



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado

**A LEITURA LITERÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO DA
UFPEL: O QUE DIZEM SUAS ESTAGIÁRIAS?**

Michele Telles Baptista

Pelotas, RS, 2020

Michele Telles Baptista

A LEITURA LITERÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO DA UFPEL: O QUE DIZEM SUAS ESTAGIÁRIAS?

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa: Formação De Professores, Ensino, Processos e Práticas
Educativas**

Orientador(a): Maria das Graças
Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves
Pinto

Pelotas, RS

2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B222I Baptista, Michele Telles

A leitura literária no curso de Pedagogia Noturno da UFPel : o que dizem suas estagiárias? / Michele Telles Baptista ; Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto, orientadora. — Pelotas, 2020.

83 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Leitura literária. 2. Estagiárias. 3. Pedagogia noturno. 4. Estágio curricular supervisionado. 5. Formação de professores. I. Pinto, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Michele Telles Baptista

A LEITURA LITERÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO DA UFPEL: O QUE DIZEM SUAS ESTAGIÁRIAS?

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa:

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof.^a Dr.^a Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto (Orientadora PPGE/FaE/UFPeI)
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

.....
Prof.^a Dr.^a Maristani Zamperetti (PPGE/FaE/UFPeI)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Prof.^a Dr.^a Nadiane Feldkercher (UNOESC)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Rosa (FaE/UFPeI)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Prof.^a Dr.^a Aline Luz (UFPeI)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Dedico este trabalho à minha família.
Em especial, ao meu filho, Heitor, minha mãe
Rosa e minha irmã e cunhado, Cristiane e
Cleber. Pela vida, primeiramente, por sempre
me incentivarem a ser melhor, pelo amor,
carinho e incentivo a mim dedicados.
Sem dúvidas, vocês foram essenciais nesse
processo de estudos, aprendizado,
conhecimento e amadurecimento.
Muito obrigada!

Agradecimentos

Inicio agradecendo, primeiramente, a Deus, pela minha vida e por guiar meus passos nessa longa caminhada sempre me dando forças para continuar buscando meus sonhos e por colocar pessoas incríveis a meu lado.

À minha mãe Rosa, por ter concedido-me a vida, pela educação e por sempre acreditar e confiar em mim. Meu incansável agradecimento por seu amor e incentivo. Com certeza sem seu apoio eu não teria chegado até aqui.

À minha irmã Cristiane e cunhado Cleber, pelo incentivo, amizade, companheirismo, paciência, carinho, credibilidade e por confiar em mim. Obrigada por serem um dos melhores presentes da minha vida. Sem o apoio de vocês não conseguiria chegar ao meu sonho.

À professora Maria das Graças Pinto, minha orientadora, pela oportunidade de estudar sobre o tema que tanto me encanta e cuja sabedoria cativou-me a cada nova orientação. Pelas suas orientações, total apoio, tempo dedicado, ensinamentos, opiniões e críticas, atenção, confiança, paciência, profissionalismo e total colaboração para a realização deste trabalho. Por saber acalmar-me nos momentos de ansiedade, tornando o processo mais alegre e tranquilo.

Ao nosso grupo de pesquisa Gepefop, Grupo de estudos e pesquisa – estágio e formação de professores, que me proporcionou todo o apoio na realização deste trabalho, além das amizades construídas ao longo de nosso convívio e por ensinar-me o valor do trabalho em equipe.

Às professoras Cristina Maria Rosa, Maristani Zamperetti, Nadiane Feldkecher e Aline Luz, por aceitarem o convite para participar da banca e pelas significativas contribuições ao trabalho.

À Universidade Federal de Pelotas, pela oportunidade em realizar minha graduação e também a pós-graduação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, pela oportunidade.

Aos professores da Universidade Federal de Pelotas, os quais contribuíram enormemente na minha formação e na construção do meu ser profissional, pessoal e intelectual.

Às estagiárias do Curso Noturno de Pedagogia da UFPel, contribuintes desse trabalho, pela compreensão e colaboração com a pesquisa.

Enfim, a todos que fizeram parte desse processo de formação e que contribuíram de alguma forma na construção do meu ser como pessoa, profissional e acadêmica, deixo aqui o meu muito obrigada!

Com certeza, todos fazem parte dessa conquista!

*“Viajar pela leitura sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura que é ter um livro nas mãos.
É uma pena que só saiba disso quem gosta de ler.
Experimente!
Assim sem compromisso, você vai me entender.
Mergulhe de cabeça na imaginação!”*

Clarice Pacheco

*“A leitura de um bom livro é um diálogo incessante:
o livro fala e a alma responde.”*

André Maurois

Resumo

BAPTISTA, Michele Telles. **A Leitura Literária no Curso de Pedagogia Noturno da UFPel: O que dizem as Estagiárias?**; 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta pesquisa de mestrado integra a linha de Pesquisa: Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tem como objetivo principal pesquisar e averiguar como se deu o processo de formação das estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia noturno da UFPel, no tocante à leitura literária. Além disso, este estudo tem como objetivo investigar acerca da concepção das estagiárias sobre leitura literária; como caracterizam o processo de formação sobre a leitura literária, destacando possíveis evidências (positivas e negativas) entre outros pontos. O trabalho assume princípios da pesquisa qualitativa e teve como instrumento de coleta de dados a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, um questionário semiestruturado e uma entrevista semiestruturada. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram dezenove estagiárias concluintes do último semestre do curso noturno de Pedagogia da UFPel, o nono semestre, no período de 2019/2. A abordagem dos dados foi a Análise de Conteúdo, a partir do referencial apresentado por Moraes (1999). Os aportes teóricos sustentam-se, principalmente, nos seguintes autores: García (1995), Nóvoa (1995), Pimenta (2006), Lima (2009), Paulino (2010), Cosson (2007), Zilberman (2009) e Machado (2001). Destacamos como “resultados” que as estagiárias do curso de Pedagogia Noturno refletem sobre a sua formação em relação ao tema “leitura literária”, mesmo que de forma sucinta. Percebe-se que as três estagiárias entrevistadas utilizaram referenciais conceituais acerca da literatura literária que se aproximam daqueles trazidos por alguns autores: Rosa (2013), Prado (2003), Riter (2009), Zilberman (2009), apesar de, explicitamente, nenhuma ter citado diretamente algum autor(a) para subsidiar seu conceito. Todas compreendem a relevância do tema Leitura Literária para a formação docente e, principalmente, para suas futuras atuações profissionais, mas ressaltam a carência de disciplinas obrigatórias e optativas que aprofundem o tema no Curso. Apesar disso, treze (13) estagiárias fizeram disciplinas obrigatórias e nove (09) fizeram disciplinas optativas que abordaram, de alguma forma, o tema. A maioria das estagiárias, onze (11), sentem-se preparadas para trabalhar com a leitura literária em sala de aula. Dez (10) estagiárias cursaram alguma atividade de ensino, pesquisa, extensão ou de outra natureza durante a formação. Ao longo do texto, pautamos a necessária formação para trabalhar com leitura literária, especialmente em um curso de pedagogia. Temos como premissa de que o profissional que lida com esse tema deve ter uma cultura leitora. Difícil seria auxiliar na construção dessa cultura leitora com os alunos se o professor não considerasse a importância do ato de ler.

Palavras-Chave: Leitura Literária; Estagiárias; Pedagogia Noturno; Estágio Curricular Supervisionado; Formação de Professores.

