido (2004), o texto ficcional permite ao

homem perceber as facetas de uma história e assim tirar suas próprias conclusões. Destarte, o autor afirma que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. (CANDIDO, 2004, p. 175).

O que de maneira devida nos chama atenção, na leitura literária, é que ela permite a construção do entendimento da condição humana, mas não irrompe em sua vertente o julgamento. Assim, possibilita ao leitor fazer suas próprias interpretações. A ambiguidade existente no texto literário apresenta uma visão abrangente dos possíveis caminhos que todos passam na vida. Nessa linha de pensamento, Candido (2004, p. 176) confirma que a literatura “não corrompe nem edifica, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Para Candido (2004, p. 177), a primeira categoria humanizadora, é a organização articulada da palavra na produção literária. “A organização da palavra comunica-se ao espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. A organização estabelece uma relação de ordem que conduz o leitor a um desfecho propício, realizado por meio de provérbios, contos, paródias e histórias que levam a conselhos simples e direcionados.

Nesse aspecto, as palavras em sua organização, deixam de ser apenas um código e se transformam em comunicação, que passam a fazer sentido para cada pessoa que as leem. Candido (2004, p. 178) adverte que “quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização”.

Assim, essa associação de palavras, quando determinada a ser impressionante pelo autor, conduz a uma construção, que, faz o leitor sentir-se próximo do texto, e “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. ” (CANDIDO, 2004, p. 178). Essa construção particular de cada época indica a compreensão da literatura como fundamental no processo de humanização em cada civilização. Ou seja,

entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo

e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

O aspecto humanizador da literatura, primordial segundo Candido (2004), é o crescimento humano. A literatura não é responsável pela criação da humanização, mas contribui com o seu teor de acolhimento, astúcia e crítica perante as transformações do homem. Candido (2004) também destaca que a eficiência do ser humano está em sua capacidade de criação estética, sendo a literatura a sua própria força humanizadora, com a capacidade de criar, por meio de suas facetas, formas pertinentes a essas transformações que tornam capaz a compreensão da literatura e suas construções.

A estética utilizada nos textos literários pode levar a uma maior fruição de sentidos, pois possibilita à criação imagética tons apurados de veracidade, consentindo uma construção crítica por parte dos leitores. Para Candido (2004, p.186), “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”.

O autor deixa claro o fato de que com a literatura passamos a reconhecer o outro de maneira valorativa. Assim, a leitura literária não existe, apenas, para momentos de contentamento, mas por meio da leitura é possível ter uma formação mais humana das multiplicidades do homem. Dessa forma, o direito à literatura é, para todos, algo fundamental, visto que a literatura transita na cultura social em seus diferentes níveis.

O encontro com a leitura literária admite ao homem entender e ampliar sua própria experiência empírica. Quanto mais cedo esse encontro for possível, maior a oportunidade de seu crescimento intelectual e cultural. A esse respeito, Coelho (2000, p. 29) deixa claro que, “no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”. Daí a suma importância do conhecimento da literatura para o crescimento e aprimoramento humano.

Ademais, a linguagem contida na literatura admite a vivência expressa pelas formas que a história é contada, ou mesmo encenada. Coelho (2000, p. 27) observa a literatura como participante da história de cada civilização, e afirma que “literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem,

expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo”.

Na mesma linha de pensamento de Coelho (2000), Candido (2004, p. 191) aponta essa força primordial da literatura para a humanização, afirmando que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Ao pensar o texto literário como imprescindível para a formação humana, compreendemos a relevância que é alavancar o acesso a ele.

A partir da reflexão, surgiram alguns questionamentos: como podemos pensar a leitura literária? Qual, de fato, é a sua composição? Ou será que, devido ao seu teor formador, ela já não possa ser identificada como literária? Quando paramos para pensar na leitura literária, logo trazemos à nossa mente os poemas, os contos, os romances, as histórias com vilões, heróis, princesas e príncipes, mundos encantados, submundos, universos, galáxias e outras expressões literárias. Imaginamos e sonhamos acordados, mas, isso somente é possível se o imaginário for acessado. Para isso, é relevante a vivência literária do imaginário, do faz de conta e do pensamento criativo.

Segundo Lajolo (2018), a literatura passa por mudanças, que ocupam muitas vezes espaços no comércio capitalista. Surgem, nesse contexto, novos autores que ao ver essa complexidade mercadológica, abrem mão da fruição criativa, para tomar o caminho que leva à aquisição financeira de maneira rápida. Nessa abordagem, Zilberman (2012) esclarece que com o crescimento da população, a indústria capitalista percebeu o potencial de consumidores existentes, em particular de consumidores voltados à literatura, condizendo então com a indústria cultural.

Valter Benjamin (2012, p. 12), a respeito da reprodutibilidade e do processo mercadológico da indústria cultural, afirma que “em princípio, a obra de arte sempre foi suscetível de reprodução. O que seres humanos fazem pode ser imitado por outros”. Benjamin (2012) afirma que as técnicas de reprodução tratavam de um evento novo, que foi sendo aprimorado ao longo da história. E esclarece que,

Com a xilogravura, pela primeira vez foi possível reproduzir tecnicamente desenhos, e levou algum tempo até que a escrita também pudesse ser reproduzida por meio da imprensa. Conhecemos as notáveis mudanças introduzidas na literatura pela tipografia, ou seja, pela reprodução técnica da escrita. (BENJAMIM, 2012, p. 12)

A reprodução técnica da escrita, por meio da tipografia, colaborou para que a literatura pudesse ser transmitida de maneira ampla à sociedade. Como visto anteriormente, Lajolo (2018) e Zilberman (2008, 2012) refletem sobre o contexto social e de mercado em que a produção desregrada pode oferecer ao público a falta de qualidade. A indústria cultural cresceu e acaba nortear a leitura social, conforme afirma Lajolo (2018, p. 13):

A literatura hoje não é mais sempre e só artesanal, nem é produzida por umas poucas indústrias ou escrita por uns poucos escritores que têm o monopólio do mercado e da crítica. Hoje a literatura é produzida por uma indústria tão sofisticada quanto a indústria de alimentos, que oferece molho de tomate para todos os gostos, com coentro ou sem cebolinha, com pedaços grandes de tomate ou como creme homogeneizado.

De acordo com Lajolo (2018, p. 67), “falar de literatura no século XX é também falar de indústria cultural, de capital e de tecnologia”. O capitalismo e a industrialização permitiram que a classe burguesa considerasse a educação como caminho promissor para a sociedade, instituindo a política educacional e a escolarização. Com esse processo vieram o livro didático e as empresas editoriais.

Os livros de literatura, que eram voltados à burguesia, começaram a ser introduzidos nas escolas, mas com o cunho de formação de valores pertinentes a cada classe social. O crescimento literário no Brasil tem permitido que autores como Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Chico Buarque, entre outros, apresentem seus textos e aproximem os leitores dos livros. Lajolo (2018) afirma que

a literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos muito diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. A literatura traz para o nosso lado mundos prometidos pela ciência, com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias com palavras e imagens que são poemas, poemas curtinhos empilhando palavras, poemas compridos espaçando palavras, poemas com rima, poemas sem rima. (LAJOLO, 2018, p. 14).

A literatura é arte, e essa construção ganha cada vez mais espaço. Blanchot (2011, p. 12) apresenta uma definição clara e objetiva da literatura, ao afirmar de maneira enfática que “a obra – a obra de arte, a obra literária – não é acabada nem inacabada: ela é. O que ela nos diz é exclusivamente isso: que é – e nada mais. Fora disso, não é nada”. O autor admite que a literatura é tudo, sendo esse processo uma construção de sentimentos e pensamentos sobre o que conhecemos e entendemos. Assim, de fato ela é nossa própria e humana construção de mundo.

A construção literária é, de certa maneira, definida pelo teor ficcional, além de possuir uma linguagem cheia de alegorias. Eagleton (2006, p. 3) enfatiza que “a literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana”. Esse afastamento possibilita a utilização da escrita de forma diversificada com potencial linguístico e estético.

Procurando uma definição de literatura, Eagleton (2006, p. 12) afirma que depende “da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido”. O autor considera em seu texto que a questão a ser tratada a princípio, não está no termo literatura, propriamente dito, mas na vertente da literalidade do texto, ou seja, no uso da linguagem literária.

Assim, em princípio, não haveria uma regulamentação do que se entendia por literatura ou não. Essa composição ficaria a cargo dos eruditos e dos possíveis leitores. Relata Eagleton (2006, p. 13) que “o que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado”.

Essa visão do caminho literário, apresentada por Eagleton (2006), aumenta nossa curiosidade em relação à construção da literatura e da leitura literária. Em sua busca por esse significado, Eagleton (2006, p. 16) não mede esforço em seu pensamento e configura que “qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente - Shakespeare, por exemplo -, pode deixar de sê-lo”. Hoje, de maneira geral, não conseguimos pensar em uma literatura “clássica”, sem incluir Shakespeare, mas o que Eagleton (2006) faz perceber são as mudanças em decorrência da atualização literária, tendo em vista que



não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa em si, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer, sobre isso. “Valor” é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos. (EAGLETON, 2006, p. 17, grifo do autor).

Eagleton (2006) discorre sobre a teoria da literatura no seu sentido de interpretação, deixando claro que interpretar faz parte do pensamento. Dessa maneira, o que pensamos que é, pode não ser, mas construímos essa possibilidade de acordo com as leituras que realizamos, ou seja, a nossa própria construção leitora. A esse respeito, Candido (2004, p. 176) procura esmiuçar mais prontamente acerca da literatura, e afirma que:

analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significados; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 176).

O autor preconiza a estruturação da literatura, em que o sentido de formação contínua é realizado mediante os significados atribuídos à obra. Desse modo, o texto literário pode gerar emoções internas em cada indivíduo que, por sua vez, passa a produzir o conhecimento de maneira natural. A literatura, em sua composição, engloba sentidos e significados, juntamente com uma visão imaginária da realidade, mas que em nenhum momento é taxada como verdadeira ou falsa, pois, a literatura é a formação do pensamento, e do ser pensante.

Ao referir-se sobre as mudanças que vêm ocorrendo na tradição literária, Lajolo (2018, p. 18) faz uma indagação ao leitor: “alguém hoje duvida que Shakespeare seja literatura com L maiúsculo e tudo? Aprenda então o vivíssimo leitor que ser ou não ser literatura é assunto que se altera ao longo do tempo e desperta paixões”. O valor enaltecido do texto que consegue manter-se no tempo, é o que lhe permite ser configurado como um possível clássico. Mas, aqui presente, pontua-se é a respeito da mudança de atitude do homem sobre a obra literária.

A classificação da literatura é algo bastante instável, pois, conforme Eagleton (2006), as obras literárias são recriações, reescritas e releituras feitas por todos que as leem. E cada vez que um novo grupo se ocupa de uma obra

para lê-la, constrói um novo sentimento sobre ela, e as modificações vão ocorrendo, mesmo que, a princípio, pareçam ser imperceptíveis.

Podemos entender essa instabilidade na contação de uma história, por exemplo, uma lenda, que a princípio era contada nas rodas de conversas. Uma pessoa narra uma história cheia de detalhes, com falas robustas e apresentação de cenários peculiares, apresentando um valor simbólico e social.

Em outro momento, a pessoa que ouviu a narração do primeiro interlocutor resolve repassar a história, mas, dessa vez, acrescenta a sua fala. Perde-se um pouco do cenário, mas a história é levada adiante, podendo ou não enfatizar o valor colocado no primeiro momento. Dessa maneira, se reinventa a história, modificando sua formação literária à medida que novos conhecimentos são agregados e novos valores precisam ser transmitidos.

É nesse sentido que a literatura cria sua própria essência e compõe a descrição organizacional dela. Apesar disso, Eagleton (2006, p. 24, grifo do autor) afirma que “se não é possível ver a literatura como uma categoria ‘objetiva’, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura”. O autor chama atenção para reforçar que a literatura não foi construída nos dias atuais, mas foi constituída com o tempo, se fortalecendo e recriando sua essência.

Na verdade, foi só com o que chamamos hoje de "período romântico" que as nossas definições de literatura começaram a se desenvolver. O sentido moderno da palavra "literatura" só começa a surgir de fato no século XIX. A literatura, nesse sentido da palavra, é um fenômeno historicamente recente: foi inventado mais ou menos em fins do século XVIII e teria sido considerado muito estranho por Chaucer, ou mesmo por Pape. O que aconteceu, em primeiro lugar, foi uma limitação da categoria da chamada obra "criativa" ou "imaginativa". (EAGLETON, 2006, p. 26, grifos do autor).

O termo literatura foi criado, segundo o autor, para limitar as obras que surgiam como imaginativas, e o que era para ser limitado, se expandiu. Assim, a literatura passou a ser compreendida em um sentido mais amplo como texto ficcional, romancado ou dramático, acompanhado pela música, por obra de arte e de maneira ampla, por toda forma de expressão criativa. Ela pode intermediar a possibilidade de diálogo com o homem. Para Eagleton (2006, p. 33), “A literatura, no sentido que herdamos da palavra, é uma ideologia” . .

Um aspecto citado por Eagleton (2006), em sua reflexão sobre a literatura, é que houve um tempo em que ela passou a ocupar o lugar de atuação da emoção e da experiência, tornando-se uma ideologia venerada pela Igreja. Outrossim, os estudiosos literários começaram a valorizar os sentimentos e experiências, deixando de lado os condicionamentos científicos. Outro aspecto levantado por Eagleton (2006) é a transformação dessa valorização em algo mercadológico e voltado para o aspecto comercial.

Críticos como Antonio Candido (2004, p. 174) asseveram que a literatura possui uma grande abrangência, chamando de literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Nessa perspectiva, estão envolvidas as representações culturais, o que faz da literatura uma linguagem mágica de acolhimento e reconhecimento de um povo. Igualmente, Barthes (2013) coloca em evidência a importância da literatura para o conhecimento do homem, afirmando que:

a ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas - que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 2013, p.19).

Embora tenha passado por muitas mudanças, a literatura é parte da construção do conhecimento humano. Por meio dela se cria, recria e vivencia muitas situações, mesmo sem a necessidade de sair do lugar. Como bem colocado pelos autores Eagleton (2006), Candido (2004) e Barthes (2013), a literatura está mais presente do que nunca na vida humana, serve de inspiração para filmes, peças, jogos que trabalham com a realidade virtual. O que antes conhecíamos como faz de conta assume hoje o dito mundo digital, tecnológico, com construção de seres avatarizados e interação em tempo real. Em outras palavras, o que torna tudo isso ainda mais interessante é a formação literária do leitor em meio a esses novos cenários. Para uma discussão a respeito da formação do leitor em tempos de novos cenários, apresentamos no próximo tópico o papel do autor e do leitor para a construção da estética do texto literário.

### 3.2 O que é a criação estética, valorada por Bakhtin nos textos literários?

Em relação ao sentido de criação e criatividade, é possível perceber a formação estética do texto literário pela maneira como ele é posto, trabalhado e articulado, permitindo que o leitor esteja presente nele, imerso em todo sentido da palavra. A estética consegue trazer um tom de cuidado e de beleza nas obras literárias. O escritor deve estar ciente da construção estética do texto, para que o mesmo se torne uma leitura mais profunda e ao mesmo tempo prazerosa.

Segundo afirma Bakhtin (2011, p. XXXV), “os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade”. A unidade existencial somente é possível quando o homem consegue unir esses três campos.

Bakhtin assegura que o homem vive em mais de um mundo. Sendo um mundo, o da agitação diária, e o outro, do imaginário e da criação. Reforça que o homem que se dedica mais à vida precisa ser mais exigente em relação à cultura, à arte e à literatura, pois a falta de um nível mais expressivo de exigências faz com que o artista, o escritor, os poetas deixem a desejar em suas criações.

Em seu livro sobre a estética da criação verbal, Bakhtin (2011) aborda dentre outros assuntos, o papel do autor para a construção da estética do texto. Essa construção é uma perspectiva a ser trabalhada, e articula o construto final do texto. Nesse entremeio, o autor precisa estar atento à personagem, buscando uma explanação de como esta deve ser vista, suas características e construções. Trazendo uma visão externa e ao mesmo tempo acenando uma visão interna dessa personagem. Não esquecendo da criação do mundo construído, em que vive a personagem, nem de todos os seus acompanhamentos físicos e cognitivos. Nessa completude, é necessário compreender-se como o autor, e não a personagem.

Para esse processo de criação, é preciso pensar no objeto a ser criado, sendo esse uma inteireza cognitiva e de vida, definida pela relação que se faz entre o objeto e seu criador. Bakhtin (2011) faz um alerta sobre a relação que há entre o criador e o objeto a construir (personagem), e a realidade da vida, pois em alguns momentos essa relação se torna tão próxima que começa a misturar-se, e o objeto criado começa a ter seus anseios por meio do construtor

“e começa a desagradar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo”. (BAKHTIN, 2011, p. 4). Constituindo essa, uma visão irreal que perpassa os acontecimentos reais, gerando incertezas, nesse sentido, o artista deve sempre ser cauteloso.

Ao referir-se à criação de uma personagem, Bakhtin (2011, p. 5) pondera que “a luta do artista por uma imagem definida da personagem é, em um grau considerável, uma luta dele consigo mesmo”. O autor considera que, na vida, o lidar com pessoas permite uma visão construída de várias personificações, e ao pensar uma personagem é preciso que todas essas atribuições conhecidas sejam colocadas fora dessa construção, como uma viagem interna, que busca o não julgar a natureza humana, mas permitir uma criação fundada na inocência da consciência, para que assim a personagem surja de maneira verdadeira, com sua própria feição e característica.

O autor, nesse sentido, tem a total plenitude da personagem, em toda obra. Ou seja, ele conhece a personagem do início ao fim, em cada característica peculiar atribuída e em cada parte da história. Aqui estamos falando de uma personagem, um construto, contudo, de fato, uma história pode ser pautada em apenas uma personagem, mas também pode ser desencadeada por mais personagens, ampliando assim o processo de ligações cognitivas e temporais entre as personagens e o autor.

A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. [...]. Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais -, preciso ainda me antecipar axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2011, p. 11).

Em uma relação direta, o autor passa a valorizar a obra e suas personagens, dando as atribuições necessárias de vida, mas em um determinado momento, pressupõe o fim daquela obra. O fim da obra não caracteriza o fim do autor ou do artista. Nesse aspecto, o criador deve ter consciência dessa ocorrência, colocando-se a pressentir esse fato, e em muitos casos, nesse ponto começa uma nova história, com novas personagens.

Para Bakhtin (2011), o autor precisa vivenciar a si mesmo, e para isso precisa sair de seu eu, visualizando-se como se fosse um outro, para que assim consiga ter uma autocontemplação. Esse processo faz parte da construção do vivenciar o outro, o que é importante para uma aproximação do real com o fictício.

Nesse aspecto, Bakhtin (2011) cita como exemplo o sofrimento, e para a compreensão desse sentimento é preciso contemplar as singularidades atribuídas às circunstâncias de quem o está vivenciando: “os tons volitivo-emocionais, que abarcam esse visível mundo concreto, são os tons do sofrimento. Devo vivenciá-lo esteticamente e concluí-lo”. (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Esse processo de vivenciar esteticamente pressupõe a contemplação, e não o ajudar a sair do estado de sofrimento, o que, de acordo com Bakhtin (2011), encadeia o primeiro passo para a ação estética, a compenetração. Ou seja, uma vivência que permite inteirar-se do outro, de maneira tal, que possa sentir-se de fato no lugar do outro. “Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético” (BAKHTIN, 2011, p. 24 e 25). Mas, a estética propriamente dita, começa quando sai da compenetração e volta para si, trazendo a compreensão do outro, reconhecendo o sofrimento real no outro e não em si.