Abstract

BAPTISTA. Michele Telles. **The Literary Reading in the Evening Pedagogy Undergraduate Course at UFPel: What do the interns say?, 2020.** Dissertation (Master's degree) - Post-Graduation Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This master's degree research is articulated of the research line: Teacher Education, Teaching, Processes and Educational Practices, from Post-Graduation Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas (UFPel). The main purpose is to research and to find out how the literary reading was approached in the educational process of the interns from evening Pedagogy undergraduate course at UFPel. Furthermore, this study intends to investigate the interns' conception of literary reading; how they characterize the education process with regard to literary reading; highlights possible evidences (positives and negatives); among other points. The work is based on qualitative research and has as a data collection instrument the document analysis of the course's pedagogical project, a semi-structured questionnaire and a semi-structured interview. The subjects participating in this research were nineteen interns, from the last semester of the evening Pedagogy undergraduate course at UFPel, the ninth semester, in the second half of 2019. The data approach was content analysis, presented by Moraes (1999). The theoretical contributions were mainly based on the following authors: García (1995), Nóvoa (1995), Pimenta (2006), Lima (2009), Paulino (2010), Cosson (2007), Zilberman (2009) and Machado (2001). It was highlighted as "results" that the interns from evening Pedagogy undergraduate course reflect about their education with respect to the theme "literary reading", even though in a succinct way. Three of the interns interviewed used conceptual references about literary literature which are close to those presented by some authors: Rosa (2013), Prado (2003), Riter (2009), Ziberman (2009), however, explicitly, none of them cited an author to support their concept. All of them understand the relevance of the Literary Reading theme for teacher education and, mainly, for their future professional activities, but they emphasize the shortage of elective and optional subjects that deepen the theme in the course. Despite this, thirteen (13) interns took elective and nine (09) took optional subjects that addressed the theme in some way. Most of the interns, eleven (11), feel ready to perform literary reading in the classroom. Ten (10) interns attended some teaching, research, extension activity or other during the professional education. Throughout the text we lay emphasis on the necessary literary reading education, especially in a Pedagogy undergraduate course. Our premise is that the professional who works with this theme, must have a reading culture. It would be difficult to contribute to the construction of this reading culture with students, if the teacher does not consider the importance of the act of reading.

Keywords: Literary Reading; interns; Evening Pedagogy Undergraduate Course; Supervised Curricular internship; Teacher Education.

Lista De Anexos/Apêndices

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Estagiárias do curso de Pedagogia Noturno	78
Apêndice II – Questionário semiestruturado para as Estagiárias do curso de Pedagogia Noturno	80
Apêndice III – Roteiro de Entrevista para as Estagiárias do curso de Pedagogia Noturno	81
Apêndice IV – Termo de consentimento livre e esclarecimento do roteiro de entrevista para as Estagiárias do curso de Pedagogia Noturno.....	82

Lista De Abreviaturas E Siglas

ACG – Atividade Complementar de Graduação.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

CH – Carga Horária.

CNE – Conselho Nacional de Educação

COCEPE - Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

EACE - Ensino, Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

GELL – Grupo de Estudos em Leitura Literária.

MEC – Ministério da Educação

OBEDUC – Observatório de Educação

PE – Práticas Educativas.

PET – Programa de Educação Tutorial.

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola.

PP – Projeto Pedagógico.

TPP – Teoria e Prática Pedagógica.

UFPel – Universidade Federal de Pelotas.

Sumário

1 Situando a introdução: o processo de escolha de um tema de pesquisa	12
2 Aporte balizador: algumas discussões teóricas	20
2.1 Possíveis entendimentos conceituais acerca de formação e formação de professores.....	20
2.2 O estágio em perspectiva: um lugar de fala das estagiárias	27
2.3 Leitura Literária: alguns fundamentos	31
3 O caminho metodológico desta pesquisa.....	38
4 A leitura literária no curso de pedagogia noturno: dos documentos às vozes das estagiárias	46
4.1 A Leitura Literária: o que apontam as Estagiárias e o Projeto Pedagógico?.....	46
4.2 A Concepção de Leitura Literária das estagiárias	57
4.3 O que as estagiárias anunciam sobre a formação do curso de pedagogia em relação à Leitura Literária.....	62
5 Uma síntese não conclusiva: o que nos apontam os documentos e as estagiárias.....	68
Referências	73
Apêndices	78

1 Situando a introdução: o processo de escolha de um tema de pesquisa

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer
mas por incrível que pareça, a quase totalidade,
não sente esta sede”

Carlos Drummond de Andrade

É com esta citação do poeta Carlos Drummond de Andrade que início a contextualização de minha escolha pelo tema de minha dissertação de mestrado. Assim como as pessoas que Andrade descreve no trecho acima, eu também não possuía esta sede pela leitura. Para bem dizer, meu envolvimento com o campo da leitura literária só se deu a partir do meu ingresso no curso diurno de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, pois, utilizando-me de uma frase de senso comum, existia um “abismo” entre mim e os livros.

Para iniciar a discorrer sobre meu envolvimento e interesse pela literatura, em específico pela leitura literária, vou começar falando de minha formação escolar. Em minha formação inicial escolar nunca tive prazer em realizar leituras ou práticas de leituras, sendo elas literárias (para meu deleite¹ e encantamento) ou não (aquelas leituras obrigatórias conteudistas). Além disso, também, nunca fui incentivada para que esse encantamento ocorresse nem em casa, por aqueles com quem convivia, e muito menos na escola, por parte dos meus professores.

Hoje, refletindo sobre isso, e tendo um pouco mais de conhecimento sobre o tema, percebo que talvez esse incentivo não tenha ocorrido por parte de meus professores por eles mesmos não realizarem práticas de leituras, ou por não se sentirem preparados para realizá-las, ou, ainda, por acreditarem não ser importante realizá-las e que o fundamental seria passar os conteúdos disciplinares correspondente de cada série. Neste sentido, a afirmativa de Machado (2001) consolida-se quando sabemos que é impossível ensinar a alguém algo que não praticamos, assim como um instrutor de natação jamais poderá ensinar alguém a nadar se não souber nadar.

¹ Este tipo de leitura se caracteriza por ser um momento destinado ao “[...] prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes” (BRASIL, 2012, p. 29).

Partindo deste breve relato, debruçar-me-ei a narrar sobre meu interesse em pesquisar o tema da leitura literária e a formação de professores neste momento acadêmico. Minha escolha – se é que assim posso dizer – deu-se, em primeiro momento, através de meu encantamento, em uma aula, pelo universo mágico da literatura infantil e de tudo que o envolve.

Minha relação com este universo iniciou, então, com meu ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), onde no primeiro semestre e, se bem me lembro, no primeiro dia de aula, a professora Dr.^a Eliane Teresinha Peres iniciou sua aula com a realização de uma prática de leitura literária. No primeiro momento tive um estranhamento com aquela atitude, pois acreditava que na faculdade veríamos mais a parte teórica dos estudos; após, pensei que obviamente essa professora estaria a ensinar-nos como deveríamos trabalhar com livros em nossas aulas através de atividades pedagógicas. Mas, para minha surpresa, aquela leitura realizada era “apenas” para nosso prazer, sem fins “pedagógicos”.

Essa foi uma prática que seguiu no decorrer de todas as suas aulas até o final do semestre, sendo sempre realizadas no início da aula de porta fechada, que tinha fixado um bilhete solicitando para aqueles que, por ventura, se atrasassem, não entrassem na aula para não interromper a leitura. Após o término da mesma, a professora abria a porta para aqueles que se atrasaram poderem entrar e, assim, dávamos início aos textos teóricos que seriam trabalhados naquele dia. Quando se encerrava essa leitura, a professora mostrava-nos o livro em uma tentativa singela de incentivar-nos à compra ou a ler outros livros, talvez do mesmo autor ou do mesmo gênero textual.

Ao final deste primeiro semestre na faculdade percebi que a literatura infantil havia capturado-me. Mais do que isso, a literatura em si havia encantado-me, pois a partir daquele semestre via-me lendo um maior número de livros e o interesse em continuar a ler permanecia ainda mais forte, além de querer adquirir mais obras e ter acesso a mais livros.

Um encantamento que em todo meu processo de alfabetização nunca havia se dado agora como que em um “passe de mágica” havia surgido em minha formação. Desde então, minha busca por livros de literatura, sendo ela infantil, infanto-juvenil ou qualquer outro gênero textual, não parou mais. A partir de então comecei a comprar os livros que a professora, Eliane Teresinha Peres, sugeria em

sala de aula e, posteriormente, por livros que encontrava e que me envolviam por suas histórias.

No terceiro semestre, ao fazer minha matrícula, deparei-me com uma disciplina optativa que me chamou muito a atenção; intitulava-se “Literatura Infantil” ministrada pela professora Dr.^a Cristina Maria Rosa. Obviamente, inscrevi-me, torcendo para que minha matrícula fosse computada pelo sistema. Nesta cadeira, todo o encantamento por este mundo voltou com muita força. Nela novamente nos deleitávamos com as leituras de livros infantis, de contos, poesias, poemas. Conhecemos o surgimento das histórias de literárias, além de sermos “apresentados” aos autores mais conceituados neste meio e de iniciarmos a realizar práticas de leitura.

Pensando em continuar a estudar e trabalhar com esse tema, em meu quarto semestre de curso, ingressei no Grupo PET-Educação (Programa de Educação Tutorial)², onde pude focar meus estudos para este campo, sendo direcionada e orientada pela Professora Dr.^a Cristina Maria Rosa. A partir deste momento, comecei a integrar o Grupo de Estudos em Leitura Literária – GELL³, onde me dediquei a pesquisar e estudar mais sobre a literatura infantil.

Após algum tempo de estudo e com os incentivos da prof. Cristina Rosa, iniciei uma pesquisa neste campo. Primeiro para averiguar se as estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia diurnas liam em seus estágios e, à medida que a pesquisa ia tomando forma, seguíamos intensificando e aprofundando nossos questionamentos com as estagiárias indagando sobre o que liam, com que frequência, como selecionavam os livros, como realizavam as práticas de leituras (procedimentos⁴), entre outras questões.

Em uma das últimas pesquisas realizadas, questionamos as alunas sobre a visão que elas possuíam acerca da importância da leitura no estágio. Dentre as

² Para quem não conhece o Grupo PET/Educação integra os demais grupos de educação tutorial da UFPel desde 01/09/2007. Ele está vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Ele é formado por doze bolsistas (estudantes da Licenciatura em Pedagogia da FaE/UFPel), além disso tem por objetivo o desenvolvimento dessas acadêmicas no tripé acadêmico que são: o ensino, a pesquisa e a extensão.

³ O GELL é um grupo que tem por objetivo dar suporte a intervenções em leitura literária na escola. Ele tem como foco estudos de textos relativos à literatura (teoria literária, história da literatura, abordagens e práticas de literatura na escola), além do conhecimento de obras adequadas à infância, seus autores, ilustradores, enredos e possibilidades estéticas.

⁴ Os procedimentos de leitura aqui utilizados incluem processos como: planejamento de horários de leitura na escola, escolha das obras a serem lidas, estudo das obras e escolha de um elemento mágico, apresentação de aspectos físicos e conceituais da obra a ser lida (pré-leitura), leitura em voz alta pelo professor, diálogo com as crianças sobre o enredo e demais elementos da obra (pós-leitura).

respostas, o que mais chamou a atenção é que todas as alunas responderam sobre sua importância para a formação de leitores e para o desenvolvimento dos alunos. No caso, seus alunos, além disso, responderam que realizavam procedimentos de leitura em seus estágios, mas as práticas de leitura propriamente ditas, quantitativamente, eram poucas.

Com isso, começamos a questionar-nos do porque elas não realizavam as práticas de leitura na escola com tanta frequência, já que todas as estagiárias consideravam tão importante essa atividade. A partir das respostas das acadêmicas, foi possível concluir que as estagiárias que não realizavam tão frequentemente essas práticas de leitura não o faziam por não se sentirem preparadas, tanto metodologicamente quanto na escolha do material para ler. E foi partindo da conclusão atingida nesta pesquisa que surgiu ou que se deu a escolha de meu problema de pesquisa para mestrado.

Para este momento do mestrado, foquei minha pesquisa em como se dá o processo de formação das estagiárias, em específico àquelas que estudam na Universidade Federal de Pelotas no turno noturno. Neste processo, busquei entender os motivos que as levam a realizarem ou não essas práticas de leitura, se realizam com que frequência e, se possível, poder auxiliar tanto aquelas que leem como aquelas que ainda não têm essa rotina, pois parto do pressuposto de que a universidade é um lugar privilegiado para formarmos a cultura da prática de leitura. Em princípio, nessa instituição, devemos encontrar um maior suporte teórico e metodológico para a realização das práticas profissionais que facilitem o futuro trabalho docente em relação à leitura literária.

Desta forma, como problema de pesquisa, trago o seguinte questionamento: “Como se deu o processo de formação das estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Pelotas, no tocante à leitura literária?”. O objetivo principal está centrado em analisar como se deu o processo de formação das estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia noturno da UFPel sobre a leitura literária.

Para alcançar este objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: evidenciar no Projeto Pedagógico do Curso quais as estratégias e/ou os elementos curriculares que envolvem a literatura e que estão presentes neste documento; averiguar se existem projetos ou disciplinas optativas, dentro do curso de Pedagogia, que envolvessem o tema desta pesquisa; verificar se as estagiárias

sentiam-se, ou não, preparadas para realizar práticas de leitura literária e, por fim, identificar quais os subsídios/meios que essas estudantes encontraram para realizar as práticas de leitura.

Saliento aqui que a opção de continuar a trabalhar com as estagiárias deu-se por acreditar que é neste período que as mesmas colocarão em prática seus conhecimentos teórico e prático construídos durante sua formação no curso de licenciatura, visto que em meu estágio de conclusão de curso realizava práticas de leitura quase que diariamente, pois, além de gostar de realizar essas práticas, posso dizer que possuía certo conhecimento, mesmo que pequeno ainda, para realizar a escolha de livros e de como lê-los para os alunos por ter estudado esses temas no GELL. Já a escolha do turno noturno foi por observar a existência de poucos estudos nesse turno do curso.

A escolha por trabalhar com o tema da leitura literária foi por acreditar na importância e na relevância deste assunto para a formação de indivíduos com mais criatividade, imaginação, além da formação de um ser mais crítico e do incentivo à própria leitura de livros. Além disso, atualmente como professora da educação básica que já passou pela rede municipal, sei que têm muitos professores que só realizam práticas de leitura quando há um incentivo por parte do governo, tal como projetos como o PNAIC⁵ ou o PNBE⁶.

Já na rede privada de ensino, na escola em que trabalho, posso dizer que há um incentivo muito maior para a realização das práticas de leitura. Um exemplo é o empréstimo de livros da biblioteca para os estudantes, atividade esta que na escola municipal onde lecionava não ocorria por não possuir uma biblioteca catalogada.

Outra prática de incentivo à leitura é o “Varal de livros”, local onde ficam diversos livros à disposição e ao alcance dos alunos que, ao terminarem uma atividade, podem pegá-los para ler. Esta atividade também era proporcionada aos

⁵ PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Mais informações no site: <http://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/#:~:text=O%20PNAIC%20%E2%80%93%20Pacto%20Nacional%20pela,Alfabetizar%20todas%20as%20crian%C3%A7as%2C%20no>

⁶ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é desenvolvido desde 1997, tem como objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Atualmente, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. Mais informações estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

alunos da rede municipal; no entanto, hoje consigo perceber que os alunos municipais necessitavam de mais estímulos por parte do professor para acessarem esses livros. Ou seja, não havia, predominantemente, de forma espontânea, a busca pela leitura; os alunos dependiam mais da orientação do professor. Vários motivos podem justificar esses fatos observados na minha prática, desde a falta de um ambiente leitor, mesmo na escola, até um modelo de professor leitor. Mas, evidentemente, o próprio aluno pode não ter construído-se como um aluno leitor e não cultivar o interesse pela leitura.