Nessa perspectiva, a compenetração é o caminho para o acabamento, ou seja, a partir do momento que é possível vivenciar o sentimento do outro de forma eficaz, e perceber o outro separado do sofrimento, chega-se ao momento final desse sentimento, levando ao acabamento da ação. Na obra literária, o leitor é levado a essa compenetração e, também, ao acabamento. Ele passa a vivenciar a obra de tal forma que chega a sentir-se parte dela, e nesse momento consegue perceber a inteireza da obra e compreender o seu fim.

Em uma obra literária cada palavra tem em vista ambos os elementos, exerce função dupla: orienta a compenetração e lhe dá acabamento, mas esse ou aquele elemento pode predominar. Nossa tarefa imediata é examinar aqueles valores plásticos-picturais e espaciais que são transgredientes à consciência e ao mundo da personagem, à sua diretriz ético-cognitiva no mundo, e o concluem de fora, a partir da consciência do outro sobre ele, da consciência do autor-contemplador. (BAKHTIN, 2011, p. 25).

Assim como na vida real, as personagens no mundo ficcional não são mostradas em sua totalidade. É no enredo da história, como no desenrolar da vida que é possível ter um conhecimento mais perspicaz sobre o mesmo. Nesse processo, o autor, como o poeta, direciona uma imagem nítida da sua personagem por meio do material verbal. Nesse contexto, Bakhtin (2011, p. 87) afirma que o artista “por via estética assimila e justifica de dentro o vazio de sentido e de fora a riqueza factual cognitiva dessa imagem, dando-lhe significação artística”. Esse significado artístico, por sua vez, é um julgar de possibilidades que o autor direciona para o leitor.

Umberto Eco (1991, p.83) assevera que o uso estético da linguagem “implica, portanto, um uso emotivo das referências e um uso referencial das emoções, pois a reação sentimental manifesta-se como realização de um campo de significados conotados”. Assim a criação da personagem se manifesta, também, na criação estética da emoção que essa personagem interpretará. De acordo com o autor, a criação semântica da personagem condiciona um enriquecimento único para o construtor da persona, quanto para o que a lê.

Para Eco (1991, p. 84), com a constituição semântica, “o estímulo estético aparece de tal modo estruturado que, diante dele, o receptor não pode executar a simples operação que lhe é permitida por qualquer comunicação de uso puramente referencial”. Assim, Eco também afirma que a complicação da personagem, é de certo uma renovação que aumenta o grau de entendimento do leitor, possibilitando leituras mais profundas.

Uma obra, constituída na criação verbal, é pensada de maneira que, ao lermos, conseguimos compreender as personagens pelo lado de fora da obra, sendo a criação verbal o meio de sedução e convicção da imagem da personagem em sua expressão externa. Ou seja, o entendimento da personagem, em sua concepção ampla, eleva o conhecimento em relação à estética do texto e da própria personagem. De acordo com Eco (1991, p. 87),

a maioria das vezes, paralelamente, também nossa inteligência amadureceu, nossa memória foi enriquecida, nossa cultura aprofundou-se; isso é suficiente para que a forma originária possa despertar zonas da inteligência ou da sensibilidade que antes não existiam e que agora se reconhecem no estímulo de base pelo qual são suscitadas.

O amadurecimento é uma certeza, se tratando da possibilidade de leitura da obra, e do contato direto com ela. Eco (1991) afirma que a abertura dos estímulos que possibilitam a construção da personagem está na relação de compreensão dos estímulos estruturados de acordo com a relação estética.

Ao referir a esse assunto, Bakhtin (2011, p. 175) afirma que “em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica de *outro*, é a relação com o outro enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente”. Os valores sociais expressos na obra possibilitam uma aproximação com autoridade do autor com o leitor, pois a consciência dos anseios sociais permite o autor estar mais perto dos outros que, em certa medida, compreendem a linguagem verbal usada.

Segundo Bakhtin (2011, p. 180), “por meio da palavra, o artista trabalha o mundo, para o que a palavra deve ser superada por via imanente como palavra, deve tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo”. A construção estética literária, para Bakhtin (2011), é um mundo próprio ligado ao autor pela linguagem literária. Nesse aspecto, o autor que se propõe a entrar nesse campo deve ter clareza do âmbito verbal que irá materializar. Pois, em certo modo, o autor deve ser capaz de levar o leitor a entrar no mundo imaginário de tal forma que sinta ser real o mundo que está lendo, seja ele no contexto infantil, infanto-juvenil ou adulto.

Portanto, para compreender o texto literário, é pertinente uma construção própria de leitura que tramite pelo caminho da literatura. O conhecimento ficcional e teórico possibilita a leitura de mundo. Nesse aspecto, com a percepção da estética do texto e da construção da personagem, o letramento literário torna-se um passo a seguir para a formação do leitor. Abordamos no próximo tópico o letramento literário e sua possível abertura para a construção do leitor literário.

### **3.3O letramento literário na construção do leitor**

A leitura e a escrita são práticas presentes na vida em sociedade. Nesse sentido, o letramento, que é oriundo dessas práticas, faz parte da construção letrada do indivíduo. De acordo com Albuquerque (2007, p. 15), na década de 1980, o ensino da leitura e escrita, referida em suas habilidades e pautada em apoio pedagógico, que “priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras



e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado”. Assim, com essa problemática, pesquisadores de diversos campos como “Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc.” passaram a mediar estudos sobre a leitura e a escrita e sua construção para o letramento.

A leitura e a escrita, nessa perspectiva, são vistas como mediadoras para o desenvolvimento do letramento. Este, por sua vez, começou a ser estudado e invocado de maneira tal, que intencionava o enraizamento do mesmo no âmbito social.

Magda Soares (2012, p. 31), uma das pioneiras nos estudos sobre leitura, escrita e letramento, afirma que o ato de “ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos”. Por conseguinte, a expressão oral (os sons de maneira abrangente, como a fala e a música) estimula o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, que permite um encadear de desenvolvimentos cognitivos de maneira a prosperar a construção da criticidade, chegando assim ao processo de letramento.

Soares (2009, p. 15) assevera que a palavra “Letramento” é nova ao vocabulário da “Educação” e das “Ciências Linguísticas”, aparecendo nos discursos de especialistas da área por volta da “segunda metade dos anos 1980”. “Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986, a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento”. Desde então, o termo letramento tem ganhado voz no meio dos educadores e pesquisadores da área.

No contexto educacional, os especialistas da área de linguagem começaram a pensar em suas próprias definições para o termo letramento. Ângela Kleiman (1995), reconhecida pelos seus trabalhos com leitura e escrita, enfatiza que a palavra “letramento” é distinguida pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram no seu domínio. Complexidade essa que começou a ligar as práticas de leitura e escrita ao processo de letramento, enfatizando a importância da compreensão do ato de leitura e escrita.

Soares (2009) identifica o termo letramento com a versão usada para a tradução do português da palavra de língua inglesa *literacy*. Esta, por sua vez, significa condição ou estado assumido por aquele que aprende a ler e a escrever. Conceito este utilizado de maneira primária, não articulada ao contexto sócio-educacional que a palavra letramento abrange.

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo - *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dicionary*, *literacy* tem a acepção de "*the condition of being literate*", a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como "*educated; especially able to read and write*", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2009, p. 17).

Nessa construção sobre o termo letramento, Mendonça (2007, p. 46) ressalta que “o conceito de letramento surgiu para dar conta da complexidade de eventos que lidam com a escrita. [...], a noção de letramento inclui não só o domínio das convenções da escrita, mas também o impacto social que dele advém”. De maneira abrangente, os autores que trabalham o desenvolvimento do letramento concordam que o termo, utilizado na prática, acena para um caminho maior em torno do contexto e conhecimento social, que adquire uma força significativa, quando a escrita e a leitura já se encontram incorporadas pelo indivíduo.

Vale acrescentar a contribuição de Bortoni-Ricardo (2015), ao comentar que a escrita passou cada vez mais, a incorporar-se à sociedade em seus níveis de aceitação. A respeito disso, o autor afirma que “não é suficiente apenas aprender a ler e a escrever. É preciso que sejam desenvolvidas competências para usar a leitura e a escrita – daí surge o termo “letramento”. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 52). A prática da leitura e da escrita deve ser trabalhada o quanto antes, para que se possa alcançar o letramento. Por esse ângulo, a alfabetização, conhecida no ambiente pedagógico, passou a ser entendida como um dos processos que leva o aluno a sua formação letrada.

A despeito disso, a alfabetização, vista como primordial para a construção do cidadão, passou a ser conectada ao próprio processo de letramento. Cosson (2016, p. 11), em concordância com Soares, (2009), Kleiman e Moraes (1999), observa que o letramento “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Assim, é possível perceber que o letramento é um advento construído socialmente, dentro e fora da escola, e em todas as etapas ou fases

da vida, uma construção que só pode ser interrompida pelas mazelas da própria existência humana.

Aprender a escrever, apesar de estar associado à leitura, é diferente do aprender a ler. O desenvolvimento cognitivo, motor e psicomotor devem ser acessados, para que o aprendizado de cada etapa possa se concretizar. Soares (2009, p. 39) assevera que “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’”. O balbuciar, o rabiscar e o associar os sons com a escrita permitem uma construção única de linguagem e de descoberta desde a infância. No processo de amadurecimento, a criança passa ao empoderamento, adquirindo assim, o acesso às práticas letradas na concepção de vivência social.

Voltando um pouco para o seguimento de alfabetização, Albuquerque (2007) esclarece que o conceito “analfabeto funcional” caracteriza as pessoas com as habilidades necessárias de codificação e decodificação da escrita, mas que por razões diversas, não conseguem interagir em diferentes contextos sociais, passando a ser conhecidas, segundo a autora, como pessoas com pouca escolarização, ou mesmo analfabetas. Nessa condição, é importante ressaltar que idealizar uma pessoa como sendo alfabetizada ou analfabeta, não é requisito suficiente para afirmar que ela seja letrada ou iletrada.

Ao assumir uma concepção letrada, é preciso compreender que o conhecimento adquirido pelo indivíduo, será capaz de levá-lo a diversas congruências sociais, pois, conforme justifica Cosson (2016, p.12), existem diferentes níveis e tipos de letramento: “um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda”. Reforçamos que o letramento não é proveniente apenas do contexto educacional, mas que está enraizado nos processos sócio-culturais.

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas apresenta-se associado a ela. Nesse contexto, é possível abordar que ainda, existe um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois, segundo Albuquerque (2007), um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, pode envolver-se em práticas de leitura e escrita através

da intervenção de uma pessoa alfabetizada, e assim, torna-se capaz de desenvolver uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade.

Cosson (2016) reforça que o letramento é um acontecimento que surge da necessidade do homem, e, esse, por sua vez, é limitado, e não consegue absorver todos os tipos de letramentos existentes, mas que em sua prioridade intrínseca, pode dar o valor devido ao que melhor lhe aprouver. Em maior ou menor intensidade, todos estão envolvidos em perspectivas letradas, assim os fortalecimentos culturais da sociedade passam a ter sua influência sobre as demandas letradas de cada civilização.

Segundo Soares (2009, p. 35), o termo letramento “[...] surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele”. Assim, o termo teve um surgimento sem muitas argumentações, quase que naturalmente.

Kleiman (2005, p. 5) ressalta: “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. A afirmação do letramento como prática social começou a evidenciar o estudo desse fenômeno. Como Kleiman, outros pesquisadores começaram investigar a constituição desse fenômeno social. Para a autora, o fator industrialização, o mesmo que proporcionou o progresso social, também influenciou o letramento no sentido de fortalecer a cultura letrada.

O letramento, em certa medida, proporciona uma aproximação cultural e social entre as pessoas, transformando-se em um processo de interação e de apreciação pela sua complexidade, e pelo compartilhamento das diferenças sociais. Mendonça (2007) reforça que as interações feitas por meio da escrita e leitura, seguem os propósitos intencionais das pessoas, que visam sempre alcançar algum objetivo em situações em que é necessária a comunicação. Em diversos momentos a interação social se faz presente, sendo de bom gosto ter o letramento apropriado para cada situação, vivenciando assim uma troca constante de conhecimento.

Trazendo o termo interação, o letramento permite esse processo no sentido que admite a transferência do conhecimento de uma pessoa para

outra, e essa, fazendo o uso desse novo conhecimento se apropria dele e, por alguns instantes, o tendo como seu o transmite a outros.

Segundo Cosson (2016), as palavras são construídas em uma sociedade, da qual cada ser humano faz parte, e para adquiri-las, é fácil, bastando apenas participar de uma sociedade, e assim, com a capacidade de interação atingida, passamos a usar as palavras. “É por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano”. (COSSON, 2016, p. 16). Toda essa construção oportuniza a ampliação do que conhecemos como letramento, gerando o que passou a ser percebido como multiletramentos, que tem a ver com a variedade de formas de leitura. Rojo (2004, p. 1) define que

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é 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. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

A autora afirma que as leituras propiciam um enriquecimento para a construção do ser, ao serem voltadas não apenas para os textos escritos, mas às múltiplas formas que um determinado gênero se coloca. Rojo (2012) também ressalta que os letramentos múltiplos apontam para uma variedade de práticas letradas, sendo práticas individuais; já os multiletramentos enfatizam dois tipos de multiplicidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. (ROJO, 2012, p.13).

Ainda, nessa mesma linha de considerações, Lorenzi e Pádua (2012, p. 38) afirmam que “os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturais”. Uma mistura de saberes que possibilitam a interpretação concisa e consciente de fatores socioculturais que estão presentes na sociedade. Os multiletramentos, nesse contexto, envolvem os letramentos múltiplos, pois buscam trabalhar as interações possíveis dentro do

próprio letramento, constituindo assim, uma maior versatilidade de conhecimentos dentro da sociedade.

O processo de letramento se vincula aos propósitos sociais, nesse sentido, podemos considerar que a escola é um dos possíveis meios sociais em que o letramento ganha uma maior estabilização. Silva (2012a) e Kleiman (1995), nessa contextualização, afirmam que a escola é a principal agência de letramento, pois é o espaço propício para se experimentar as variações participativas das práticas sociais voltadas ao letramento, podendo se constituir no convívio social como referência aos trabalhos pedagógicos de aprendizagem nos mais diversos níveis.

Para Soares (2009, p. 72), o “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Relacionado às práticas de letramento, Kleiman (1995, p. 20, 21) reflete sobre o modelo autônomo concebido por Street:

As práticas de uso da escrita da escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção de letramento denominada por Street (1984) de modelo autônomo. Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. [...] A esse modelo autônomo Street (1984) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. (KLEIMAN, 1995, p. 20, 21).

As práticas de letramentos sociais pensadas na perspectiva dos novos letramentos enfatizam esse processo como uma transculturalidade, pois se justificam na contextualização social do letramento. Para Street (2014, p. 41), “o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação”. O engendramento cultural, típico de uma determinada comunidade, é o que propicia os diferentes tipos de letramento, e a aquisição de alguns desses

diversos letramentos é o que constitui uma pessoa com maior alteridade de letramento.

Todo esse processo social, em que o letramento se desdobra, tem como visão maior as abordagens críticas do letramento, que, para Street (2014), focalizam a natureza social e a abordagem transcultural. Nessa perspectiva, o letramento crítico se sustenta na formação de pessoas que saibam guiar seu próprio aprendizado, de acordo com seus valores e necessidades.

O letramento crítico, segundo Rojo (2012, p.28, grifos da autora), instaura-se no ambiente escolar, que significa “transformar o ‘consumidor acrítico’ – se é que de fato exista – em analista crítico”. Assim, a escola passa a ter a natureza de elevar o grau de conhecimento do indivíduo, para que o mesmo consiga fazer escolhas mais assertivas. Para isso, é necessária a aquisição dos multiletramentos, que consiste na ampliação da leitura que cada um faz das diversidades existentes.

Sendo assim, é preciso, então considerar a existência de diferentes níveis de letramento. Se o letramento tem relação com a capacidade de apropriar-se da leitura e da escrita nas práticas sócias, deduz-se que não é possível dividir pessoas em dois grupos, os que sabem ler e escrever e os que não sabem. Na verdade, as pessoas, em função das relações sociais e de modo de vida, participarão da sociedade e utilizarão o conhecimento escrito de diversas formas. Neste sentido, concorda-se com a ideia de Magda Soares de que ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*. O quanto cada um sabe e usa a escrita varia muito, mas segundo Britto (2007), pode-se postular um nível mínimo de conhecimento e práticas desejadas que alguém possa ser considerado inserido na vida social, apesar de não haver como fixar um padrão único. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 53).

Com os diferentes níveis de letramento, Garcia, Silva e Felício (2012, p. 133) afirmam que existe uma indústria cultural que acaba gerando diversos efeitos na sociedade: “Precisamos formar sujeitos aptos a viverem nesse contexto, não alienados”. Para os autores, o letramento crítico deve estar presente na escola, para que todos possam ser capazes de lidar com os discursos presentes na sociedade e conseguir perceber suas reais intenções e valores transmitidos, sendo assim, capazes de se direcionarem de maneira pessoal, política e social.

Vinculado ao meio político-social, segundo Monte Mór (2013, p. 24), “o letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”. É possível notar que a

linguagem é imersa no contexto de poder, sendo assim é indispensável para os aparatos político-sociais de um povo, e quem consegue compreender e fazer o uso dessa linguagem passa a ter um poder sobre as práticas de letramento que permite a mobilização de um grupo.

Street (2014), em relação à escolarização do letramento, sugere que a afirmação do letramento é estabelecida pela parceria referente ao conjunto entre letramento e Pedagogia, e também que o letramento está tão enraizado nas instituições de ensino que é difícil imaginá-lo fora desse ambiente. A presença do letramento nas instituições de ensino é algo natural na sociedade. O que muitas vezes não paramos para indagar, é sobre sua forma de construção nesses ambientes. O autor argumenta que a universidade não é o único lugar para construção do letramento, mas é o local que pode estimular o indivíduo a pensar em suas práticas letradas.

Kleiman (2008, p. 495) garante que existem modalidades de ensino que envolvem a escrita para um aprendizado significativo, mas que ficam sem uso, devido à falta de conhecimentos pelos agentes de letramento. Kleiman (2005, p. 51) ressalta ainda que o agente formador não pode limitar o seu aprendizado, pelo contrário, deve buscá-lo, pois, segundo a autora: “O professor que acha que, no seu Curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento”. O conhecimento para o professor deve ser uma busca natural.

Leal (2007), por sua vez, reforça que o professor como agente social deve fazer a interação das diferentes formas de aprendizagem, para assim proporcionar ao seu aluno uma concepção concreta de conhecimento. Kleiman (2008, p. 490) reforça que o professor deve buscar compreender a sua formação profissional, e afirma que “[...] não é sua formação o alvo de crítica, mas a sua própria condição de letrado”. O que é colocado em discussão é se realmente o professor, que tem atuado na formação de agentes letrados, já se apropriou dessa condição letrada.