Posso dizer que, se atualmente realizo práticas de leitura para meus alunos, é por sentir-me preparada para tanto. Essa isto se deu através dos estudos realizados em minha formação inicial, quando cursei Pedagogia, das leituras realizadas em disciplinas como as de Literatura Infantil e daquelas feitas no Grupo GELL. Além disso, outro fator que contribuiu para este sentimento foi a participação no Projeto de Extensão Leitura Literária⁷ na Escola, onde fazia leituras semanais para duas turmas de uma escola municipal de Pelotas, além dos eventos que participei que tinham como foco a leitura literária, eventos esses que faziam com que eu refletisse sobre o tema.

Os referenciais teóricos que trarei para embasar a escrita do tema leitura literária são os autores Ana Maria Machado (2001), Marisa Lajolo (1993), Graça Paulino (2014), e outros estudiosos deste campo, por acreditar que estes são autores de referência no campo de estudos da leitura literária e argumentam pela importância de ensinar a ler desde pequeno como forma, se assim pode-se dizer, de ajudá-las na socialização com outras pessoas, além de incentivar na criatividade e no desenvolvimento da imaginação.

Assim como nos mostra Todorov, “A literatura pode muito. Ela pode nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2012, p. 76). A partir da leitura, os indivíduos conseguem expressar-se melhor, ao mesmo tempo em que ela nos auxilia na tomada de decisões de forma mais consciente pelo acúmulo de informações que este indivíduo adquiriu através desta prática, além de facilitar na comunicação com outras pessoas.

⁷ Este projeto tendo como objetivos formar e qualificar professores leitores, entusiasmar estudantes a se tornarem pesquisadores no campo da leitura literária e oportunizar a todos os envolvidos o conhecimento de autores, gêneros e títulos da literatura para crianças. Para mais informações, acesse: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2016/06/leitura-literaria-na-escola-principios.html>

Paulino, em relação à literatura infantil, argumenta que “[a literatura] deve oferecer conhecimento para os pequenos leitores ao mesmo tempo em que os encanta com suas tramas e desfechos inusitados, cumprindo assim, seu destino estético” (PAULINO, 2010, s/p). Fischer, assim como a autora anterior, aponta que, no ato de ler, quando o leitor entra em contato com o texto, ocorre a literatura propriamente dita. Afirma ela:

Quando o leitor entra em comunicação com o texto, ocorre a literatura em sentido próprio, o que significa que há uma novidade: uma relação forte, vital, entre texto e leitura, relação que lida com a imaginação e o futuro, ao mesmo tempo em que envolve a inteligência e o passado, tudo isso acontecendo no presente da sensibilidade e da leitura (FISCHER, 2011, p. 27).

Contudo, o foco principal deste trabalho está no processo de formação das estagiárias do curso de licenciatura em pedagogia noturno da Universidade Federal de Pelotas em relação à literatura literária. Para a melhor organização deste trabalho de mestrado, sua divisão está estabelecida em cinco (5) capítulos.

O primeiro é a introdução, que aqui foi intitulada como “Situando a Introdução: O processo de escolha de um tema de pesquisa”, e aborda o processo no qual passei até chegar ao mestrado e, consecutivamente, ao meu tema de pesquisa.

O segundo capítulo, “Aporte Balizador: algumas discussões teóricas”, traz o referencial teórico que foi utilizado para embasar esta pesquisa, buscando estabelecer um diálogo com autores, tais como García (1995), Saviani (2009), Nóvoa (1992), Pimenta (1995), Pimenta e Lima (2004), Pinto (2014), Paulino (2010), Fischer (2011), Zilbermann (1982), Lajolo (1995), dentre outros. O mesmo está dividido em três subcapítulos: “Possíveis entendimentos conceituais acerca de formação e formação de professores”, “O estágio em perspectiva: um lugar de fala das estagiárias” e “Leitura Literária: alguns fundamentos”.

No terceiro capítulo, intitulado “O Caminho Metodológico Desta Pesquisa”, descrevo o método que utilizei para realizar a coleta e análise dos dados deste estudo.

No quarto capítulo, intitulado “a leitura literária no Curso de Pedagogia Noturno: dos documentos às vozes das estagiárias”, apresento a organização referente à coleta e análise dos dados dividida em três subcapítulos. São eles: A Leitura Literária: o que apontam as estagiárias e o Projeto Pedagógico?; A

Concepção de Leitura Literária das Estagiárias; e “O que as estagiárias anunciam sobre a formação do curso de pedagogia em relação à Leitura Literária”.

Por fim, no último capítulo, intitulado “Uma síntese não Conclusiva: o que nos apontam os documentos e as estagiárias”, trago as reflexões finais deste trabalho em forma de síntese reflexiva.

2 Aporte balizador: algumas discussões teóricas

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF et al., 1991, p. 219)

A finalidade deste capítulo está voltada a apresentar o referencial teórico que embasou alguns conceitos abordados nesse trabalho. Este capítulo está formado por três subcapítulos, sendo eles: “Possíveis entendimentos conceituais acerca de formação e formação de professores”, “O estágio em perspectiva: um lugar de fala das estagiárias” e “Leitura Literária: alguns fundamentos”.

2.1 Possíveis entendimentos conceituais acerca de formação e formação de professores

Para falar sobre a formação de professores, abordarei, primeiramente, o conceito de “formação”. Recorro à García ao afirmar que a formação pode ser entendida:

[...] como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza como um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (GARCÍA, 1995, p. 19).

Partindo desta definição, podemos entender a formação como um processo amplo que pressupõe, pelo menos, duas dimensões, a individual e a coletiva. Pensando na possibilidade de formação individual, esta pode perpassar as mais infinitas áreas como a formação do caráter até aquelas mais coletivas, resultantes da prática de ações que envolvam os valores e/ou as qualidades morais ensinadas no convívio familiar e/ou social.

Ainda sobre o conceito de formação, Estevão (apud CUNHA) aponta que a formação não é um processo neutro e entende:

a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (ESTEVÃO apud CUNHA, 2013, p. 3).

Neste trabalho de pesquisa, deteremo-nos mais em abordar acerca da formação profissional, em especial, a formação de professores. Esta é o ato de constituir-se/estabelecer-se como profissional, de qualificar-se, aprimorar-se dentro do contexto profissional ao qual se está inserido para uma melhor atuação dentro do ambiente/setor/área em que ele vai atuar. No caso da formação profissional de professores, temos duas instâncias relevantes onde isto ocorre. A primeira, nos cursos de formação inicial de professores em nível “médio” ou em nível superior, seja em curso de magistério seja em cursos de licenciatura. A segunda, no processo de prática pedagógica desenvolvida nas escolas ou outro campo de atuação desse profissional. Cunha, inclusive, nos alerta para:

[...] o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constróem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir (CUNHA, 1988, p.35).

Para melhor compreender aspectos relacionados à formação profissional de professores, vamos recuperar brevemente alguns elementos do contexto histórico que constituiu esse campo. No Brasil, a formação de professores é algo muito recente. Foi em Niterói, Rio de Janeiro, em 1835, a primeira província que instituiu a escola Normal⁸ do País, uma das primeiras instâncias mais formais destinada à formação de professores. Cabe lembrar que a atividade docente, até a criação das escolas normais, ainda não se configurava como uma profissão, como entendemos atualmente. Essa atividade era realizada por “profissionais liberais ou autodidatas” sem formação específica para o desempenho da função (GATTI, 2010).

Foi após a publicação do Ato Adicional⁹ de 1934 que começaram a surgir escolas de formação de professores em algumas províncias, como no caso da fluminense, que ganhou uma escola normal em Niterói. Até 1879 a formação de

⁸ Para mais informações acessar: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/315-escola-normal>

⁹ Também conhecido como lei n. 16, de 12 de agosto de 1834. Esta lei alterou a Constituição de 1824 e ampliou a dimensão das reformas liberais até então empreendidas.

professores geralmente ocorria em liceus, que acrescentavam o estudo da pedagogia em seu currículo. A partir da Reforma Leôncio de Carvalho, no entanto, as escolas normais das províncias deveriam seguir o modelo estabelecido com a recém-fundada Escola Normal da Corte (KULESZA, 1998, p. 63).

Tendo por finalidade preparar professores primários de ambos os sexos, com formação em ciências e letras ou em arte, as disciplinas seriam divididas em quatro séries e estavam previstas desde o decreto de 1879, que reformou a educação. Estudos apontam que no mesmo ano da instituição da escola Normal em Niterói outros estados também criaram escolas normais. Em 1869 foi criada a escola normal no estado do Rio Grande do Sul.

Podemos dizer que foi a partir da criação destas escolas Normais que se iniciou o primeiro local, oficial, de formação e preparação de professores para a atuação em sua área, ou seja, atuação nas escolas. Saviani (2009, p. 144) faz referência ao currículo dessas escolas. Diz ele:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressuponha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144).

Tendo em vista o excerto de Saviani, entendemos que foi a partir deste momento que o preparo didático-pedagógico começa a ser assumido como de suma importância, pois seria a partir dele que o professor conseguiria enriquecer seus ensinamentos escolares que seriam “transmitidos” para as crianças/alunos.

Ainda no mesmo sentido de aprimoramento profissional do professor, além evidentemente de questões políticas da época, os cursos superiores são implementados. Assim, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que tinha como uma das suas finalidades preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, seguiu o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1¹⁰. Assim, os cursos /de licenciatura formavam professores para ministrarem aulas nas escolas secundárias e o curso de pedagogia, criado em 1939, formava professores para ministrarem aulas nas Escolas Normais.

¹⁰ Este esquema constituía-se em 3 anos de formação disciplinar (disciplinas específicas e teóricas) e 1 ano que serviria somente para a formação didática deste profissional, etapa esta, necessária para que este aluno conseguisse concluir sua formação e, enfim, se tornar um Pedagogo ou Licenciado.

Segundo Saviani (2009), a formação de professores, nessa época, começa a passar por diversas críticas, sendo uma delas de que a Universidade não teria como foco a formação específica e o preparo didático-pedagógico, o que, segundo o autor, gera um despreparo nestes quesitos devido à falta de formação gerada pela Universidade. Essa crítica ainda hoje pode ser percebida.

Observamos como o processo de desenvolvimento profissional dos professores sofre, seja por falta de investimentos governamentais, seja pelos baixos salários dos profissionais que atuam nesta área (escolas ou instituições de ensino), pelo desprestígio que estes profissionais (professores/educadores) têm diante da sociedade atual, além de outras interferências que podem ser percebidas na carreira deste profissional da educação. Interessante notar que, apesar desse cenário da profissão de professor, os cursos de licenciatura conquistam, gradativa e progressivamente, um número considerável de matrículas. Estudos como o de Gatti (2010) e Diniz (2011), entre outros, demonstram como, especialmente a partir da década de 1990, esse fator torna-se mais evidente.

Pensando ainda na formação do professor, este profissional acaba por ter de estar sempre se aprimorando dentro da área da educação que, por sua vez, está sempre se modificando. E este aprimoramento pode ocorrer durante a sua formação inicial ou após sua formação, no momento em que este profissional já está atuando.

Segundo García (1995), no momento em que o professor está em exercício, a sua formação continua e passa por três componentes que o autor intitulou como “autoformação, heteroformação e a interformação”. Assim, o autor explica os três componentes:

a autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controlo os objectivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação (GARCÍA, 1995, p. 19).

Ou seja, a autoformação, proposta pelo autor, é aquela formação que o indivíduo é o principal responsável por seu processo formativo e, por consequência, responsável pelos resultados que obterá. O outro componente é a “heteroformação” que o autor conceituou como “[...] uma formação que se organiza e desenvolve ‘a partir de fora’, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa” (GARCÍA, 1995, p. 19-20). Neste sentido, o autor, em uma tentativa de conceituar este termo, expõe que a “heteroformação” é realizada por

interferências de outras pessoas, que podem ser especialistas na área. Um exemplo disso seriam os cursos de formação continuada.

E, por último, a “interformação”, que se caracteriza como:

[...] a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos [...] e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipe pedagógica’, tal como hoje é concebido para a formação do amanhã (GARCÍA apud DEBESSE, 1995, p 20).

Neste componente o autor aponta que a “interformação” é toda e qualquer formação destinada aos futuros professores ou para a atualização dos professores já atuantes que ocorre, ou que deveria ocorrer, dentro do ambiente de trabalho. No caso dos professores, a escola talvez seja o principal local onde ocorreriam as trocas de aprendizagens, de experiências por meio da convivência entre os pares, onde esses profissionais passariam “a atuar como um apoio no trabalho da equipe pedagógica” (BORBA, 2018, p. 47).

Portanto, podemos pressupor que a formação não é algo técnico que necessite de treino, mas sim algo que pressupõe a formação individual e coletiva. Pressupõe, também, conhecimentos teóricos e práticos, através das experiências vividas pelos próprios sujeitos em formação, como as vivências de outrem. Destacamos aqui, nesse conceito de formação, o termo *Bildung*¹¹ que se refere a um processo de autoformação que, segundo Borba (2018):

[...] procura viabilizar o crescimento pessoal e cultural do formando, além de contribuir com seu processo de formação a partir de suas próprias competências. Um dos condicionantes para que a formação seja efetivada é a presença de mudanças a partir da adesão consciente do formando e da cooperação entre este e o formador, a fim de atingir os objetivos propostos; isto envolve uma dimensão pessoal, ou seja, a capacidade de formação se relaciona intimamente com a vontade pessoal, desenvolvidas nos contextos de aprendizagens que viabilizem o aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor em formação. (BORBA, 2018, p. 47)

Entende-se que é também através da troca de experiências que os professores podem encontrar novas maneiras de pensar e repensar sua autoformação e, com isso, modificar suas práticas educativas em sala de aula. Neste sentido, defende-se que, para ser um professor, não basta o mesmo só saber

¹¹ O termo *Bildung* está ligado com a tradição do pensamento alemão, que utiliza este termo para se referir a formação. “*Bildung* significa tanto formação como configuração da educação de um sujeito autoconsciente (GARCÍA, 1995, p.20)”.

ensinar (transmitir o conteúdo); é necessário mais que isso. É preciso que este profissional tenha conhecimentos, métodos de ensino, ética, para desenvolver sua profissão. Além, é claro, de uma formação pedagógica e didática. Como afirma Freire:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transmitir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1998, p. 52).