Na busca desse processo de letramento é possível notar que ser letrado resulta em fazer uso apropriado e constante da leitura e da escrita. “O indivíduo letrado deve não apenas aprender a ler e a escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais”. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 52). Vale notar que o letramento



literário está associado aos diversos tipos de letramentos, pois somente é possível ter um conhecimento literário significativo por meio de leituras e escritas que sejam pertinentes à literatura.

A leitura faz do livro o que o mar e o vento fazem da obra modelada pelos homens: uma pedra mais lisa, o fragmento caído do céu, sem passado, sem futuro, sobre o qual não se indaga enquanto é visto. A leitura confere ao livro a existência abrupta que a estátua “parece” reter do cinzel: esse isolamento que a furta aos olhos que veem, essa distância altaneira, essa sabedoria órfã, que dispensa tanto o escultor quanto o olhar que gostaria de voltar a esculpi-la. O livro tem, de certo modo, necessidade do leitor para tornar-se estátua, necessidade do leitor para afirmar-se coisa sem autor, e também sem leitor. Não é, de início, uma verdade mais humana que a leitura lhe proporciona; mas tampouco faz dela algo de inumano, um “objeto”, uma pura presença compacta, o fruto das profundidades que o nosso sol não teria amadurecido. (BLANCHOT, 2011, p. 210)

Para Blanchot (2011), a leitura literária desperta o imaginário e transforma situações difíceis em momentos de reflexão, sendo essa uma das buscas do letramento literário: elevar o pensamento. A respeito disso, Cosson (2016, p. 12) afirma que o letramento literário possui uma organização singular, “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Ou seja, a compreensão do texto e do contexto, intencionando a própria prática letrada de cada indivíduo.

Cosson (2016) enfatiza a importância do letramento literário na escola e qualquer maneira de letramento que possa ser trazido e ofertado pela escola, pois, dessa forma, o aluno é levado à construção leitora, ganhando aparatos necessários para que, de maneira diversificada, consiga conquistar seus próprios objetivos como leitor.

O letramento está presente em todas as nossas situações vivenciadas. Ler e escrever contribuem significativamente para que possamos alcançar o letramento crítico. Assim, o contato e exploração de textos literários permitem uma formação mais humanizada, com maiores encantamentos perante a vida. Nesse sentido o letramento literário propicia a construção do leitor mais aberto a criações e colocações do mundo que o rodeia. No próximo tópico, refletimos sobre a literatura e sua contribuição para a formação do indivíduo.

### 3.4 A leitura literária na formação do indivíduo

Ler pode ser um ato nobre em um país onde o incentivo à leitura caminha a passos lentos. O ato de ler, geralmente, é visto como algo difícil por muitas pessoas, inclusive por profissionais que atuam no contexto educacional. Pensar em formação do indivíduo, como pessoa capaz de fazer as leituras apuradas do dia a dia, permite pensar que ele tenha o conhecimento que lhe admita uma visão social e emocional baseada nas histórias lidas e estudadas no meio literário.

Os questionamentos sobre leitura literária, ou as novas indicações referentes às leituras, permitiram ao leitor ganhar voz ativa dentro do texto. Nesse sentido o leitor começou a ter o seu espaço. Para Hunt (2010, p. 32), “a teoria literária compreende a importância de algo que muitos de nós secretamente já reconhecemos: o papel do leitor”. De acordo com Hunt (2010), esse desvio de valor, do texto e autor para o leitor, foi direcionado com a obra “a morte do autor”, publicada por Roland Barthes em 1967. A abertura feita, tem fragmentos de conversa, do autor, para com o leitor dentro do texto, e esse leitor passa a reconhecer e a interagir com esse novo formato de texto.

Trazendo a discussão referente à leitura e à escrita, Silva (2012a) afirma que a falta desse conhecimento pode acarretar uma marginalização do indivíduo, pois sem essas habilidades linguísticas ele estará sujeito às limitações de mobilidade culturais em uma sociedade. Contudo, o conhecimento social imbricado no sociolinguístico, permite a ampliação dos conhecimentos socioculturais, para que o sujeito consiga ser movente no que diz respeito à construção crítica.

Analogamente ao pensamento de Paulo Freire de que “um homem com fome não é um homem livre”, o mesmo se pode dizer a respeito de um homem que não sabe ler: quem não lê se move com menos liberdade no mundo ditado pelos códigos de comunicação – dentre os quais, no contexto pós-moderno, o linguístico é por excelência o emblema de cultura escolarizada. Embora por meio de seus desenhos, cores, dimensões, traçados, alegorias etc. os códigos imagéticos já figurem entre os mais concorridos, a palavra escrita é a “língua de civilização”, de modo que os analfabetos são marginalizados socialmente, sendo limitada a sua capacidade de mover-se nessa sociedade. (SILVA, 2012a, p. 45).

A formação do indivíduo passa a ser fundamental para a construção de uma sociedade crítica. Portanto, faz-se necessário o educar em um sentido

formador, pois não se configura apenas em um repasse de conhecimento ou de inserções culturais. Castro (1994, p. 135) afirma que em seu sentido de origem, “*ex-*: para fora, e *ducere*: conduzir, levar. Educar é conduzir para fora, fazer desabrochar, fazer eclodir o ser humano que cada um é, e não entulhar o educando com conhecimento externo”. O autor ressalta que o sentido de “para fora” condiz com uma ruptura dentro de cada indivíduo que o permite ser elevado em conhecimento, deixando claro, que não se trata de um deslocamento externo de espaço, mas de sua formação enquanto homem.

Pensando, então, no educar voltado à formação humana, podemos compreender a importância de o letramento literário estar presente na escola e em todas as instituições de ensino. Cosson (2016) afirma que o letramento literário é importante não apenas na escola, mas em todo e qualquer processo de letramento, sendo o escolar ou o propagado pelos constituintes sociais. A formação do homem não está limitada a leituras escolares, mas se constitui pelo conhecimento adquirido por leituras sociais, que em seu tempo permite ao indivíduo a busca aprofundada de determinado assunto nos livros e textos que o instruíram.

Nesse sentido, Cosson (2017, p. 33) enfatiza que conhecer a escrita permite à pessoa uma interação com o mundo, podendo assim participar de maneira plena de uma sociedade. Para o autor, o saber ler é importante, mas a verdade é que vai muito além de ler e apropriar-se da leitura e escrita. Ler e escrever, de maneira geral, “não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive”. (COSSON, 2017, p. 33).

Candido (2004), indo um pouco além, assegura que a organização existente no texto literário, sendo essa percebida ou não pelo leitor, possibilita a organização da própria mente e dos sentimentos condicionados ao viver humano, e assim, é possível uma organização mais crítica e assertiva da visão de mundo que nos é possibilitada. Consequentemente, “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo”. (CANDIDO, 2004, p. 177).

Nesse aspecto, a construção do leitor literário está condicionada ao convívio contínuo com o texto literário. Isto vem ao encontro do que Coelho

(2000) enfatiza, considerando essa interação um processo que extrapola a leitura, proporcionando prazer e emoção, e ao mesmo tempo pode trazer provocações constantes ao leitor que possui o hábito de leitura. Como resposta, a interação gera um crescimento linear de letramento literário e de entendimento por meio dos textos.

Candido (2004, p. 177) reforça que “toda obra literária é, antes de tudo, uma espécie de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”. A obra literária construída inicialmente pelo autor e depois pelo leitor que dela usufrui, tratada por Candido (2004) como uma “espécie de objeto”, é entendida como a construção performativa da humanização pela leitura, feita por meio de objetos que provocam o pensamento e a descoberta, como poemas, contos, músicas e diversas formas de expressão literária. Essas variadas formas podem ser reconhecidas de pronto pelo leitor literário, e em seu próprio ser consegue traçar provocações de conhecimento.

Compreendemos, assim, que o aprender a ler ultrapassa o saber ler, no sentido de ler palavras ou frases. Constitui um aprendizado que envolve o acesso a diversos tipos de textos e de variados escritos. Provável que conhecer a todos seja algo impossível, porém estar a par da maior variação possível permite a utilização e interação para o melhor proveito desses escritos.

Silva (2012a, p. 28) conscientiza que “é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar em que as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso”. O tornar leitor é compreendido como uma aquisição permanente pela leitura, que leva o indivíduo a querer expressar tudo isso por meio da escrita.

Indiscutivelmente, a interação de signos e saberes distintos enriquece e dinamiza a competência linguística oral e escrita, fazendo a visão de mundo ampliar-se, expandir-se para outros domínios, para além da presença do objeto referenciado. Uma vez que a imaginação é estimulada, a percepção da realidade tende a se tornar mais sensível, permitindo que o sujeito leitor-escritor-leitor tenha variadas experiências de leitura e escrita. (SILVA, 2012a, p. 51 e 52).

A autora ressalta que muitas campanhas educativas tendem a divulgar o texto como algo mágico e maravilhoso, adotando o ato de ler como algo redentor, “capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância” (SILVA,

2012a, p. 72), não permitindo a compreensão da leitura como uma prática social. A leitura literária, conforme Cosson (2016), é um aparato que bem utilizado é capaz de desenvolver competências de leitura de mundo no indivíduo, mas de maneira alguma se trata de mágica ou uma espécie de feitiço que fará o homem melhor. Este só pode assim ser, se fizer a devida dedicação ao ato de ler, e ler de maneira diversificada com o auxílio da escrita.

A leitura, no sentido formador, é uma ação de interculturalidade, pois, conforme afirmado por Brito (2003, p. 99), trata-se de uma construção de valores, estruturado pelas diversas vozes existentes no texto, “um valor que não é criação original do sujeito, mas algo que se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados”. Nessa perspectiva, Cosson (2016, p. 27) ressalta que o sentido formador do texto é o resultado de “compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e espaço”, sendo estas vividas em sociedade. Para esse processo de interação, Cosson (2016, p. 27) afirma que:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa.

Cosson (2016) também especifica que o bom leitor é capaz de compreender as diversas vozes de leitura do mundo, e para uma melhor compreensão, o autor leva a refletir sobre a leitura como um concerto musical, que se promove com inúmeras vozes, mas que se completa como um único todo.

De acordo com o autor, o ato de ler para se formar leitor não é suficiente, pois estamos sujeitos a nossa própria capacidade de leitura, partindo do que nos foi ensinado, assim é necessária uma readaptação leitora. Muitos professores tendem a querer ensinar com as leituras que os fizeram leitor, mas esse processo de texto e leitor é uma constituição única e particular. Em certa medida, cada um sabe o texto que, de fato, o fez um pouco mais leitor.

Outra abordagem apresentada por Cosson (2016) diz respeito à distinção que deve ser feita entre o que conhecemos como atual e

contemporâneo. “Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação”. (COSSON, 2016, p 34). Essa explicação se torna importante, pois, quando lemos certos textos de tempos passados, percebemos que podem ser atuais em nossa leitura, permitem um sentido formador; já alguns escritos contemporâneos, podem nada representar em nossas vidas. O autor ressalta que o letramento literário atua como os textos atuais, independentes de serem contemporâneos ou não.

Compreendemos que o leitor não nasce pronto, assim como a formação do indivíduo por meio da leitura literária não é algo fácil. É necessário, portanto, a busca pelo crescimento formativo. Para o crescimento, conforme afirma Cosson (2016), são necessários os desafios obtidos pela leitura de textos cada vez mais complexos, fazendo, assim, uma ampliação de leitura, que, para Cosson (2016), deve partir das propostas didáticas, proporcionando um crescimento do leitor.

Cosson (2017) assegura que, para a formação do indivíduo por meio da leitura literária, partimos de aproximações essenciais. A primeira é a produção de sentido em um diálogo, por meio da conversa; a segunda refere-se a compreender que o diálogo é uma aproximação que se faz com o passado: “nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é o objetivo físico da leitura” (COSSON, 2017, p. 35). A terceira aproximação constitui a criação de vínculos entre o leitor e outros leitores.

O autor enfatiza a necessidade da interação para a formação social e afirma que “a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”. (COSSON, 2017, p. 36). Ele também destaca que a leitura hoje tem se tornado cada dia mais vital, pois ela reforça tanto o que fazemos como o que somos perante a sociedade.

A leitura literária, em sentido social, abre espaço para a formação do indivíduo, sendo essa construção um processo que exigirá uma habilidade de estar sempre em busca do conhecimento. Em certa medida, a leitura literária provoca mudanças na forma que pensamos o mundo. Contudo, ela não esconde as mazelas da vida, mas propõe uma visão diferente das inúmeras

situações vivenciadas. A literatura, assim, abre o leque da imaginação, sem se dispor da eloquência social e real do mundo. Compreender a literatura literária, sua criação, passando pelo letramento até a formação do indivíduo pela leitura literária, permite compreender como o construto da literatura literária é fortificante para a composição do homem crítico e presente na sociedade.

A literatura, articulada desde o início da formação do homem, possibilita uma naturalização desse senso crítico, capacitando-o para caminhar por entre os meios sociais. Na realidade brasileira, é possível afirmar que aqueles que possuem uma prática de letramento literário, desde sua formação inicial, têm um conhecimento mais apurado para o convívio sociocultural.

Nessa perspectiva, passamos a indagar a constituição da formação necessária referente ao letramento literário, contemplando a base formativa, a Pedagogia, pois a formação inicial do indivíduo é assistida por profissionais pedagogos que devem levar o aluno à prática leitora de maneira que, com o passar dos anos escolares, os alunos tenham as competências necessárias para tornarem-se leitores críticos e aprimorem seus ensinamentos. Passamos, então, à busca pela compreensão desse mundo pedagógico, abordando no próximo capítulo a leitura no curso de Pedagogia.

## **4 REFLEXÕES SOBRE A LEITURA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Neste capítulo, voltamos nosso olhar ao Projeto Político do Curso de Pedagogia (PPC) e buscamos identificar ferramentas e direcionamentos que podem acrescentar, durante o percurso acadêmico do pedagogo, uma formação crítico-literária, a qual se agrega ao seu aprendizado e, indo além, que semeie o interesse pela leitura, acredita-se, assim, refletir na formação profissional docente.

Nessa busca, condicionamos uma reflexão referente a visão do profissional Docente e do aluno do curso de Pedagogia por meio de uma abordagem qualitativa baseadas em questionários, visando uma construção da formação leitora desse público que seja capaz de orientar o ensino e a prática educacional com a utilização de leituras literárias.

A análise do PPC, em especial sua base teórica, é capaz de nortear o acadêmico de pedagogia quanto a sua prática docente. A apresentação de cada disciplina no projeto permite ao pedagogo em formação uma autoavaliação sobre seus avanços enquanto leitor. Ademais, a análise do PPC propicia uma visão do contexto legal institucional voltado à formação pedagógica.

### **4.1 Projeto político pedagógico e o trabalho de leitura**

Documento obrigatório em todas as Instituições de ensino, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é elaborado pelo colegiado do curso e o grupo docente que estrutura o projeto, norteados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O objetivo desse grupo docente é organizar um documento que envolva todas as expectativas do curso proposto.

O Curso de Pedagogia aqui pesquisado segue os preceitos estipulados pelo CNE, com carga horária mínima de 3200 horas curriculares, conforme CNE/CP 02/2015. A estrutura curricular do curso é organizada em quatro Núcleos: Núcleo comum, Núcleo de modalidades, Núcleo específico e Núcleo livre, totalizando 3.220 horas curriculares. Apresenta o seguinte quantitativo de horas: 120 horas de disciplinas do Núcleo comum; 1.478 horas do Núcleo específico; 342 horas do Núcleo de modalidades; 180 horas do Núcleo livre;



200 horas de atividades complementares; 400 horas de estágio supervisionado; 400 horas de prática como componente curricular e 100 horas de trabalho de curso (UEG, 2015).

É possível perceber, dentro de cada Núcleo proposto, uma abordagem de leitura, mesmo que implícita, ou superficial. Os Núcleos são ofertados durante os oito períodos do curso de maneira não sequencial, de modo que cada período abarca mais de um Núcleo curricular, possibilitando o conhecimento interdisciplinar. Segundo Carlino (2017), a universidade não pode garantir o aprender aos alunos, mas afirma que a aprendizagem ocorre quando existe a interação entre os alunos, os docentes e a universidade. O trabalho pensado por meio de Núcleos estruturantes é distribuído em núcleo comum, modalidades, específico e livre, o que possibilita essa interação, gerando uma aproximação entre alunos e professores. O Núcleo estruturante norteia, assim, a composição curricular a ser trabalhada, como segue no quadro:

**Quadro 1** – Núcleo estruturante da IES.

<b>Núcleo Estruturante</b>	<b>Composição Curricular</b>
Comum	Linguagem, Tecnologias e Produção textual; Diversidade, Cidadania e Direitos.
Modalidades	Metodologia Científica; Políticas Educacionais; Linguagem Brasileira de Sinais-Libras; Psicologia da Educação; Didática; Sociologia da Educação; História da Educação.
Específico	Educação e Mídias; Arte e Educação; História Social da Criança e da Infância; Prática Pedagógica; Filosofia da Educação; Educação Especial e Inclusão; Literatura Infantil; Psicologia da Educação – Desenvolvimento e Aprendizagem; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem;

	<p>Bases Epistemológicas da Educação; Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento I; Teorias Pedagógicas; Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento; Corpo, Cultura e Expressividade; Propostas Curriculares e Metodológicas na Educação Infantil; Conteúdos e Processos de Ensino de Língua Portuguesa; Conteúdos e Processos de Ensino de Matemática; Atividades de Orientação em Docência na Educação Infantil I; Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I; Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento II; Currículo: cultura escolar, políticas e práticas; Conteúdos e Processos de Ensino de História; Conteúdos e Processos de Ensino de Geografia; Atividades de Orientação e Docência na Educação Infantil II; Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil II; Métodos de Produção do Trabalho Científico em Educação; Conteúdos e Processos de Ensino de Ciências; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento III; Atividades de Orientação e Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I; Pesquisa e Prática: trabalho de curso I; Financiamento e Gestão dos Recursos da Educação; Atividades de Enriquecimento e de Aprofundamento IV; Pedagogia em Espaços não Escolares; Atividades de Orientação e Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II; Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II; Pesquisa e Prática: trabalho de curso II; Português Instrumental I; Português Instrumental II; Inglês para Crianças – ELKT;</p>
--	--

	Sexualidade na Educação Infantil e nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental.
Livre	Educação e Ética; Sustentabilidade e Educação; Estado, Educação e Legislação Brasileira; Pedagogia Empresarial; Atendimento Educacional Especializado; Psicologia e Sexualidade; Filosofia para o Ensino fundamental I; Pedagogia Hospitalar; O Lúdico na Educação Infantil; Inglês nas séries Iniciais. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação.

Fonte: PPC UEG (2015, p. 51, 52, 53).

Destaca-se, no Núcleo comum, a disciplina Linguagem, Tecnologias e Produção textual, a qual é proposta no primeiro período letivo. Em sua ementa, configuram-se práticas de leituras e interpretação de textos. A disciplina busca um nivelamento dos alunos que estão chegando à universidade, como um processo de acolhimento acadêmico e direcionamento aos textos trabalhados durante o curso.

Linguagem, Tecnologias e Produção textual – Ementa: Linguagem, processos comunicativos, formas e tecnologias, Práticas de leitura e interpretação de textos. Tipos e gêneros textuais. Produção de textos: planejamento, estrutura (microestrutura – coesão e macroestrutura – coerência) e construção (clareza, concisão, progressão). Aspectos gramaticais da produção de textos. (UEG, 2015, p. 60).