Também recorreremos à Nóvoa (1992, 1995), quando este argumenta sobre a importância da formação de professores e defende a escola como um local privilegiado para essa formação. Afirma que a escola é um ambiente de formação do ser, salientando que a troca de experiências é fundamental no processo de formação. Aponta para a indissociabilidade entre a dimensão pessoal e profissional desse processo formativo, ressaltando, inclusive, a escola como um lugar privilegiado para a construção da identidade profissional do professor. Afirma o autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

Este investimento na identidade deste profissional contribui para um conhecimento advindo das experiências e das práticas vivenciadas por este professor. E é a partir destas vivências e de suas reflexões que o educador consegue julgar com mais propriedade o momento certo para dinamizar esses saberes em exercício. Nesta perspectiva, o autor apresenta o conceito de “triplo AAA” do processo identitário dos professores, compreendido como: *Adesão, Ação e Autoconsciência* (NÓVOA, 1995, p. 34).

No primeiro “A” apontado pelo autor, “A” de Adesão, “implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens” (NÓVOA, 1995, p. 34). Podemos dizer que todos os professores carregam em si princípios e valores que foram construídos ao longo de sua vida pessoal e profissional a partir das experiências que

tiveram ao longo da mesma. Esses valores podem ser percebidos nas práticas desenvolvidas por este profissional.

No segundo “A” de Acção, segundo Nóvoa, “predomina as melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 34). Ou seja, em sala de aula, a ação do professor possui um pouco de sua constituição enquanto ser pessoal e como ser profissional.

A forma de agir dos professores, na maioria das vezes, pode carregar experiências pedagógicas que foram vivenciadas em outros momentos de sua vida pessoal ou profissional dentro de instituições de ensino, como, por exemplo, seu processo de escolarização. Com isso, a prática e formação do professor pode estar permeada positiva ou negativamente por vivências e experiências anteriores por “modelos e antimodelos” de professores.

Por último, o terceiro “A” de Autoconsciência define-se como “[...] um processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção” (NÓVOA, 1995, p. 34). Neste processo, o professor vai construindo uma autoconsciência através do processo de reflexão sobre o seu modo de pensar, de agir e do seu próprio trabalho.

Esta reflexão mencionada no “triplo AAA” acontece, ou deveria acontecer, quando, por exemplo, o professor está a realizar seu planejamento de aula, momento este onde o mesmo se destina a pensar sobre sua prática atual. Neste processo de reflexão, este profissional vai realizando anotações a partir das práticas já realizadas, visando perceber o que deu certo ou não para mais tarde poder aprimorá-las e quem sabe, assim, realizar uma prática mais significativa.

Podemos entender que o processo formativo dos professores não é algo estanque, parado, imutável, mas sim algo que está em constante movimento, estando sempre se modificando e aperfeiçoando-se; em suma, é um processo onde o professor está perpetuamente em (re)construção. E esta (re)construção pode ocorrer através de uma adesão, ação ou autoconsciência, ou de mais de um desses processos ao mesmo tempo, bem como através de um ato individual ou de um trabalho em conjunto.

Com relação ao processo identitário desse professor, podemos dizer que cada professor constrói sua identidade profissional (seus princípios e valores, seus métodos, metodologias e procedimentos de ensino), apesar de seus processos identitários constituírem-se de lugares bem distintos.

Cada professor possui a sua maneira de agir em sala de aula, através da sua trajetória, de suas crenças, da maneira como ele realiza a reflexão sobre o seu trabalho, de como acontece a troca de experiências. O professor precisa saber a fundo o que ensina aos seus alunos, e isto também faz parte da identidade deste professor. Não basta apenas saber os conteúdos de sua disciplina; é preciso conhecer muito a melhor maneira de dinamizar esses conhecimentos para que haja uma aprendizagem efetiva. De acordo com Gatti (1996, p. 87):

o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado [...]. Mas ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional (GATTI, 1996, p. 88).

Assim, o professor deve possuir segurança sobre os conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados em sua prática docente e, nesse sentido, observamos o quão importante é o professor conhecer sobre o campo da leitura literária, facilitando aos alunos um aprendizado significativo, inclusive sobre esse tema.

2.2 O estágio em perspectiva: um lugar de fala das estagiárias

É indiscutível que o período do estágio é um dos momentos mais importantes e determinantes na trajetória de formação inicial de um estudante, sendo ele na área da educação ou não. É o momento onde a maioria dos alunos acredita poder realizar a tão sonhada prática profissional para a qual vem preparando-se durante todo o curso de graduação. Momento em que acredita também que vão recorrer aos saberes, métodos e metodologias apreendidos no curso e poder realizar a transposição didática em suas salas de aula.

Para além do que normalmente é entendido pelos estagiários como sendo o estágio, acredito que o estágio obrigatório¹² é um componente fundamental para o processo formativo do aluno, futuro professor, visto que ele possibilita aos estudantes a reflexão teórico-prática, crítico-reflexiva, respaldada pelo referencial teórico que foi estudado durante o período da graduação e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, podendo favorecer a ocorrência da práxis pedagógica,

¹² Neste trabalho utilizaremos a denominação “estágio obrigatório” prevista na Lei 11.788 de 2008.

onde a teoria e prática são ressignificadas para transformar-se em uma nova prática significativa. É neste período que saberes e conhecimentos construídos ao longo do curso servirão de subsídios para que os estagiários possam ir (re)construindo e sedimentando sua identidade profissional.

O Parecer CNE/CP nº. 28/2001 apresenta em seu texto as concepções sobre prática e a sua relação com a teoria, como vemos a seguir:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

No sentido de definir o estágio, utilizo o conceito cunhado por Lima (2009, p. 76) quando diz ser este “um campo de conhecimento, uma aproximação do estagiário com a profissão docente e com os seus profissionais em seu local de trabalho, no concreto de suas práticas”. Consecutivamente, podemos dizer que o estágio é onde ocorre uma aproximação com o exercício da atividade profissional e com a realidade profissional em que este aluno atuará.

Ainda conceituando o estágio, Scherer (2008, p. 80) salienta que os Estágios Obrigatórios são considerados um componente da Prática de Ensino, tornando-se, então, “o espaço curricular privilegiado de inserção dos acadêmicos no exercício da docência, sob a supervisão efetiva da instituição formadora”.

É o momento de buscar desenvolver práticas de ensino inovadoras, vinculadas não apenas aos saberes específicos a cada área de formação e aos saberes pedagógicos, adquiridos ao longo do curso, como ao conhecimento do ambiente escolar. Trata-se, talvez, do momento mais impactante da formação universitária, pois os acadêmicos são chamados a repensar e a reorganizar seus conhecimentos no sentido de planejar, desenvolver e avaliar seu processo de ensino dirigido a uma situação particular e única (SCHERER, 2008, p. 80).

Ainda definindo o estágio, a lei nº 11.788/2008, no artigo 2, parágrafo 1, dispõe: “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”. Ou seja, o estágio curricular é um pré-requisito para a obtenção do título de graduado. Deve ser realizado por, no mínimo, 400 horas, não podendo ser substituído por outros tipos de

estágios, como, por exemplo, os estágios não obrigatórios ou voluntários (estágios estes que podem ser realizados em ambientes escolares ou não) que estão previstos em muitos dos PP (Projetos Pedagógicos) dos cursos de licenciatura, podendo ser remunerados, ao contrário do obrigatório, e não é condição para o aluno ser graduado.

Neste sentido, concordo com a afirmativa de Silva e Gaspar (2018) quando apontam que o estágio:

[...] é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais (SILVA; GASPAR, 2018, p. 206).

Definindo a importância dos estágios como um eixo curricular central para os cursos de formação de professores, Pimenta e Lima (2004, p. 61) acreditam que este componente curricular “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

Pensando no contexto mais amplo, Lima (2009, p. 47) afirma que o Estágio Curricular Supervisionado propõe-se a “instrumentalizar o estagiário para a reflexão sobre o seu fazer pedagógico mais abrangente e a sua identidade profissional”, no sentido de tornar os estudantes mais conscientes de suas práticas e atitudes, entendendo que este é um campo de e para o conhecimento.