A disciplina em questão também propõe o conhecimento sobre os gêneros textuais e possibilita ao aluno direcionar suas práticas de leitura no ambiente acadêmico. Para Carlino (2017, p. 17), as disciplinas iniciais assinalam “o conjunto de noções necessárias para participar da cultura discursiva das disciplinas”, proporcionando os conhecimentos necessários para desenvolver as atividades de produção e análise de textos solicitadas pela universidade.

O Núcleo de modalidade apresentado, em suas disciplinas, oferece particularidades necessárias para a formação pedagógica, apresentando em

seu bojo, conceitos históricos da Educação, importantes para despertar no aluno o processo educativo pedagógico.

Já o Núcleo específico do curso aborda disciplinas que valorizam os conceitos históricos, metodológicos e práticos do curso. Nesse Núcleo, destacamos as disciplinas de Educação e Mídias; Literatura Infantil; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Construção; Métodos e Processos de Alfabetização e Letramento; Conteúdos e Processos da Língua Portuguesa. Essas disciplinas são enfatizadas por apresentarem discussões sobre processos de leitura, o que possibilita ao acadêmico identificar-se e reconhecer-se como parte do processo de leitura, tanto como sujeito leitor, quanto propagador da leitura, com base em suas experiências leitoras.

As tecnologias ganham cada vez mais espaço no ambiente educacional, assim a disciplina Educação e Mídias permite uma aproximação da leitura feita na escola com a leitura realizada por meio de aparatos digitais. A ementa destaca a leitura crítica da comunicação e das mediações na recepção midiática. Essa construção se torna mais eficaz com o conhecimento de outras formas de leituras, como a oral e visual. De acordo com Hartmann (2012, p. 34), “nada na língua é estático, pronto e acabado. Tudo se refaz e se transforma incessantemente”. O desenvolvimento crítico perdura pela busca do conhecimento em seus diferentes níveis e em suas variadas formas de expressão.

EDUCAÇÃO E MÍDIAS, EMENTA: Relação Educação e Comunicação. Tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem: implicações pedagógicas e sociais limites e possibilidades. Projetos de inclusão digital no Brasil: leitura crítica da comunicação e das mediações na recepção midiática. Educação a Distância. (UEG, 2015, P. 63).

A disciplina Literatura Infantil propicia ao aluno em formação uma releitura de sua prática leitora, pois permite ao discente a lembrança de seu período escolar. Além de respaldar-se nos fundamentos e caracterização da Literatura Infantil, a disciplina propõe a análise de livros infantis. Esse desenvolvimento permite uma aproximação com as histórias infantis, propiciando uma lembrança de infância, e também desenvolvendo a percepção da importância da leitura desde a formação inicial escolar. Hunt (2010, p. 49) afirma que a literatura infantil transita as fronteiras histórica, acadêmica e linguística estabelecidas e “requer contribuição de outras disciplinas; é

relevante para uma ampla classe de usuários, apresenta desafios singulares de interpretação e de produção”.

LITERATURA INFANTIL, EMENTA: Processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, diálogo, discurso, jogo. Relações entre a oralidade e o letramento. Literatura infantil: fundamentos e caracterização. Práticas pedagógicas do trabalho com a literatura infantil. Análise e estudo de livros infantis clássicos e modernos. (UEG, 2015, P. 65).

O processo de aprendizagem da linguagem, tanto a leitura como a escrita, é uma expectativa para pais e alunos nos anos iniciais de educação. O ler e o escrever são um dos primeiros objetivos da formação pedagógica, e para isso é relevante um conhecimento que possibilite levar o aluno a compreender as formas das letras, a fazer as junções das sílabas e a pronunciar e escrever as palavras. Essa construção se eleva ao letramento escolar e, com a devida interdisciplinaridade com a literatura, é possível chegar ao letramento literário e crítico.

Esclarecedoras as palavras de Ribeiro (2009) ao enfatizar que, em sala de aula ou não, “o pedagogo tem por função compreender a interação verbal como elemento fundamental da língua, pois a fala não é um ato isolado do indivíduo, mas está diretamente dada no contexto social”. Assim, para o pedagogo em formação, essa disciplina sinaliza uma construção prática de todo o processo de aquisição de leitura e escrita, e esta prática se configura em um contexto sociocultural e de vivência social.

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CONSTRUÇÃO, EMENTA: Desenvolvimento e aquisição da linguagem falada e escrita: aspectos sócio históricos e psicopedagógicos. As competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. A linguagem oral e escrita: inserção e participação nas diversas práticas sociais. Os processos da aprendizagem da linguagem oral e escrita. O conteúdo da língua oral e escrita: uso e forma. Alternativas didáticas e metodológicas para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental e na educação infantil. (UEG, 2015, P. 66).

Métodos e processos de alfabetização e letramento abordam a relação da linguagem com o mundo, a cultura e a sociedade. Promovem também o desenvolvimento da oralidade e da escrita, e buscam potencializar o aprendizado com práticas escritas. Santos e Albuquerque (2007, p. 98) afirmam ser importante o processo de alfabetizar letrando, e que esse se constitui por propiciar “situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o

aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”.

O pedagogo em formação consegue, ou deveria conseguir, por meio dessa disciplina, adquirir o conhecimento teórico sobre o processo de alfabetização e letramento, e também refletir em sua construção letrada, bem como identificar a relevância do letramento para a escrita e leitura.

MÉTODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO,  
EMENTA: Concepções de linguagem; relação linguagem e mundo, cultura e sociedade. Fonética e Fonologia e Aquisição de língua materna oralidade e escrita. Práticas Discursivas na Alfabetização. A Escrita como Produção Social. (UEG, 2015, P. 67).

A disciplina de Conteúdos e Processos da Língua Portuguesa, além de oportunizar um estudo histórico e cultural da escrita e leitura, apresenta em sua estrutura uma abordagem sobre a aprendizagem da leitura e a análise linguística e literatura no ensino. Apesar do trato descerimonioso para a construção da língua portuguesa, a disciplina busca um desenvolvimento teórico que possibilita o engajamento dos alunos em seu ensinamento.

CONTEÚDOS E PROCESSOS DA LÍNGUA PORTUGUESA,  
EMENTA: Reflexões sobre a cultura escrita e a leitura, sua forma de existência nas sociedades, sua produção e transmissão dentro e fora das instituições. Objetivos e função social do ensino da língua portuguesa. Estudo de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem da leitura, produção e reestruturação de textos, análise linguística e literatura nos anos iniciais do ensino fundamental. (UEG, 2015, P. 68).

Prosseguindo a análise, o Núcleo Livre contempla disciplinas que contribuem para uma ampliação de conhecimento em relação às teorias que estão presentes no curso de forma subjetiva. Dentre as disciplinas que compõem o Núcleo livre, destacamos ‘O Lúdico na Educação Infantil’. O destaque remete à importância do processo lúdico para a construção cognitiva do homem, ressaltado nas palavras de Almeida (1987, p. 11): “educação lúdica é uma ação inerente na criança, adolescente, jovens e adultos, e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento”. O momento lúdico, a brincadeira e o faz de conta viabilizam a interação social.

Quanto à formação lúdica, Maluf (2012, p. 9) afirma que o processo de brincar “proporciona aquisição de novos conhecimentos, desenvolve

habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo”. Desenvolvimentos esses que refletirão na vida adulta de cada indivíduo. Assim, o pedagogo em formação, percebendo a importância do lúdico, pode potencializar as leituras dinâmicas, bem como organizar uma brinquedoteca com livros literários e desenvolver brincadeiras com leitura e escrita que contribuam para o aprendizado significativo.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EMENTA: O conceito de Ludicidade e sua importância na aprendizagem e desenvolvimento da criança. A importância do jogo, do brinquedo e das brincadeiras para desenvolvimento integral da criança. Interação adulto-criança, criança-criança e criança-meio como possibilidade de desenvolvimento pessoal, interpessoal e inserção social. Relação do lúdico com a Educação e suas implicações no processo ensino aprendizagem. Função da brinquedoteca para o processo ensino aprendizagem. (UEG, 2015, p. 79).

As disciplinas elencadas no PPC de Pedagogia da instituição aqui estudada direcionam para a formação acadêmica, mas é importante ressaltar que os professores que trabalham com cada disciplina são os responsáveis diretos pela forma como os alunos são levados a esses conhecimentos teóricos. Carlino (2017) analisa que muitos professores esperam que seus alunos leiam os textos propostos de acordo com sua estratégia enquanto professor, mas se esquecem, na prática, de direcionar o aluno a essas estratégias. Nesses parâmetros, “ler fica como tarefa apenas a cargo dos estudantes”. Sua compreensão não é orientada pela nossa experiência. A leitura que realizam nasce órfã. (CARLINO, 2017, p. 80).

Conciso em seus ensinamentos, Carlino (2017) chama a atenção para o apoio que deve ser dispensado aos alunos em formação, principalmente nos primeiros períodos de ensino. Atenção tanto à leitura como à escrita e enfatiza aos alunos que:

É através da leitura que os estudantes do nível superior tomam contato com a produção acadêmica da sua área. A informação que os professores comunicam oralmente é apenas uma pista, um organizador, uma ponte, uma introdução para que eles possam se dirigir para as fontes que os professores abreviam comentando. Dito de outra maneira, é necessário que os alunos leiam a bibliografia, não são suficientes as anotações que fazem. E é preciso que o façam de maneira comprometida, em situações recorrentes, aprendendo o importante que têm os textos para um determinado componente. (CARLINO, 2017, p. 80).

O PPC norteia as disciplinas, e em maior ou menor grau, cada uma traz processos de leitura que devem ser potencializados pelos professores. O aluno que chega à Universidade com uma formação leitora bem estabelecida consegue um desenvolvimento mais acelerado. Os alunos que não foram instigados à prática de leitura e escrita acabam por demonstrar alguma dificuldade no processo, mas com a interação entre o aluno, o professor e a Universidade, essas dificuldades tendem a diminuir.

Passemos para a pesquisa realizada diretamente com os professores e acadêmicos da IES pesquisada. Ressaltamos que todos os questionamentos da pesquisa passaram pelo crivo da plataforma Brasil.

#### **4.2 Visão do professor do Curso de Pedagogia em relação à formação leitora dos alunos**

Nesta parte, abordamos a pesquisa realizada com os professores do Curso de Pedagogia, efetuada por meio de questionário e que busca compreender como os professores identificam as práticas leitoras dos alunos do curso, de que maneira contribuem para essa formação leitora, e como se posicionam sobre sua própria prática de leitura. O estudo busca, ainda, refletir sobre o processo de estágio e sua participação para identificação ou não da leitura literária como um fator relevante para a formação do leitor. O estágio dos acadêmicos do curso possibilita a eles o contato direto com as escolas, e parte deles consegue finalizar o curso com empregos nas escolas da região.

Mesmo com novas Instituições de Ensino oferecendo cursos de Pedagogia, a Instituição investigada sobressai-se por seu reconhecimento, prestígio e seriedade de ensino. Os professores do Curso de Pedagogia desta IES são, em sua maioria, egressos da própria Instituição e contribuem significativamente para esse reconhecimento, trazendo consigo um sentimento de responsabilidade com o curso.

Parte dos professores da IES também atua ativamente nas escolas municipais e estaduais da região. Dessa maneira, a IES consegue trabalhar as necessidades da demanda local, levando aos alunos do curso uma imersão na realidade educacional. Para que isso seja possível, os professores trabalham com projetos em parceria com as escolas da rede municipal de ensino. Os

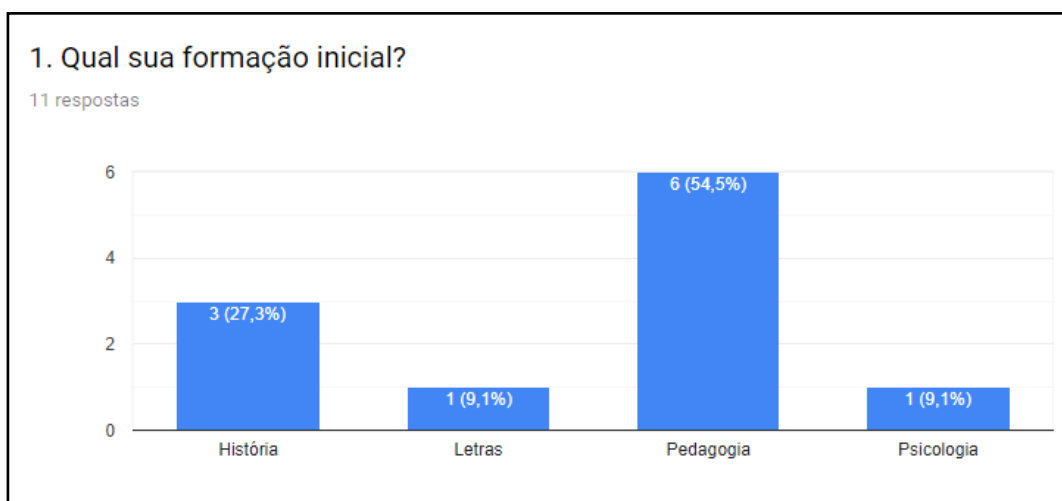


projetos são voltados para a integração social da universidade com o município.

Por outro lado, jornadas intensas de trabalho acabam por postergar possíveis processos de qualificação teórica do professor, que por trabalhar nas redes municipal e estadual de ensino, acaba não disponibilizando de tempo para o próprio estudo e aperfeiçoamento. A IES analisada tem seu funcionamento no período noturno.

A pesquisa aqui proposta foi realizada com a utilização de questionário e do recurso tecnológico, Formulário Google. Intencionou-se a padronização da forma. O questionário é composto por perguntas que abordam respostas de cunho aberto e fechado. O recurso do Formulário Google contribuiu para a aplicação do questionário e a organização dos dados. Desse modo, passemos para os questionamentos norteadores. A preocupação inicial em relação ao professor é quanto a sua formação inicial:

Gráfico 1- Formação do Professor



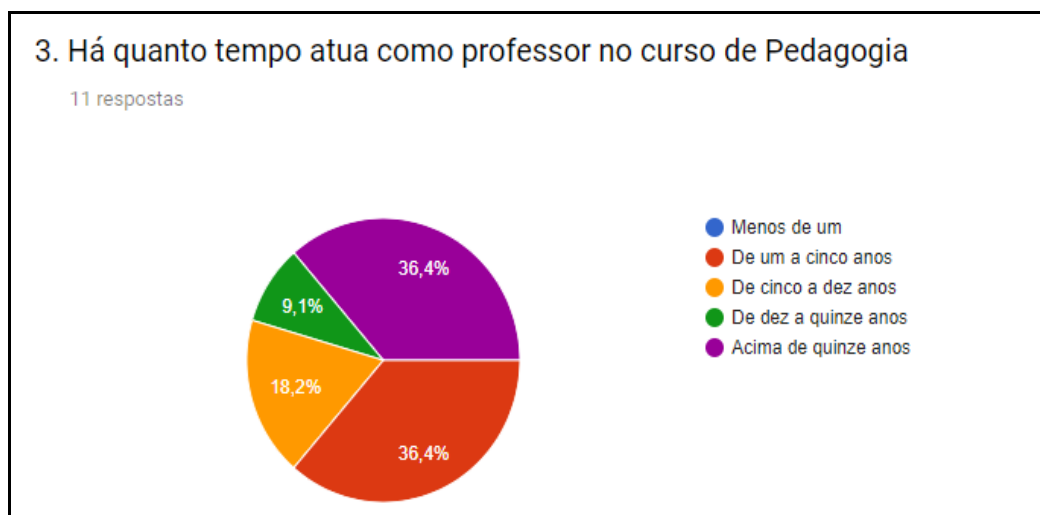
Fonte: Própria

Dos dezesseis professores atuantes em 2019 no curso de pedagogia, onze contribuíram com a pesquisa. Em relação à formação inicial, um pouco mais de 50% dos professores tiveram o curso de pedagogia como primeira formação, variando entre história, letras e psicologia.

A segunda preocupação é em relação à formação continuada do docente. Assim, questionamos sobre qual foi sua formação mais recente, se *lato* ou *stricto sensu* e o ano de realização. Um dos professores afirmou que sua última formação foi em 2001. Todos passaram por formação, sendo que,

dez na modalidade *lato sensu*, com especializações voltadas para docência universitária e psicopedagogia, e um na modalidade *stricto sensu*. Em relação ao tempo de atuação no curso, temos que:

Gráfico 2 - Tempo de atuação.



Fonte: Própria

Todos os professores atuam há mais de um ano no curso de Pedagogia, e os professores que estão na IES há mais de quinze anos chegam a aproximadamente 36 %. E 68 % dos professores atuam há mais de cinco anos na IES.

O próximo questionamento referiu-se ao desempenho dos acadêmicos nas leituras propostas pelos professores em suas respectivas disciplinas. Cerca de 90 % dos professores afirmaram que os alunos apresentam um pouco de dificuldade em relação às leituras. E cerca de 9 % dos professores informaram que os alunos não apresentam nenhuma dificuldade em relação às leituras da disciplina. A indicação de muita dificuldade não foi observada por nenhum dos professores do curso.

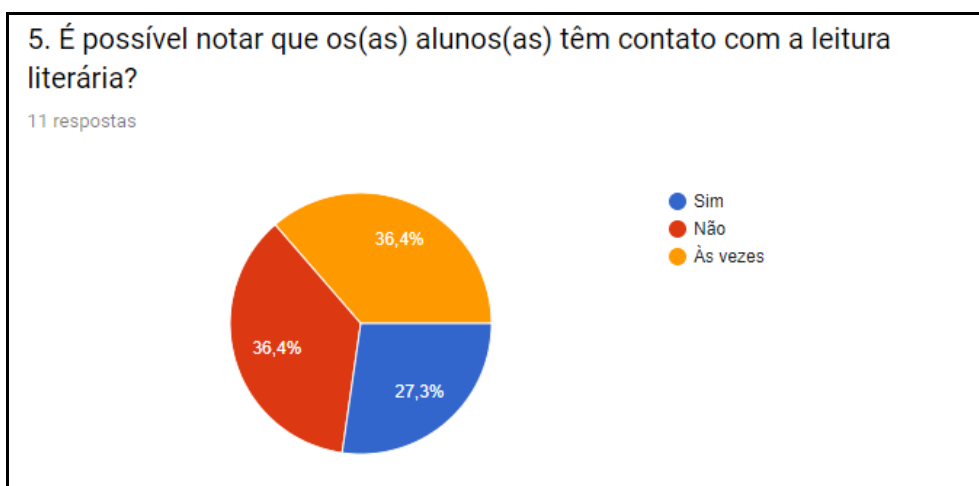
Gráfico 3 - Desempenho das leituras dos acadêmicos.



Fonte: Própria

Os professores foram indagados sobre a percepção deles quanto ao contato do aluno com a leitura literária. Aproximadamente 27 % dos professores afirmaram que sim, ou seja, é possível notar que os alunos têm o contato com a leitura literária, 36 % afirmaram que não e 36 % responderam que às vezes é possível notar.