Lima (2008, p.199) discorre acerca do tema com a intenção de mostrar que o Estágio Curricular constitui-se em um rito de passagem que possui limitações de várias ordens para que o aluno possa aprender a lidar com todos problemas inerentes da sua formação e encontrar respostas e soluções para todas as suas perguntas.

Com isso, e entendendo a importância do estágio e do exercício em sala de aula, faz-se necessário que os estudantes/estagiários realizem observações adensadas de práticas durante sua formação, mas não uma observação com vistas a avaliar, de forma negativa, a prática que está sendo desenvolvida – como muito tem sido visto –, mas sim uma observação de práticas profissionais de profissionais mais experientes, buscando refletir sobre o que está sendo feito em sala de aula,

além de poder fazer conexões entre esta observação com as teorias trabalhadas no seu curso de formação.

No entanto, percebe-se que, quando alguns alunos estão envolvidos com a disciplina do Estágio Obrigatório, não conseguem enxergar a relação existente entre a teoria e prática, deixando para os professores/orientadores esta “tarefa”, pois, assim como afirma Pinto (2014, p. 269), os cursos de formação de professores “tendem a valorizar mais a área de conhecimento específico e atribuir às disciplinas ditas pedagógicas, especialmente os estágios, a responsabilidade pela formação do professor”. No entanto, acredita-se, assim como Pimenta e Lima, que:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49).

Dessa forma, entendemos que o estágio é o lugar onde mais é possível articular a teoria e a prática e, mesmo que não se perceba, elas sempre se complementam em atividades exercidas em sala de aula.

Penso que ainda há muito que ser estudado tanto sobre as práticas como sobre a questão dos estágios, não sob a ótica de julgar o que está sendo realizado sobre esses temas, mas sob a forma de uma análise mais aprofundada e reflexiva sobre o que está sendo feito nestes campos de conhecimento e o que pode ser melhorado para assim auxiliar mais nos estudos relacionados a estes assuntos.

Neste sentido, a escolha por trabalhar com as estagiárias neste projeto foi pelo fato de acreditar que este momento do estágio é privilegiado para a reflexão das estudantes acerca dos conhecimentos que foram adquiridos durante a graduação, da sua formação, como também das possíveis lacunas do processo formativo, podendo incluir a forma como o tema desta pesquisa. Assim a leitura literária é compreendida em um curso de formação de professores como a pedagogia.

Em minha experiência como estagiária no curso de pedagogia pude notar o quanto este momento foi importante por tudo que ele suscitou no tocante ao meu processo formativo. Para muitos estagiários(as), nos estágios estão as primeiras oportunidades de contato mais prolongado com a sala de aula. De outro modo, este componente coloca-se, muitas vezes, como curricular temido pelos estagiários.

O estágio obrigatório é o momento onde o acadêmico vai deparar-se, mais intensamente, com seus medos, suas angústias, suas inquietações, sua ansiedade ao tentar ensinar o que foi planejado e o que foi aprendido durante o processo de formação. No caso específico desse trabalho, os conceitos e fundamentos relacionados à leitura literária.

Neste sentido, podemos dizer que o estagiário encontra-se em uma situação de instabilidade diante do estágio, pois, além de estar passando por um processo avaliativo que coloca em foco tudo o que foi estudado durante a formação no curso, ainda se defrontam com essa instabilidade, o que acaba por gerar uma grande pressão psicológica neste estudante.

Durante a formação inicial, muitos estudantes têm uma visão de que, ao realizarem o estágio, encontrarão em suas salas de aula alunos “perfeitos” sem problemas familiares, sem dificuldades comportamentais e/ou de aprendizagem, o que na maioria das vezes está muito distante da realidade escolar, seja no setor público seja no privado.

Em suma, percebe a importância do estágio curricular obrigatório e o que este acarreta na formação inicial das estagiárias e dos estagiários e, por isso, deve ser bem fundamentado e concretizado para que os estagiários possam sair com um sentimento de “dever cumprido”.

2.3 Leitura Literária: alguns fundamentos

A literatura é uma arte milenar que, segundo alguns estudos, possui origem céltica (século II a. C.), embora este dado não seja unânime dentro do campo da literatura (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009). Os contos, em sua essência, não eram histórias tidas para crianças, visto que possuíam a intenção de alertar as moças (meninas mais novas) que recém estavam começando a ir aos bailes da realeza sobre os perigos deste ambiente. Além disso, nos estudos realizados por Souza (2005), percebe-se que os contos são entendidos como histórias que possuíam o objetivo de narrar o destino dos homens, suas dificuldades, seus sentimentos, suas inter-relações e suas crenças no sobrenatural.

Segundo Gregório (2011), “contar histórias é a mais antiga das artes”, pois evidencia-se que:

[...] o povo assentava ao redor do fogo para esquentar, alegrar, conversar, contar casos. Pessoas que vinham de longe de suas Pátrias contavam e repetiam histórias para guardar suas tradições e sua língua. As histórias se incorporam à nossa cultura (GREGÓRIO, 2011, s/p).

Com o passar dos anos, as histórias foram sendo passadas, de forma oral, pela sociedade, até serem transcritas em livros. Visto isto, pode-se dizer que a leitura literária sempre se fez presente na sociedade, sendo através da contação de histórias, de forma oral, ou de maneira escrita, através dos livros, em locais como as escolas e espaços educacionais, praças, assim como em outros lugares. Ao longo dos anos, a leitura de livros tem servido como papel importante para a divulgação da cultura dos países e permanência da mesma ao longo do tempo.

A leitura literária é fundamental no processo de formação dos estudantes durante a escolarização e a vida acadêmica, pois é através dela que se têm os primeiros contatos com a língua escrita, seja de forma auditiva – ouvindo a leitura de uma história – seja pela forma impressa, com o manusear do livro.

Para falar um pouco sobre a importância da leitura, primeiramente tentarei definir este conceito nos mais diversos campos de conhecimento. O termo “leitura” pode ser entendido, segundo Kleiman (1989), como “(...) um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (SILVA apud KLEIMAN, 2014, p. 23). A partir desta citação, podemos concluir que a leitura deve ser entendida como um processo de construção de sentidos.

Leitura é um termo amplo, podendo ser definida, segundo o ponto de vista de Paulo Freire (2003, p. 28), como um elemento: “(...) importante no sentido de oferecer ao homem compreensão do mundo e através dessa relação é possível a descoberta da realidade sobre a vida”. Ou seja, o autor mostra-nos que é possível existir uma leitura que não está conectada, somente, ao código escrito, mas também ao mundo e com as relações que estes códigos e a cultura social fazem com a vida de cada indivíduo.

De acordo com Rosa (2015), “[...] na leitura, empresto minha voz - tons, suspiros, silêncios, entonação, dor e alegria - para colorir, discernir, enfeixar, aprofundar, desvendar as palavras escritas por outrem, o autor”. Dessa forma, a leitura oportuniza o contato mais direto com o texto literário, pois mantém-se inalterado às escolhas do autor.

No entanto, ao definirmos “leitura literária”, termo este utilizado nesta dissertação de mestrado, podemos dizer que esta leitura só é literária, segundo o dicionário de verbetes do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), quando:

[...] a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (PAULINO, 2014, s/p.).

Portanto, podemos dizer que, quando se realiza a leitura de textos literários, não nos preocupamos, somente, em ler e compreender o significado dos textos, mas, principalmente, levamos em conta as relações daquele texto com outros do mesmo ou de outros autores, da época ou tempo em que foram escritos, com a atualidade. Na verdade este será apenas um “bônus” que é propiciado pela capacidade de leitura, de refletir, pensar. Mas o seu principal objetivo é proporcionar ao leitor o sentir, o emocionar-se, apurar a sensibilidade dos indivíduos; é fazê-los sonhar com aquilo que se está a ler.