Gráfico 4 - Contato dos acadêmicos com a leitura literária

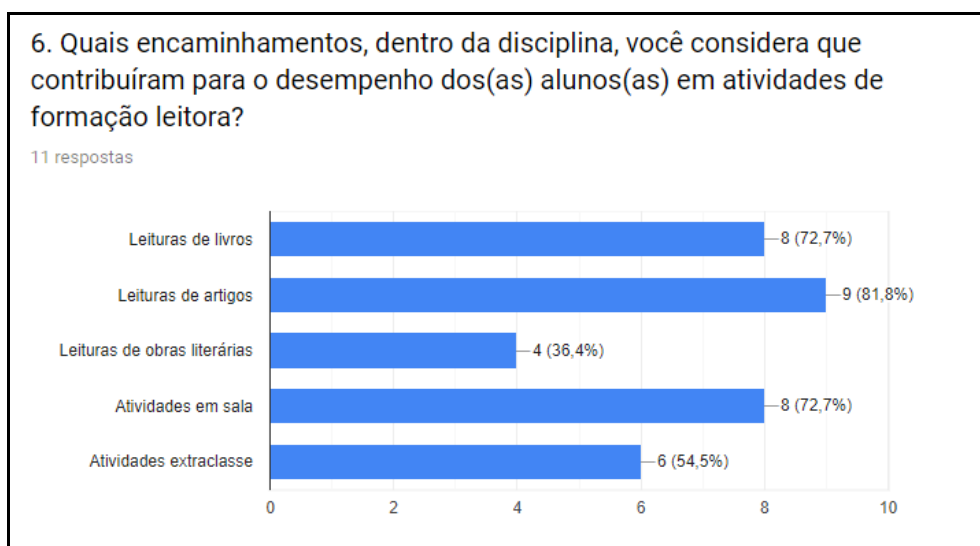


Fonte: Própria

Aos que responderam que sim, na questão anterior, foi solicitado citar alguma característica que justifique essa afirmação. Os professores afirmaram ser possível notar o contato dos alunos com a leitura devido ao bom desempenho deles em trabalhos e seminários em sala de aula e ao conhecimento referente a livros literários e educacionais.

Quando questionados sobre os norteamentos em sala que possam contribuir para a formação leitora dos acadêmicos, afirmaram que a leitura de artigos é o que mais contribui para a formação do leitor acadêmico, seguida pela leitura de livros, atividades em sala e extraclasse e leitura de obras literárias.

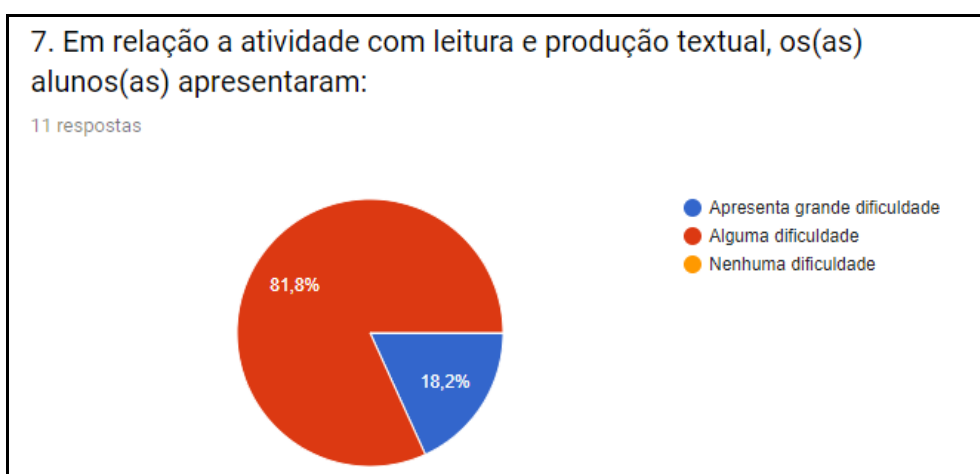
Gráfico 5- Atividades de formação leitora



Fonte: Própria

Em relação com atividades de leitura e produção textual, temos:

Gráfico 6 - Leitura e produção textual.



Fonte: Própria

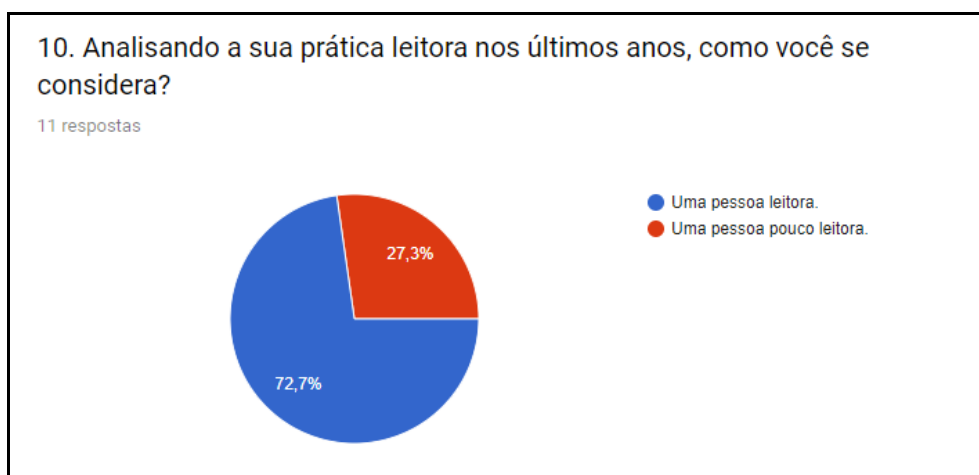
Os professores ponderaram que aproximadamente 81 % dos acadêmicos apresentam alguma dificuldade com as atividades propostas e, cerca de 18 % apresentam grande dificuldade com atividade de leitura e escrita. Indagados sobre quais ou qual dificuldade é mais recorrente em

relação à leitura e escrita dos acadêmicos, foram levantados os seguintes problemas: dificuldade em interpretação textual; falta do letramento; falta do uso da língua padrão; problemas com coesão, coerência e ortografia; ausência de envolvimento e disponibilidade para realizar as leituras; falta de compromisso; e falta de prática de leitura.

Questionados se existem diferenças notórias nos alunos que possuem o hábito de leitura e, se sim, quais diferenças, afirmaram que a diferença está no vocabulário utilizado e na produção escrita dos acadêmicos que conseguem ter mais coerência. Os alunos que leem mais conseguem argumentar e contribuir para a aprendizagem, demonstram facilidade para entender as propostas de aula e apresentam maior desempenho nas atividades propostas.

Indagados sobre sua própria prática de leitura, aproximadamente 72 % dos professores se dizem leitores e cerca de 27 % assumem que leem pouco.

Gráfico 7 - Prática leitora do docente

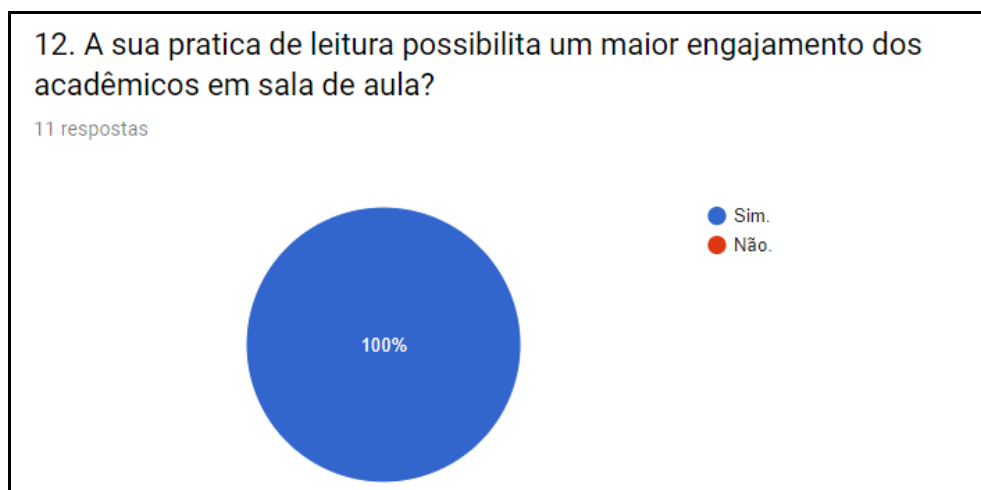


Fonte: Própria

A respeito das leituras importantes para a formação leitora, afirmaram que para essa formação, são importantes os artigos científicos, livros, leitura informativa e reflexiva, leitura literária. E asseveraram que no mundo globalizado é necessário aprender a gostar de todos os tipos de leitura.

Todos os professores concordam que sua prática de leitura corrobora para um engajamento dos acadêmicos em sala de aula.

Gráfico 8 - Sala de aula

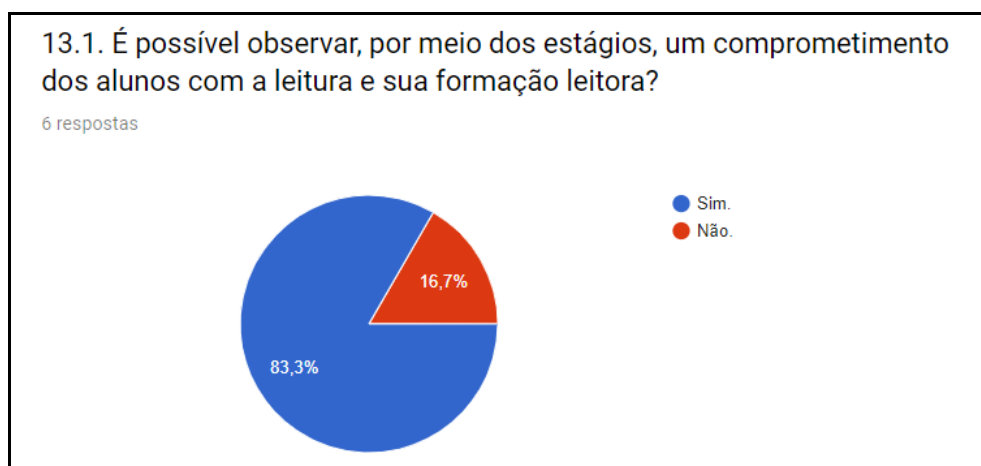


Fonte: Própria

Os professores afirmaram que a leitura proporciona maior aprendizado e que os alunos leitores contribuem de forma efetiva nos momentos de explicação, exemplos e debates sobre os temas abordados em sala. Um dos docentes comentou que todos os professores devem buscar o hábito de ler para formar alunos críticos.

Aos professores de estágio, questionamos se há comprometimento dos acadêmicos com a leitura e sua própria formação leitora. Aproximadamente 83 % dos professores informaram que sim, e 16 % afirmaram que não.

Gráfico 9 – Estágio

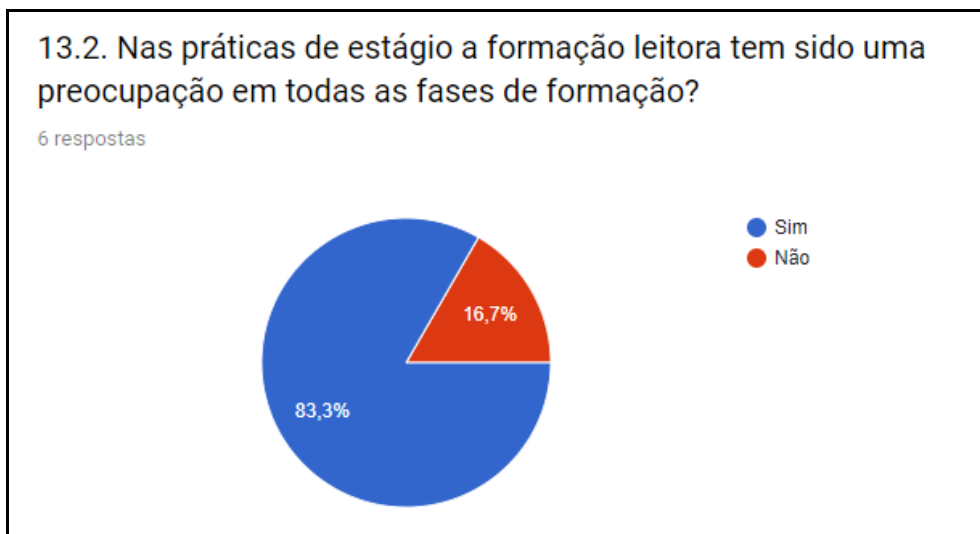


Fonte: Própria.

Também questionamos sobre a preocupação quanto à formação leitora nas práticas do estágio. A maioria dos professores afirmou que existe a

preocupação em relação à formação leitora dos alunos em todas as fases do estágio.

Gráfico 10 - Estágio e a leitura.



Fonte: Própria.

A partir da análise das respostas dos professores do curso de Pedagogia da IES, convém suscitar pontos diversos desta parte da pesquisa. De modo geral, a maioria dos professores tem formação inicial em Pedagogia, o que proporciona um diálogo mais aproximado entre professores e acadêmicos. Em relação à atuação no curso, é possível perceber que os professores possuem experiência de ensino, alguns há mais de quinze anos como docentes universitários.

Em uma primeira indagação sobre o desempenho dos acadêmicos na leitura em relação à disciplina ministrada, os professores abordaram que os acadêmicos não apresentam dificuldade e alguns têm pouca dificuldade. Em relação à percepção do contato que o aluno tem com a leitura literária, boa parte dos professores afirmou não ser fácil perceber esse contato ou, às vezes, é possível notar um pouco.

Já os professores que afirmaram ser possível perceber a leitura literária por parte do acadêmico reforçaram que os alunos leitores literários possuem maior destreza leitora, com uma base de leitura firme, alcançando melhor desempenho e argumentando mais em sala de aula. Para a maioria dos professores, a forma de tornar o aluno leitor é por meio de leituras de artigos científicos, revistas com temas educacionais e jornais. Os docentes alegam que esse tipo de suporte textual contribui para a informação.

A leitura de livros literários ficou em último lugar na indicação pelos professores como contribuição para formação leitora. Podemos pensar que essas leituras para os professores já são rotineiras por parte dos acadêmicos. Assim, os professores afirmam que os acadêmicos possuem dificuldades em ler e escrever. Alguns professores ressaltaram serem grandes esses problemas. E que uma das principais dificuldades apresentadas pelos alunos é em relação à interpretação de textos, chegando a mencionar a falta de letramento dos acadêmicos e a falta do hábito de leitura. Essa declaração dos docentes questionados entra em contradição com o que eles alegaram anteriormente, que os alunos não possuem dificuldade em leitura em suas respectivas disciplinas.

Quando voltamos os olhares para a formação leitora dos professores, percebemos que alguns informaram não possuir o hábito da leitura ou não pratica a leitura. Mas quando indagados sobre a influência de sua prática de leitura para os acadêmicos, categoricamente asseveraram que suas práticas leitoras servem de exemplo e afirmam que essa prática possibilita maior engajamento dos acadêmicos em sala de aula, reforçando que as leituras contribuem nas explicações das aulas.

Os professores que trabalham com o estágio ponderaram que os acadêmicos que chegam ao nível de estágio preocupam-se com a própria formação leitora, e que em todo o processo de estágio é possível perceber a evolução na qualidade leitora e na postura letrada junto aos alunos das escolas onde exercem o estágio. Com a percepção em relação às respostas dos professores, passamos para o próximo tópico abordando as respostas dos acadêmicos do curso de Pedagogia.

#### **4.3 Visão dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da IES investigada**

Essa abordagem fundamenta-se na pesquisa diretamente com os alunos do Curso de Pedagogia. Buscamos identificar a percepção do acadêmico quanto ao processo de formação do leitor literário, e quanto a sua própria formação acadêmica. Traçamos no primeiro momento o período de identificação, composto pela formação escolar e formação familiar, buscando o conhecimento socioeconômico. Seguimos para as práticas de leituras, a leitura literária e sua formação como leitor.

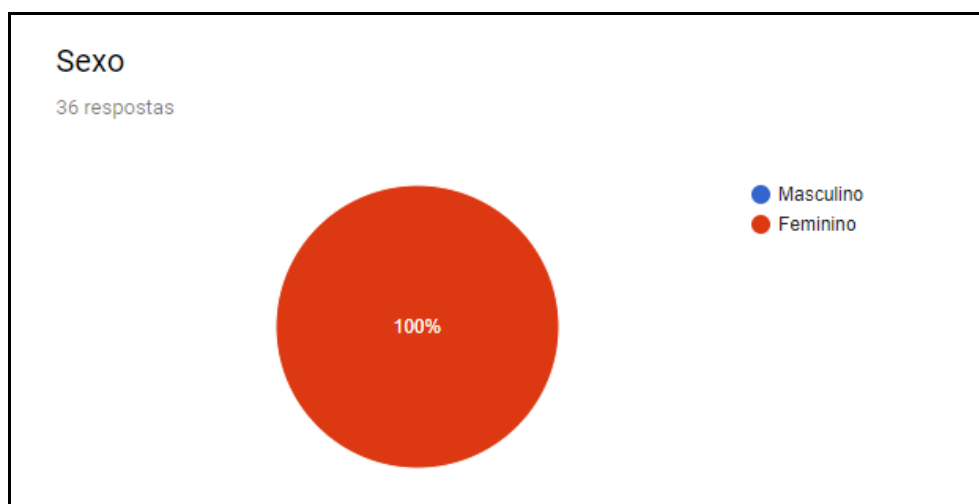


O curso é dividido por períodos, cada semestre corresponde a um período, totalizando oito períodos letivos. A pesquisa foi realizada por meio de questionário utilizando o Google Formulário como ferramenta de organização das respostas. A abordagem foi realizada em duas etapas junto aos acadêmicos. Na primeira etapa, foi realizada uma visita em todos os períodos, para os esclarecimentos da pesquisa. Na segunda etapa, foi encaminhado o questionário aos acadêmicos por meio de código de barras bidimensional (*QR-Code*) e link da pesquisa, que foi distribuído aos acadêmicos por meio físico e pelo aplicativo *WhatsApp* (Aplicativo multiplataforma de mensagem). A pesquisa contou com a colaboração de 36 acadêmicos distribuídos entre quatro períodos referente ao ano de 2019.

A pesquisa foi bem recepcionada pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da IES. No aspecto de identificação, é possível notar que o curso tem sua envergadura para o público feminino e jovem. Obtivemos a participação de todos os períodos vigentes do segundo semestre de 2019.

Dos acadêmicos participantes, todos foram identificados sendo do sexo feminino. O curso de pedagogia é reconhecido pelo seu público feminino, mas, conta também com o público masculino, porém, em menor número. Em relação à idade, é notório o quantitativo de alunas jovens, entre 17 e 20 anos que optaram pelo curso, aqui abarcando cerca de 30%. É também significativa a quantidade de alunas que declararam idade acima de 30 anos, chegando a aproximadamente 27%.

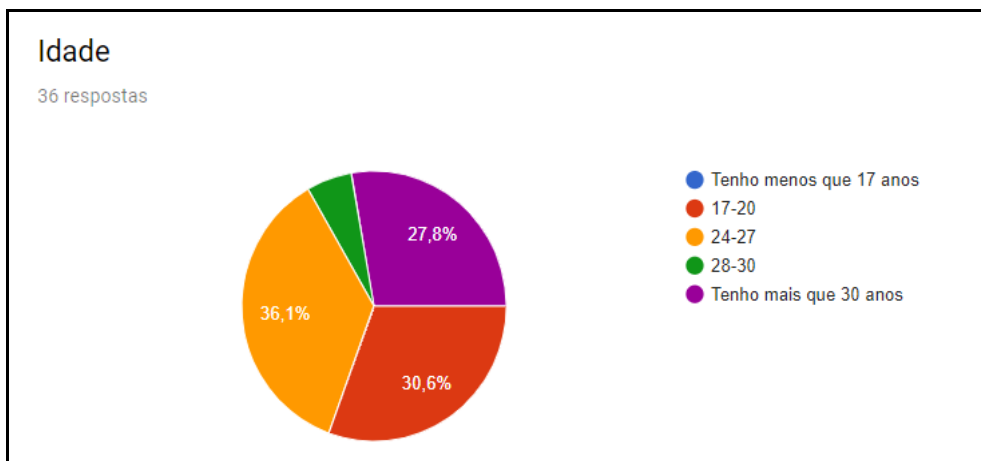
Gráfico 11 – identificação.



Fonte Própria.

O questionário da pesquisa foi direcionado aos acadêmicos no segundo semestre de 2019, envolvendo, assim, o segundo, quarto, sexto e oitavo período do curso.

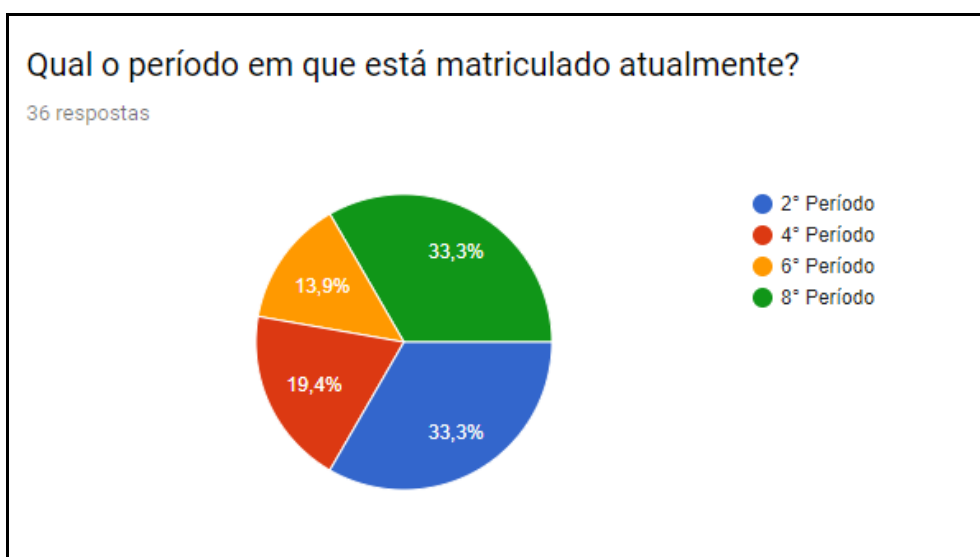
Gráfico 12 - Idade.



Fonte Própria.

O segundo e o oitavo período, que correspondem ao primeiro e quarto ano do curso, foram os mais participativos na pesquisa. De modo geral, a maioria teve seu ingresso na universidade por meio do vestibular. Três participantes informaram ter utilizado o programa Minha Vaga, para entrar no curso. Esse programa consiste na abertura de vagas para transferências de curso, transferências de outras IES, portadores de diploma e reingresso.

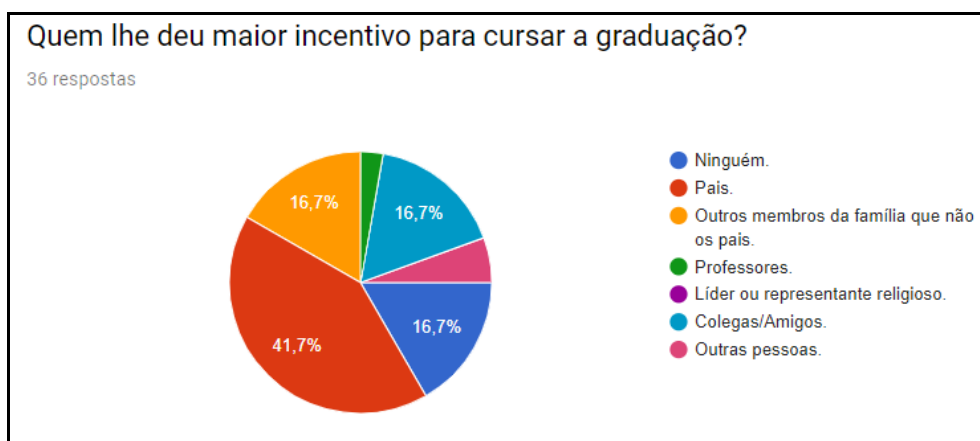
Gráfico 13- Período do curso.



Fonte Própria.

Nos questionamentos de identificação, foi abordado sobre os incentivadores para o ingresso a IES. É possível notar que a família contribui de maneira participativa no incentivo à formação acadêmica. Aproximadamente 57% afirmaram ter apoio por parte dos pais ou outros membros da família. De maneira decrescente, aparece 'decisão própria, amigos e colegas' com cerca de 17%, 'outras pessoas' chegando a quase 6% e 'incentivo por parte dos professores', aproximadamente 2%. O incentivo com relação aos professores, aqui compreendemos ser por parte dos professores do Ensino Médio, que, em geral, contribuem para o direcionamento do aluno para a formação acadêmica incentivando e instigando sobre qual carreira seguir.

Gráfico 14 - Incentivo a graduação.



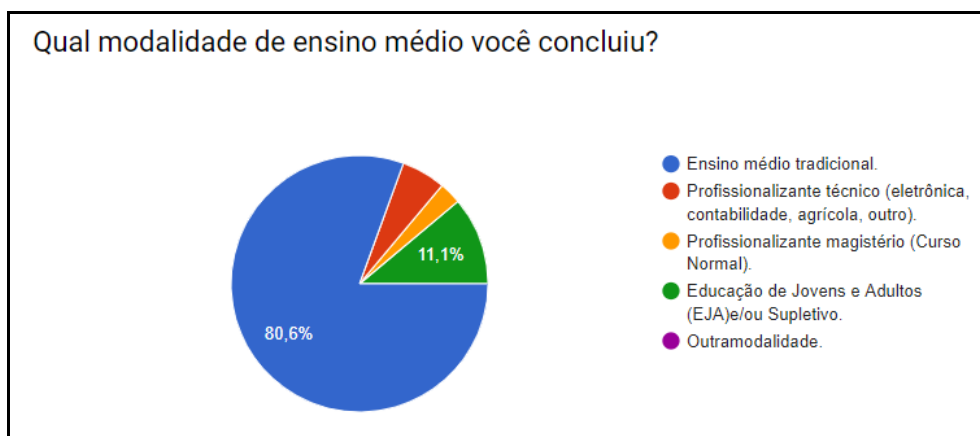
Fonte própria.

Em relação ao questionamento sobre quem os incentivou a fazer o curso de graduação, é possível notar o apoio da família, constituindo os principais incentivadores para a graduação. Com base nas respostas, o incentivo por parte dos professores ficou em último lugar. Outro ponto interessante é em relação ao período entre a conclusão do Ensino Médio e o ingresso na Universidade, em alguns casos, esse período é de até 20 anos. O curso de Pedagogia também conta com a maior parte de seus acadêmicos vindos da rede pública de ensino.

Em relação à formação escolar cerca de 87% informaram ter concluído o ensino médio antes de completar os 20 anos de idade. O período de conclusão do ensino médio educacional teve uma variância de 27 anos, de 1990 a 2017. Em torno de 80% informaram ter concluído o ensino médio na modalidade tradicional. É possível perceber a participação dos alunos da Educação de

Jovens e Adultos, com um percentual de 11%. Também é notório alunos que tenham vindo de cursos técnicos e profissionalizantes oferecidos como Ensino Médio: magistério, eletrônica, contabilidade, agrícola etc.

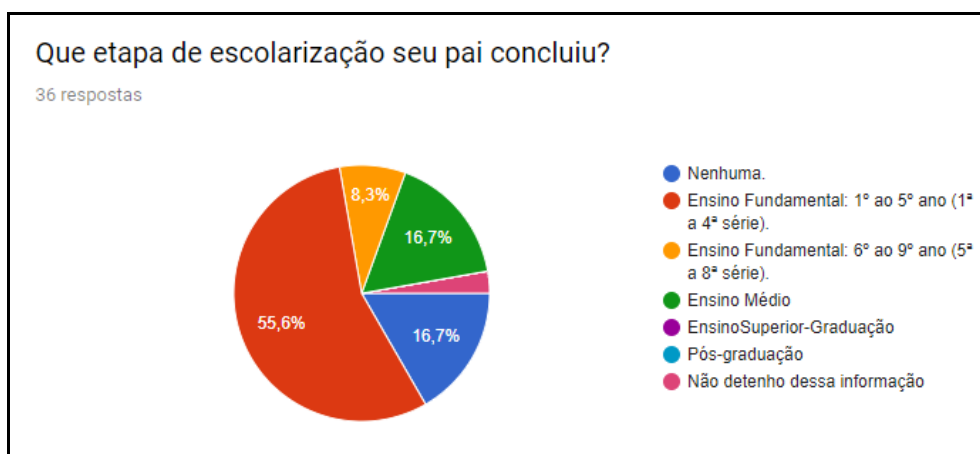
Gráfico 15 - Modalidade de ensino.



Fonte Própria.

Cerca de 19% das acadêmicas informaram interrupção nos estudos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Outro ponto relevante da pesquisa apresenta que 94% das acadêmicas cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas, e aproximadamente 97% fizeram o Ensino Médio na rede pública de ensino.

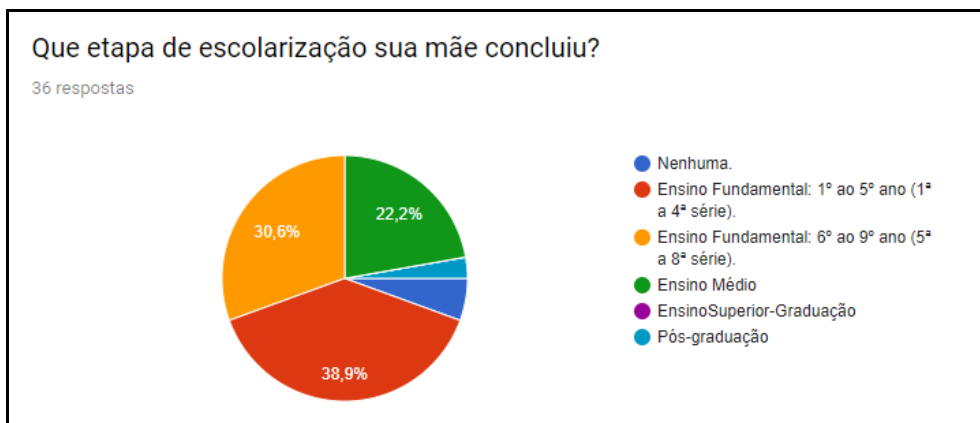
Gráfico 16 - Escolarização do Pai.



Fonte Própria.

Em comparação, aproximadamente 38% das mulheres concluíram o Ensino Fundamental anos iniciais, 30%, o Ensino Fundamental anos finais, cerca de 22%, o Ensino médio e 2% concluíram a graduação.

Gráfico 17 - Escolarização da mãe.

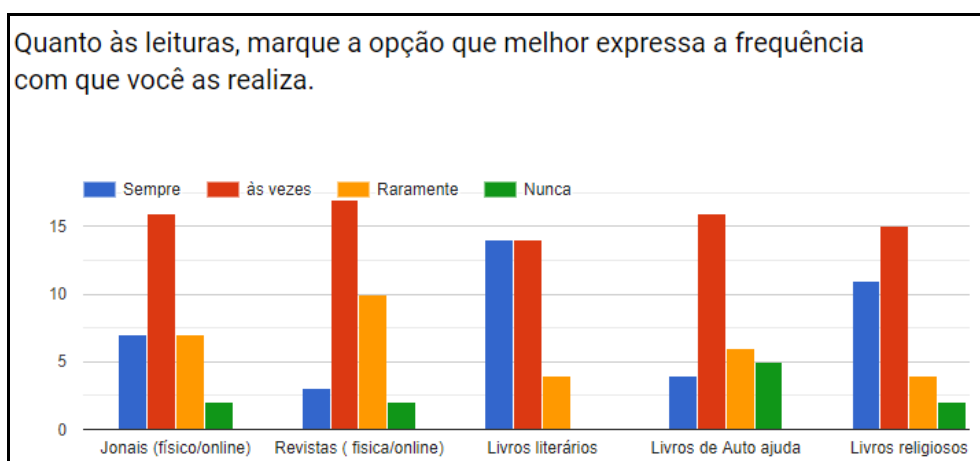


Fonte Própria.

Quanto à formação familiar é possível observar que as mulheres (mães das acadêmicas) possuem um histórico escolar com maior grau de formação, em relação aos homens, o que permite pensar que esse processo possa ter ocorrido pela necessidade de ajudar os filhos com as atividades escolares, ou mesmo, para contribuir com a renda familiar, sendo essas algumas possibilidades.

Articulando sobre as práticas de leitura, abordamos sobre os tipos de leituras realizadas e sua frequência. De acordo com as respostas, os livros literários e os livros didáticos são as leituras de sempre, seguidos por livros religiosos, jornais, profissionais, enciclopédias, autoajuda e revistas.

Gráfico 18 - Frequência das leituras 1.

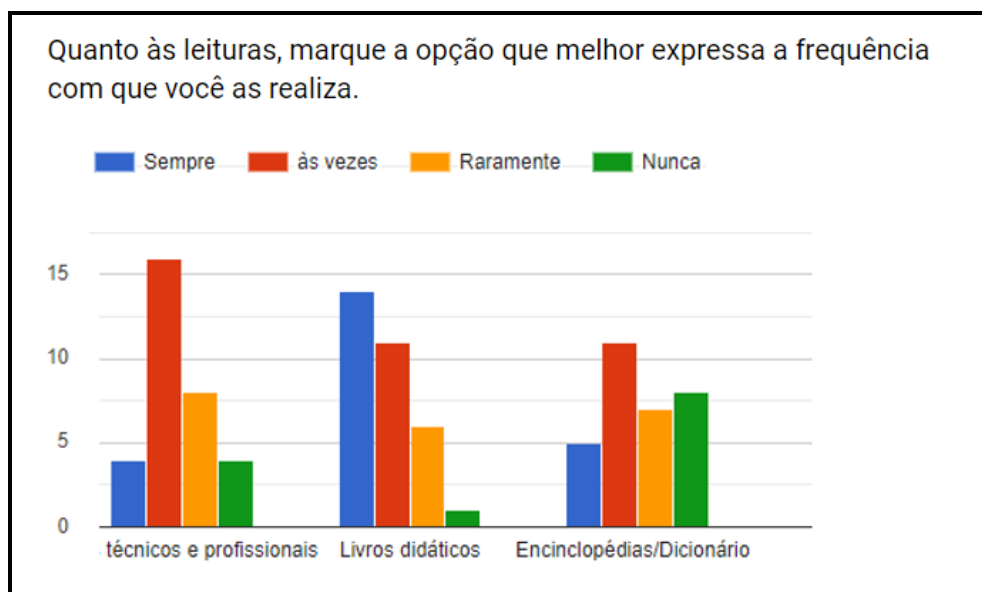


Fonte própria.

Em relação aos livros literários, observou-se nas respostas obtidas no questionário, uma tendência à leitura, ainda que de maneira superficial ou leve, embasado no fato de que não houve participante que declarou a ausência total

de leitura em seu cotidiano. As enciclopédias e dicionários, por sua vez, aparecem como uma das leituras que nunca é acessada.

Gráfico 19 - Frequência de leitura 2.



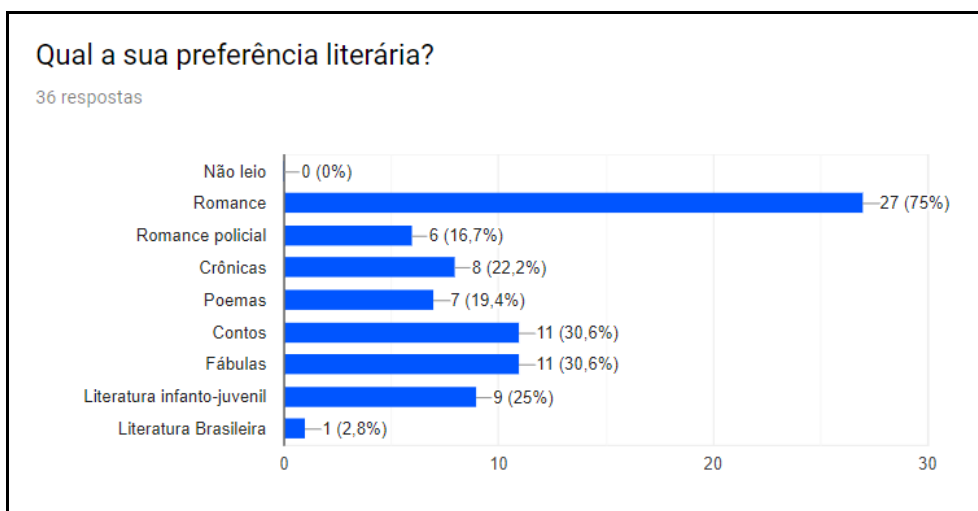
Fonte própria.

Observamos que as leituras frequentes estão ligadas ao processo didático de formação. Em relação à leitura de obras literárias, algumas afirmam lerem sempre, outras algumas vezes, configurando ser necessária essa leitura. Em relação à leitura de enciclopédias e dicionários, evidenciou-se como leituras pouco realizadas. É interessante pensarmos que, quando falamos desse tipo de leitura, logo imaginamos um grande livro, pesado e com letras pequenas, no entanto, o acesso a essas leituras ganhou uma nova roupagem, que chamamos de digital.

Esse acesso rápido à guia de pesquisas na internet, geralmente com a utilização de um toque no próprio aparelho celular, permite aos jovens pensar que por não estarem com o livro aberto não o leem. Mas, na verdade, acessam e utilizam-no o tempo todo, tornando-se uma prática habitual.

Na abordagem sobre a preferência literária, a literatura brasileira ficou com aproximadamente 2% das preferências. Os contos e fábulas seguem após o romance com cerca de 30%. O romance é o que mais se destaca nas leituras de literatura. Sobre as preferências, o gênero romance obteve destaque. A literatura brasileira que, no contexto escolar, está presente na vida estudantil, não aparece como preferência de leitura, ao contrário, foi sinalizada como última escolha de leitura.

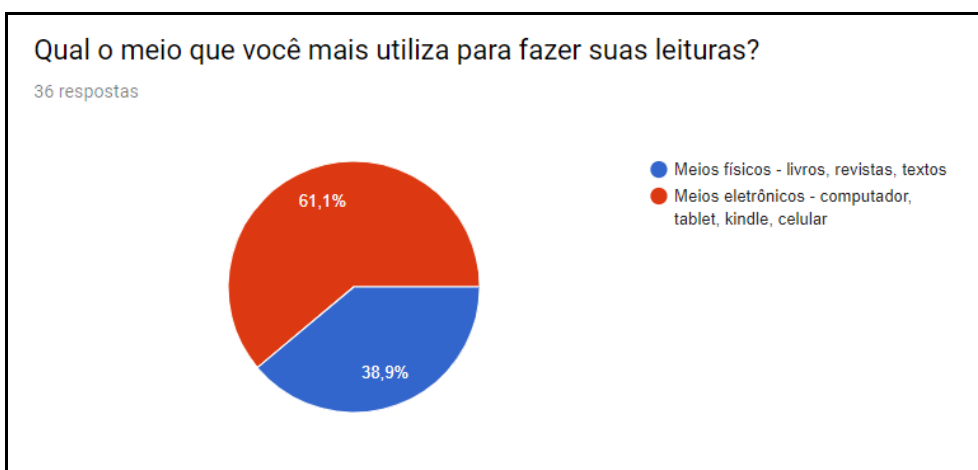
Gráfico 20 - Preferência literária.



Fonte Própria.

Com referência à leitura, aproximadamente 61% utilizam meios eletrônicos para leitura e cerca de 38% utilizam os textos impressos. Com respeito ao formato de leitura, sendo o texto impresso ou o digital, é possível observar que os meios eletrônicos, como celular, notebook, tablet, têm ganhado cada vez mais espaço nesse cenário de leituras. Por se tratar de aparatos que permitem a leitura instantânea de textos, acabam por facilitar o processo de acesso à leitura e se constituem, financeiramente falando, de algo mais acessível.

Gráfico 21 - Meios de leitura.

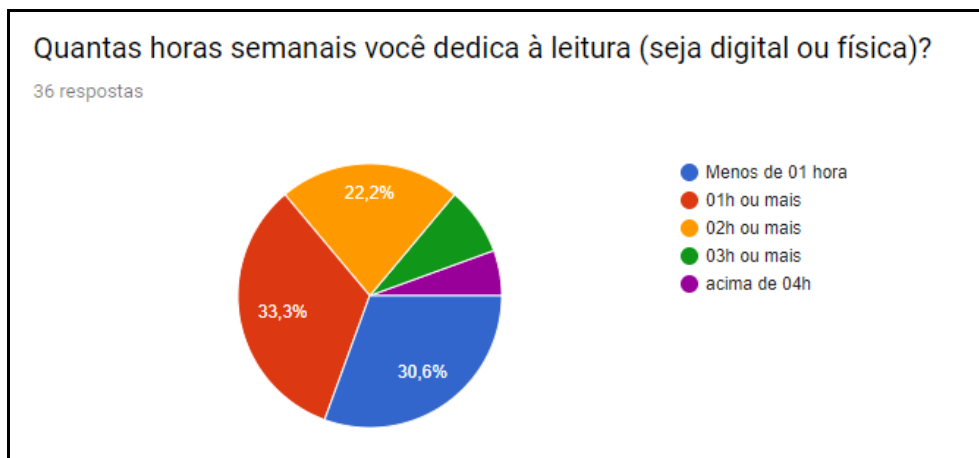


Fonte própria.

Questionadas sobre a quantidade e horas dedicadas à leitura, 33% afirmaram a dedicação de uma hora semanal para a leitura, 30% com menos

de uma hora semanal dedicada à leitura e um percentual de 5% tiram mais de quatro horas semanais para a leitura.

Gráfico 22 - Dedicção leitora.



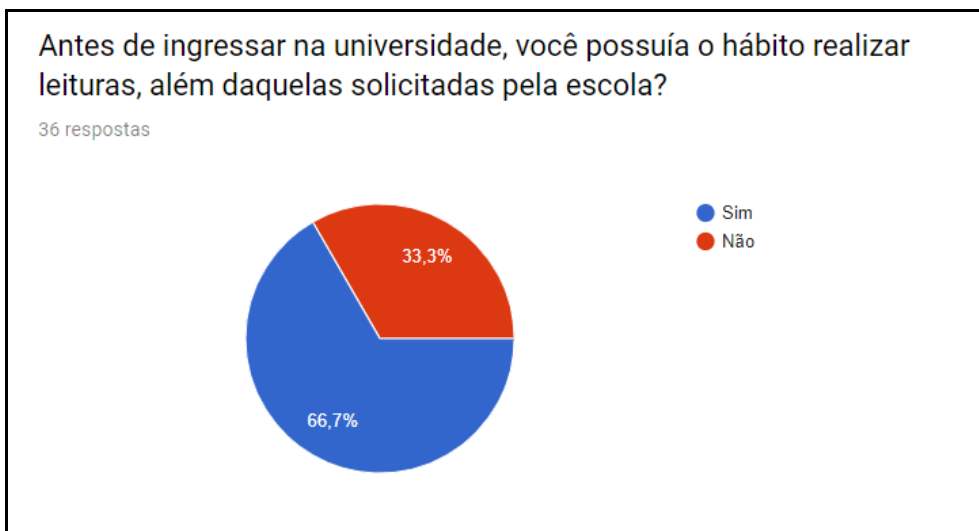
Fonte própria.

Em observação à quantidade de horas semanais dedicadas à leitura, a maioria informou que é em média uma hora semanal ou menos. Por tratar-se de um curso de formação pedagógica, essa conclusão carece de atenção, pois a leitura é uma prática que pode ser aprendida, principalmente quando pensamos na atuação na formação humana. Assim, é possível identificar que a pouca leitura dificulta a interpretação de textos, e em relação à formação leitora, é importante destacar que o que se caracteriza como leitura não é apenas o modo tradicional, baseado em textos contidos em livros, mas também as leituras não impressas, como as leituras por meios digitais (tabletes, celular, computadores, notebooks).

Referindo-se ao período anterior à universidade, 66% informaram que possuíam o hábito de realizar leituras que não eram solicitadas pela escola antes de entrarem na Universidade. A maioria predominante dos entrevistados afirma que a Universidade tem contribuído para a formação leitora. A literatura abordada no curso de pedagogia tende à formação de profissionais voltados para o público infantil e infanto-juvenil e boa parte das acadêmicas considera dominar os gêneros literários pertinentes.



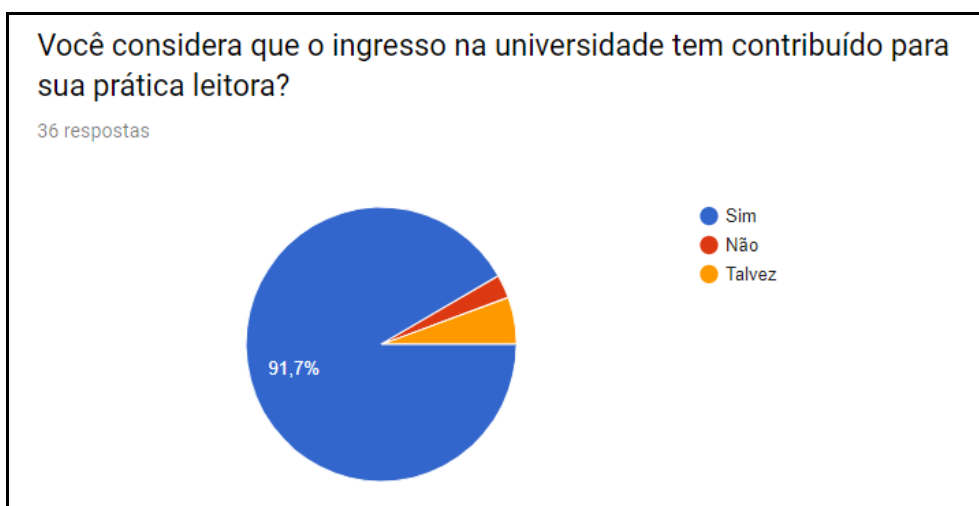
Gráfico 23 - Leitura.



Fonte Própria.

Questionadas quanto ao período atual de suas vidas, em relação à leitura, cerca de 91% consideram que a Universidade tenha contribuído com a prática de leitura. Outros 5% apontaram que talvez o ingresso à Universidade tenha contribuído para a prática leitora e 2% falaram que não contribuiu para a sua prática leitora.

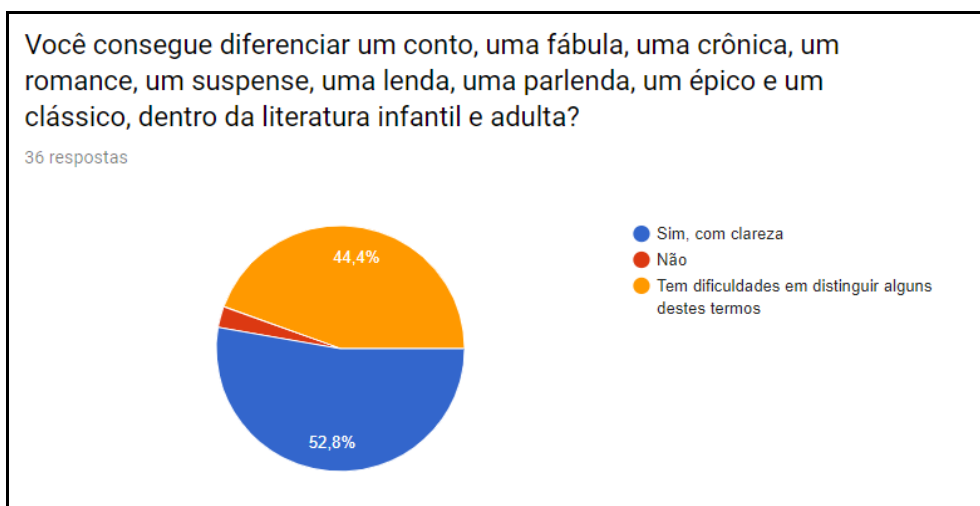
Gráfico 24 - Prática de leitura.



Fonte Própria.

Em relação aos textos literários, 52% afirmam distinguir com clareza os gêneros literários estudados, 44% aproximadamente declararam ter dificuldades em distinguir alguns gêneros literários.

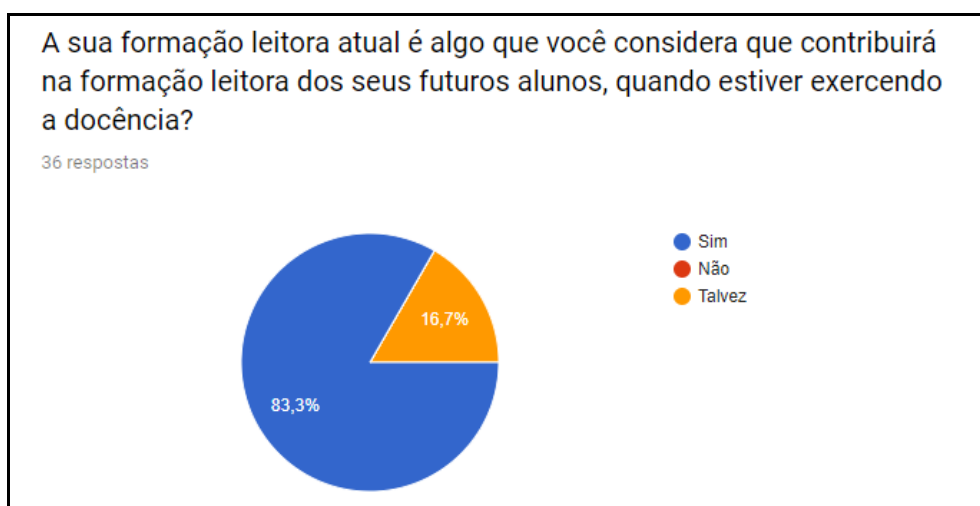
Gráfico 25 - Gêneros literários.



Fonte própria.

Questionamos, com relação à prática leitora, se esta poderia contribuir para a formação dos seus alunos, quando, ao final do curso atuar em sala de aula. 83% afirmaram que sim, que a formação leitora é algo que poderá influenciar seus alunos, e aproximadamente 16% afirmaram que talvez a prática de leitura possa contribuir com o desenvolvimento de seus futuros alunos.

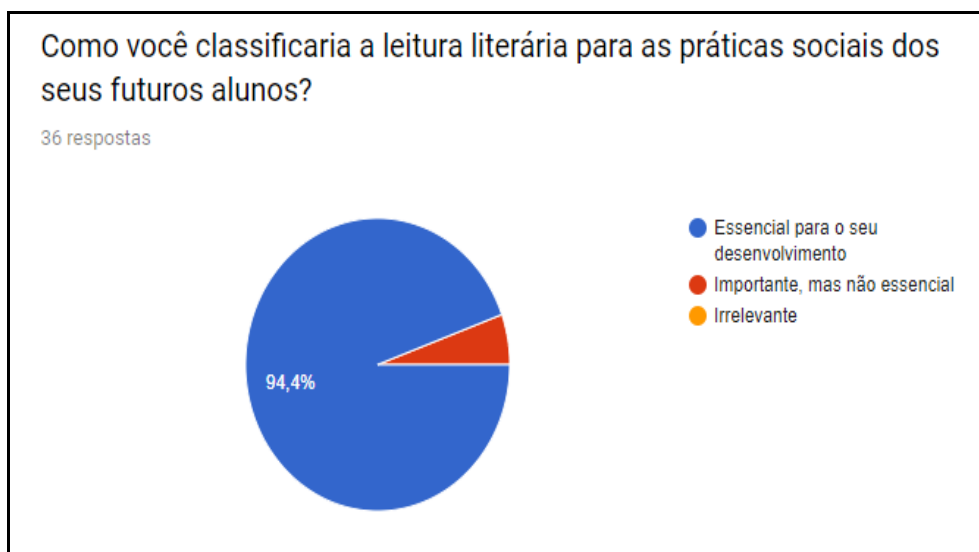
Gráfico 26 - Contribuição da leitura.



Fonte Própria.

Tratando da prática literária, 94% informam achar que a leitura contribuirá para a formação social de seus futuros alunos e 5% consideram-na importante, mas não essencial para a formação social.

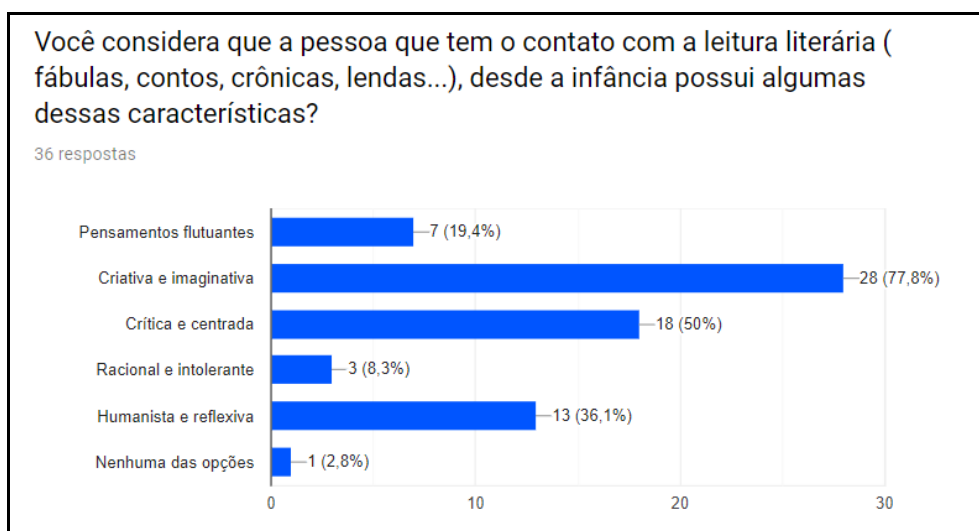
Gráfico 27 - Práticas sociais.



Fonte Própria.

Para as acadêmicas, as pessoas que têm contato com a literatura desde sua infância tendem a ser criativas e imaginativas, seguidas por críticas, sensatas e reflexivas.

Gráfico 28 - Leitura.



Fonte: Própria.

Assim, acerca da contribuição da prática leitora para a formação dos futuros alunos, as acadêmicas afirmam que o contato com a leitura literária é importante para a formação da criança, possibilitando o desenvolvimento criativo, imaginativo, crítico e sensato.

## 5 Considerações finais

Nesta pesquisa, buscamos refletir sobre a importância da leitura literária na formação pedagógica. Durante a investigação, foi possível compreender a formação do leitor como processo que demanda tempo e dedicação. Não se trata, portanto, de um processo natural do homem, pois ninguém nasce sabendo falar, ler ou escrever, mas são com os estímulos necessários que buscamos ampliar nossa formação leitora, respeitando cada fase de conhecimento e de aprendizagem. Assim veio a compreensão de que se tornar um leitor demanda atitude, esforço e dedicação, de tal forma, que esse caminho se torne natural, chegando então a algo essencial.

Como afirmado na pesquisa pelos autores Kleiman, Soares, Cosson, Lajolo, Rojo, a escola é um dos caminhos mais propícios para o início da formação do leitor, e com essa possibilidade leitora, o professor passa a contribuir significativamente, ou não, para esse desenvolvimento de iniciação à leitura. Aqui ressaltamos que a inclinação à leitura pode acontecer em qualquer momento da vida, mas que na infância há uma pré-disposição ao lúdico, sendo esse um possível caminho para o começo das leituras literárias.

Nesta investigação, o nosso objetivo geral foi refletir sobre a formação do leitor literário no Curso de Pedagogia em uma IES no norte goiano. Uma das considerações observadas durante a nossa pesquisa foi que, para a formação do leitor literário, precisamos trilhar os passos do letramento, que constituem um aprofundamento da leitura até conseguir chegar a ser crítico. E mais que isso, é preciso assentir que todos têm o direito à literatura, como categorizado por Antonio Candido.

Dentre os objetivos específicos, pautados nesta pesquisa, ou seja, compreender como a literatura, a leitura e o leitor se organizam para levar o aluno a um processo de reflexão, entendemos que os textos são fundamentais para o desenvolvimento leitor. À medida que lemos, aprendemos o que está escrito, assim há uma necessidade de buscar textos não lidos, com linguagem mais sofisticada, que se transforma em desafio para o leitor, propiciando, nesse sentido, a formação do homem. Ao ler, aprendemos algo, e se for aquilo que ansiamos, ou se houver incentivos que nos instigue à leitura, repetimos o processo e possivelmente, aprenderemos mais.

Partindo do texto literário, aprendemos a construir histórias, que não são baseadas apenas em textos de conto de fadas ou fábulas, e sim em histórias de lutas e superações. Aprendemos por intermédio desses textos literários a vivenciar emoções que não nos pertencem, mas nos ajudam a compreender mais o outro. E para isso, às vezes, a literatura constrói um mundo de verdade, dentro da imaginação. A criança é levada a refletir sobre a perda e o encontro, a morte e o nascimento, a separação e a aproximação, a alegria e a tristeza, de forma impactante a seu modo, respeitando seu tempo de aceitação. Essas leituras ganham corpo e se estruturam à medida que vão sendo ampliadas, e é nessa proporção, que o leitor, lendo, desenvolve sua leitura e fomenta sua formação como leitor.

A literatura permite a formação humana do homem, não constituindo em mero passatempo, mas conduzindo um conhecimento com uma linguagem branda e às vezes enigmáticas. Se antes a literatura era luxo burguês, com o tempo passou a representar um norteamento social de valores de uma sociedade. Com essa abordagem de valor, e a constituição social da escola, o professor ganha espaço e passa a ter a incumbência de ensinar a ler, a escrever e a formar leitores. Como todo esse processo tem início na Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais, o pedagogo passa a ser visto como um dos agentes de formação leitora.

Outro objetivo específico, apresentado nesta dissertação, no que diz respeito a formação literária acadêmica do pedagogo em relação ao seu preparo para a atuação como profissional crítico-reflexivo, voltamos os olhares para o curso de graduação em Pedagogia analisado, mas entendemos a necessidade da formação do leitor literário em todos os processos de ensino, desde o Maternal ao Ensino Superior.

Observamos que a formação literária acadêmica baseada no PPC em questão, é em si, básica e aligeirada. Tendo em vista a quantidade de disciplinas trabalhadas na graduação, analisamos que algumas são encadeadas em uma combinação que permite um aprimoramento na formação leitora dos acadêmicos. Contudo, ao passarmos aos conhecimentos literários trabalhados no curso, temos em voga a disciplina de Literatura Infantil e esta é a única disciplina que acompanha o termo “Literatura” no título.

Nesse aspecto, o conhecimento literário para a formação do Pedagogo é direcionado aos anos iniciais, deixando uma lacuna para os demais anos do

Ensino Fundamental. O aprofundamento em teorias literárias como, por exemplo, em Estudos Literários, ou em Literatura infanto-juvenil, poderia ser trabalhado em núcleo livre *a priori*, vindo a contribuir de maneira específica para que os acadêmicos do curso conduzam de forma substancial os momentos de leitura literária, com discussões e análises de obras, desde a Educação Infantil até o nível superior.

Refletimos ainda sobre a formação leitora dos futuros pedagogos para a prática com os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais e realizamos uma pesquisa por meio de questionário, com os Docentes e Discentes do curso de Pedagogia da IES estudada. Com essa abordagem, a verificação dos questionários apontou para o trabalho individualizado dos docentes, com disciplinas que não dialogam com outras da mesma grade curricular. Os docentes entrevistados ressaltaram as dificuldades de interpretação e falta de letramento dos acadêmicos e afirmaram a ausência de compromisso dos alunos com as leituras, bem como a falta do hábito de ler.

A maioria dos docentes entrevistados se considera leitor crítico e reflexivo. Entretanto alguns não se consideram leitores, apesar de compreender que sua prática não leitora influencia e reflete na formação dos seus alunos. No entanto, percebem a prática de leitura em alguns acadêmicos observando nestes uma autonomia na maneira de ler e escrever.

Quanto aos acadêmicos entrevistados, somente mulheres responderam ao formulário, e as respostas foram, por vezes, conflitantes, como por exemplo, a maioria afirmou ser leitora, mas apresentou no quesito dedicação de tempo à leitura, tempo mínimo. Indagadas se a sua formação leitora pode contribuir para a formação de seus futuros alunos, uma quantidade considerável mostrou-se em dúvida, afirmando que “talvez” possa haver contribuição. Mas, na questão seguinte, afirmaram que não veem a literatura como algo importante para a vida em sociedade.

Em nossa análise, observamos um distanciamento entre os docentes e discentes, em relação à visão leitora. Os professores afirmam ter alunos que se destacam em relação à própria formação leitora, mas em grande parte falta leitura, letramento, interpretação e compromisso. As acadêmicas entrevistadas consideram-se leitoras, compreendem a importância da Universidade para essa formação e acreditam em sua capacidade para trabalhar com as crianças em sua formação inicial.

Na pesquisa, nós como pesquisadoras e autores como Lajolo, Cosson, Candido, Soares, entre outros, concordamos ser interessante que professores e alunos tenham um maior compromisso com a leitura, com dedicação dos dois lados. Ao professor, compete direcionar e acompanhar a leitura do aluno, mediando a compreensão do que ainda não foi compreendido. Em contrapartida, ao aluno cabe o comprometimento com o ensino, pois esse aprendizado poderá ser um diferencial em sua profissão. Instigar os alunos quanto à importância do letramento literário para a formação do leitor, não deve ser um processo pensado apenas na educação infantil, mas deve ser levado à construção do próprio pedagogo.

Infelizmente, conforme a pesquisa demonstra, constatamos que o letramento literário se encontra mais presente na teoria do que na realidade atual da IES estudada. Ousamos ir além, acreditando ser essa a realidade não apenas da IES, como de tantas outras pelo país. A falta cultural de leitura contribui para esse cenário, assim, são poucos os que conseguem manter uma rotina de leitura, e o aprender a ler se institui de maneira lenta e quase inexistente.

Atentamos que o estudo de literatura no Curso de Pedagogia da IES investigada é articulado de maneira simplória, havendo abertura para momentos de construção literária no espaço pedagógico. Em relação a levar os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais a ter a percepção leitora, ponderamos ser uma formação em conjunto, professor-aluno, da própria prática leitora e da formação literária, que ressaltamos ser um ciclo constante de idas e vindas de conhecimento.

Baseamos a nossa pesquisa no questionamento de como o estudo da literatura é articulado no Curso de Licenciatura em Pedagogia da IES em questão e também, de que maneira, os futuros professores podem propor aos alunos da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais uma leitura reflexiva. Para tentar responder estes questionamentos, notamos que as discussões sobre a formação do leitor literário são inúmeras, e sabemos ser impossível abarcar todas aqui. Por isso temos a consciência de que as respostas podem não satisfazer a todas as indagações, mas compreendemos a importância da leitura literária para a formação do Pedagogo, pois esse será o contribuinte direto para a formação dos alunos dos anos iniciais.

Para a pesquisa, as indagações e objetivos foram esclarecidos, permitindo entender que o processo de formação do leitor literário proporciona uma formação mais humanizada da sociedade e esse é um dos motivos que nos leva a acreditar que a leitura literária deve ser instigada cada dia mais na sociedade.



## Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**. São Paulo: Moema, 1987.
- ALBUQUERQUE, Eliane B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11 – 22.
- AMORIN, Marciel Alvaro de. (Org.). **Ensino de literaturas: perspectivas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- ARENDT, Hannah. A crise da Educação. In \_\_\_\_\_, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciado dia 7 de janeiro de 1977**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. – São Paulo: Cultrix, 2013.
- BAZERMAN, Charles. **Teoria da ação letrada**. Tradução Milton Camargo Mota, Angela Paiva Dionísio, Judith Hoffnagel. 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRNJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Walter Benjamin [et. Al.]; tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação do professor como agente letrador**. Stella Maris Bortoni-Ricardo, Veruska Ribeiro Machado, Salete Flôres Castanheira. 1. ed., 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- BRASIL, CNE. **Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, homologado MEC em 21 de fevereiro de 2006. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf), acesso em 04 de fev. 2019.
- BRASIL, CNE. Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Homologado MEC em 25 de junho de 2015. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>, acesso em 04 de fev. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>, acesso em 04 de fev. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme, Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. Organização Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Global, 2003. p. 47 – 64.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. Reorg. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas cidades. 2004.

CASTRO, Manuel Antônio de. **Tempos de metamorfose**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

COÊLHO, Ideu Moreira (organizador). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

COÊLHO, Ideu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. IN COÊLHO, Ideu Moreira (organizador). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. p. 15 – 32.

COÊLHO, Ideu Moreira. Formar professores para outra escola. IN COÊLHO, Ideu Moreira (organizador). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. p. 87 – 108.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna. 2000.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e Letramento literário**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra; revisão da tradução João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Obra aberta: Formas e indeterminações nas poéticas contemporâneas**. São Paulo. Editora Perspectiva S.A., 1991. Disponível em: <[https://monoskop.org/images/2/29/Eco\\_Umberto\\_Obra\\_aberta\\_8a\\_ed.pdf](https://monoskop.org/images/2/29/Eco_Umberto_Obra_aberta_8a_ed.pdf)>. Acesso em 08 de set. 2019.

FERNANDES, Marco Aurélio. SKHOLÉ: O sentido fundante da escola. IN COÊLHO, Ideu Moreira (organizador). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012. P. 33 – 58.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir – **História das Idéias Pedagógicas**- Ática São Paulo, 2002.

GARCIA, C. B.; SILVA, F. D. S.; FELÍCIO, R. de Paiva. Projet(o)arte: uma proposta didática. IN ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 123 – 146.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação brasileira**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. - (Coleção primeiros passos; 193) 5ª reimpr. da 3. ed. de 1996.

HARTMANN, Schirley Horácio de Gois. **Práticas de escrita para o letramento no ensino superior**. Schirley Horácio de Gois Hartmann, Sebastião Donizete Santarosa, 1.ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução: Cid Knipel. Ed. Ver. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

\_\_\_\_\_. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua Materna**. Linguagem em (Dis) curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” letramento?** - Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília: MEC Campinas: CIFEL/UNICAMP, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: dança, piruetas e mascaradas. 6. ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73 – 94.

LORENZI, G. C. Correr, & PÁDUA, Tainá-Rekã W. de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In.: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 35 – 54.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. [Reimpr.]. São Paulo: E.P.U., 2012.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e nota de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 19. Ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2001.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. Leitura Literária na Escola: Algumas reflexões sobre o ensino de Literatura na Educação Básica Brasileira. In: AMORIN, Marciel Alvaro de. (Org.). **Ensino de literaturas**: perspectivas em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado, 8.ed. Rio de Janeiro; Vozes, 2012.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 37 – 56.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.

MONTE MÓR, Walquíria. Crítica e letramentos críticos. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. São Paulo: Pontes, 2013. p. 31-50.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícias Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. Organização Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. – São Paulo: LAEL / PUC, 2004. Disponível em: <<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagem na escola. In.: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 11 – 32.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Carmi Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliane B. C. Alfabetizar Letrando. In SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95 – 110.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** / Dermeval Saviani. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Eliana Ribeiro da. **Formação do Leitor**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012a.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura**. Wagner Rodrigues Silva (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2012 b.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. Organização Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Global, 2003. p. 89 - 114.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura e o ensino da literatura**. Regina Zilberman, Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Literatura em Foco).

\_\_\_\_\_. **Literatura e pedagogia: ponto & contraponto** / Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva. – 2.ed. – São Paulo: Global; Campinas SP: ALB- Associação de Leitura do Brasil, 2008.

**APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS DOS  
PROFESSORES**

## Leitura Literária: Questionário aos Professores

### Caro Professor (a)

Trago algumas indagações para você refletir sobre o desempenho dos (as) alunos (as) do curso de Pedagogia em atividades de leitura, bem como sua formação leitora para a vida profissional.

O que é necessário é que as respostas sejam as mais específicas possíveis, para assim, conseguir identificar o desempenho dos alunos (as) ao longo da disciplina.

#### 1. Qual sua formação inicial?

#### 2. Qual sua formação mais recente (especialização lato ou stricto sensu) e qual o ano de conclusão?

#### 3. Há quanto tempo atua como professor no curso de Pedagogia na UEG, Câmpus de Goianésia?

*(Marcar apenas uma alternativa)*

- Menos de um.  
 De um a cinco anos.  
 De cinco a dez anos.  
 De dez a quinze anos.  
 Acima de quinze anos.

#### 4. Em relação ao desempenho das leituras feitas pelos (as) alunos (as) nas disciplinas que ministra, como você indica:

*(Marcar apenas uma alternativa)*

- Não apresentam nenhuma dificuldade.  
 Apresentam um pouco de dificuldade.  
 Apresentam muita dificuldade.

#### 5. É possível notar que os (as) alunos (as) têm contato com a leitura literária?

*(Marcar apenas uma alternativa)*

- Sim.  
 Não.  
 Às vezes.

**5.1. Se a resposta anterior for “Sim”, cite características que justifique a resposta anterior.**

**6. Quais encaminhamentos, dentro da disciplina, você considera que possa contribuir para desempenho dos (as) alunos (as) em atividades de formação leitora?**

*(Marque todas que se aplicam)*

- Leituras de livros.
- Leituras de artigos.
- Leituras de obras literárias.
- Atividades em sala.
- Atividades extraclasse.
- Outro:

---

**7. Em relação a atividade com leitura e produção textual, os (as) alunos (as) apresentaram:**

*(Marcar apenas uma alternativa)*

- Grande dificuldade.
- Alguma dificuldade.
- Nenhuma dificuldade.

**7.1. Qual/quais dificuldade (s) você recorda?**

**8. Houve resistências dos (as) alunos (as), na realização das atividades com leitura propostas em sua aula?**

*(Marcar apenas uma alternativa)*

- Sim.
- Não.

**8.1. Se resposta anterior for “sim”, cite exemplos:**



**9. É possível notar alguma diferença entre alunos que possuem o hábito de leitura? Se sim, quais?**

**10. Analisando a sua prática leitora nos últimos anos, como você se considera?**

Uma pessoa leitora.

Uma pessoa pouco leitora.

**11. Qual tipo de leitura você considera importante para a formação leitora?**

**12. A sua prática de leitura possibilita um maior engajamento dos acadêmicos em sala de aula**

Sim.

Não.

Se sim, explique porque.

**13. Para os professores que atuam no estágio.**

**13.1. É possível observar, por meio dos estágios, um comprometimento dos alunos com a leitura e sua formação leitora?**

Sim.

Não.

**13.2. Nas práticas de estágio a formação leitora tem sido uma preocupação em todas as fases de formação?**

Sim.

Não.

---

**OBRIGADA!**

Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa e para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem na Universidade.

Caso queira enviar opinião para a pesquisa sobre a pesquisa, sinta-se à vontade. Desde já agradeço muitíssimo a sua participação

**APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS DOS ALUNOS**

## Leitura Literária: Questionário aos acadêmicos

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de Mestrado. Por gentileza, responda às questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante para essa pesquisa. O tempo médio para resolução das perguntas é de 10 minutos.

1. Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A formação do leitor por meio da literatura: Reflexo para o curso de licenciatura em Pedagogia”. Meu nome é Thaís Lopes Soares, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Estudos Literários e Interculturalidade. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (thais\_llsoares@yahoo.com.br) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do (s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)985967413/(62) 992097756. Ao persistirem os equívocos sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132- 903, telefones: (62) 3328-1439 e (62) 98325-0342, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Sim, concordo.

Não, prefiro me retirar.

### 1. IDENTIFICAÇÃO

*Permita-nos conhecer um pouco sobre você!*

2. Sexo:

Masculino

Feminino

Outro:

3. Idade:

Tenho menos que 17 anos

- 17-20
- 24-27
- 28-30
- Tenho mais que 30 anos

4. Qual o seu curso de graduação?

- Licenciatura Plena em Pedagogia
- Licenciatura Plena em História
- Administração
- Sistemas de informação
- Outro:

5. Sobre a escolha do Curso de Graduação, liste as suas duas primeiras opções de curso:

6. Qual o período em que está matriculado atualmente? \*

Marcar apenas uma oval.

- 2° Período
- 4° Período
- 6° Período
- 8° Período

7. Método de ingresso na Universidade?

- Vestibular
- Enem
- Outro:

8. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?

- Ninguém.
- Pais.
- Outros membros da família que não os pais.
- Professores.
- Líder ou representante religioso.
- Colegas/Amigos.
- Outras pessoas.

9. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?

- Não estou trabalhando.
- Trabalho eventualmente.
- Trabalho até 20 horas semanais.
- Trabalho de 21a 39 horas semanais.
- Trabalho 40 horas semanais ou mais.
- Outro:

## 2. FORMAÇÃO ESCOLAR

10. Com que idade concluiu o Ensino Médio?

- Abaixo de 16 anos
- 17
- 18
- 19
- 20
- Acima de 20 anos

11. Em que ano finalizou o ensino médio?

---

12. Qual modalidade de ensino médio você concluiu?

- Ensino médio tradicional.
- Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).
- Profissionalizante magistério (Curso Normal).
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou supletivo.
- Outra modalidade:

13. Houve interrupção nos estudos entre o Ensino Fundamental e o Médio?

- Sim
- Não

14. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?

- Todo em escola pública.

- Todo em escola privada (particular).
- Todo no exterior.
- A maior parte em escola pública.
- A maior parte em escola privada (particular).
- Parte no Brasil e parte no exterior.

15. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- Todo em escola pública.
- Todo em escola privada (particular).
- Todo no exterior.
- A maior parte em escola pública.
- A maior parte em escola privada (particular).
- Parte no Brasil e parte no exterior.

### 3. FORMAÇÃO FAMILIAR

16. Que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- Nenhuma.
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- Ensino Médio
- Ensino Superior-Graduação
- Pós-graduação
- Outro:

17. Que etapa de escolarização sua mãe concluiu? \*

- Nenhuma.
- Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- Ensino Médio
- Ensino Superior-Graduação
- Pós-graduação
- Outro:

#### 4. PRÁTICAS DE LEITURA

18. Quanto às leituras, marque a opção que melhor expressa a frequência com que você as realiza.

	Sempre	às vezes	Raramente	Nunca
Jornais (físico/online)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas ( física/online)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros literários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros de Auto ajuda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros religiosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros técnicos e profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros didáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enciclopédias/Dicionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

##### 4.1 Quanto aos jornais

19. Quais partes do jornal você lê prioritariamente?

*Marque todas que se aplicam.*

- Coluna social
- Noticiários
- Programação de eventos
- Quadrinhos
- Horóscopo
- Classificados
- Economia
- Coluna policial
- Artes e espetáculos
- Esportes
- Primeira página
- Outro:

##### 4.2 Quanto a revistas

20. Quais revistas você lê prioritariamente?

*Marque todas que se aplicam.*

- Não leio
- Educação
- Informática



- Administração
- Saúde e beleza
- Religião
- Esportes
- Celebidades

#### 4.3 Quanto a livros literários

21. Qual a sua preferência literária?

*Marque todas que se aplicam.*

- Não leio
- Romance
- Romance policial
- Crônicas
- Poemas
- Contos
- Fábulas
- Literatura infanto-juvenil
- Outro:

#### 5. LEITURA

*As próximas questões dizem respeito à maneira com que você realiza suas leituras*

22. Qual o meio que você mais utiliza para fazer suas leituras?

- Meios físicos - livros, revistas, textos.
- Meios eletrônicos - computador, tablet, kindle, celular.

23. Quantas horas semanais você dedica à leitura (seja digital ou física)?

- Menos de 01 hora
- 01h ou mais
- 02h ou mais
- 03h ou mais
- Acima de 04h

#### 6. QUANTO AO PERÍODO ANTERIOR AO INGRESSO NA UNIVERSIDADE

24. Antes de ingressar na universidade, você possuía o hábito realizar leituras, além daquelas solicitadas pela escola?

Sim

Não

25. Em sua casa é possível perceber que havia e/ou ainda há o hábito de comprar livros literários com frequência? \*

Sim

Não

## 7. QUANTO AO PERÍODO ATUAL DE SUA VIDA

26. Você considera que o ingresso na universidade tem contribuído para sua prática leitora?

Sim

Não

Talvez

27. Você consegue diferenciar um conto, uma fábula, uma crônica, um romance, um suspense, uma lenda, uma parlenda, um épico e um clássico, dentro da literatura infantil e adulta?

Sim, com clareza.

Não.

Tem dificuldades em distinguir alguns destes termos.

28. A sua formação leitora atual é algo que você considera que contribuirá na formação leitora dos seus futuros alunos, quando estiver exercendo a docência?

Sim

Não

Talvez

29. Como você classificaria a leitura literária para as práticas sociais dos seus futuros alunos?

Essencial para o seu desenvolvimento.

Importante, mas não essencial.

Irrelevante.

30. Você considera que a pessoa que tem o contato com a leitura literária ( fábulas, contos, crônicas, lendas...), desde a infância possui algumas dessas características?

Pensamentos flutuantes

Criativa e imaginativa

Crítica e centrada

Racional e intolerante

Humanista e reflexiva

Nenhuma das opções

**Desde já agradeço muitíssimo a sua participação. OBRIGADA! Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa e para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem na Universidade.**