Segundo Rosa (2013), a leitura literária diferencia-se das demais leituras por ter linguagem própria, comprometida apenas com o prazer de escrever/ ler/ ouvir/ imaginar. Além disso, a autora aponta ser atitude de um mediador para os demais que, através dela (leitura literária), são convidados ao universo da arte, da sensibilidade, da emoção. E, por fim, acrescenta que ela tem o poder de mesclar a arte com o útil, ou seja, a linguagem literária emociona e faz pensar.

Assim nos afirma Paulino em relação à leitura infantil, especialmente: “A literatura infantil deve oferecer conhecimento para os pequenos leitores ao mesmo tempo em que os encanta com suas tramas e desfechos inusitados, cumprindo assim, seu destino estético” (PAULINO, 2010, s/n).

Ela, a literatura infantil, mostra-nos que o livro é uma fonte inesgotável de conhecimentos. Nesse sentido, Rosa (2014) defende que a literatura tem o compromisso de encantar o leitor, torná-lo mais “culto”, mais inteligente, mais curioso. Diz também que a obra literária não tem necessariamente de informar, educar, mas estimular a imaginação, a emoção, a estética.

Neste sentido, podemos entender que, para além do conhecimento, a leitura literária também pode proporcionar um universo encantador e único que só ela consegue, como, por exemplo, de viajar por outros países sem sair do lugar, de tornarmo-nos príncipes, princesas, monstros ou qualquer outra coisa que desejarmos através de nossa imaginação. Rosa (2014) reforça esse argumento quando diz que o texto literário permite-nos “brincar de ser outro”.

Quando o leitor entra em comunicação com o texto ocorre a literatura em sentido próprio, o que significa que há uma novidade: uma relação forte, vital, entre texto e leitura, relação que lida com a imaginação e o futuro, ao mesmo tempo em que envolve a inteligência e o passado, tudo isso acontecendo no presente da sensibilidade e da leitura (FISCHER, 2011, p. 27).

Fischer, na citação acima, mostra-nos que os leitores têm uma comunicação única com o texto, e que essa se expressa também através da imaginação, onde podemos realizar ligações com o futuro, com o passado. Cada leitura está inserindo-se em um mundo novo, que nunca havia sido adentrado antes pelo leitor, com infinitas possibilidades. A leitura literária pode ser compreendida como a arte de dar asas à imaginação através de um mundo imaginário ou inventado pela mente de cada leitor, ou de retratar a realidade através de sua visão, por uma linguagem simbólica e literal.

Além disso, podemos dizer que a leitura literária pode auxiliar na ampliação da capacidade de compreender o mundo, uma vez que estamos rodeados de formas de linguagem, sendo ela escritas ou não. Em qualquer lugar, a qualquer momento estamos recebendo mensagens e informações que são transmitidas por meio de diferentes tipos de linguagem verbal e não verbal.

O texto literário deve ser o ponto de partida para a formação de um leitor crítico, e este deverá sempre relacionar tudo o que lê com o mundo que o cerca e compreender a diversidade de significados, assim como nos aponta Cosson (2007, p. 27) quando afirma que um bom leitor “agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”, pois o ato de ler:

[...] implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2007, p. 27).

Neste sentido, com o objetivo de formar um leitor mais crítico, que se argumenta pelo incentivo da leitura literária primeiramente como uma leitura deleite, ou seja, como uma leitura sem finalidade ou intencionalidade pedagógica; uma leitura que intencione somente desfrutar do prazer do ato de ler. Como está exposto no próprio material do PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa), citado por Leal e Pessoa:

[...] O momento da 'leitura deleite' é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida [...] (LEAL; PESSOA, 2012, p. 29).

Neste sentido, entende-se que a leitura literária seja trabalhada de forma prazerosa, não podendo ser utilizada unicamente com a finalidade de alfabetizar ou na decifração dos códigos da linguagem escrita. Esta forma de utilização pode limitar o olhar deste leitor em formação em relação a sua visão de mundo, que ainda está baseada na imaginação.

Gostaríamos, entretanto, de ressaltar a diferença que existe entre “Leitura Literária” e “Leitura Deleite”. Ainda, segundo o PNAIC, a função da leitura deleite:

É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012, p. 29).

A leitura deleite tem uma relação com o texto literário com princípios menos pedagógicos (ou sistemáticos). O papel principal da leitura deleite é o prazer pelo ato de ler. Diante disso, conseguimos perceber a diferença entre a leitura literária e a leitura deleite. A primeira recorre ao texto literário como uma linguagem literária; e a segunda como uma metodologia, um processo, que busca inserir a criança no mundo da literatura.

Neste sentido, cabe ao professor, no papel de mediador, conduzir o aluno por este universo. Zilberman (1982, p. 24) acrescenta que “cabe ao professor o detonar

das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais”.

Dessa forma, entendendo a imprescindível relevância do professor mediador na condução do aluno neste processo, acredita-se na importância do mesmo ser um leitor, pois, se isto for possível, pressupõem-se que facilitará na intermediação de leitor com o livro que este está lendo. Como afirma Cardoso (2012, p. 42), "o educador pode servir como modelo [...], trazendo como referência sua história e prática como leitor". Se ele lê com intimidade um texto, isso transparece em sua voz; se o texto lhe é estranho, do mesmo modo transparece. Além disso, entende-se que este professor/ mediador conseguirá incentivar o aluno através do exemplo.

No mesmo sentido, Machado (2001) atenta para a questão do mediador de leitura (professor) ser alguém que goste de ler para conseguir passar para seus alunos esse apreço. Diz o autor: “[...] imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo (MACHADO, 2001, p 122).

Entende-se, com isso, que, se o professor não tiver familiaridade e gostar do que está ofertado a seus alunos, no campo referente à leitura, não terá condições, ou poderá ter mais dificuldade em “encantar” outra pessoa e convidá-la a adentrar ao universo da leitura literária, assim como Reyes (2014), que valoriza o papel do mediador, do professor, nesse processo, dizendo que cabe a ele criar as condições para livro e leitor encontrarem-se; ou como Rosa (2016), que aponta caber a este apresentar um texto ao leitor.

Contudo, gostaríamos de ressaltar que não existe uma fórmula ou modelo para ser um mediador, como afirma Viccini (2011, p. 14605): “o único caminho que conheci reside no próprio livro, ou seja, o mediador tem que ser um leitor e alegrar-se em compartilhar o encantamento de uma boa história”. Não é objetivo desse trabalho apresentar referências de como se pode realizar a leitura literária em sala de aula. Entretanto, independentemente de como se realize a leitura literária, defendemos que ela seja executada, ou pelo menos iniciada. Apesar disso, evidentemente entendendo a importância do mediador neste processo de formação de leitores e, sem dúvida, a necessidade de formação de qualidade desse professor (mediador).

A leitura literária atualmente tem sido reconhecida pelo MEC e pela BNCC como um meio estruturador da formação literária de qualquer indivíduo/pessoa. Esta

formação antecede a escola e os saberes escolares. Todos os outros saberes que são ofertados pelas escolas são advindos de nosso contato com a cultura escrita e com a arte nas suas mais variadas formas. A leitura literária deve ser entendida como uma aquisição que se faz por sensibilidade, onde a criança apaixona-se pelo texto poético, lendário, narrativo que lhe é lido. Seguimos, a partir disso, argumentando pela formação dos professores no campo da leitura literária.

Para concluir esta parte acerca da importância da leitura literária, concorda-se com Zilberman (1982, p. 23) onde argumenta que “a obra de arte literária não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria”. Ou seja, a leitura literária não se restringe somente à decodificação de códigos, mas envolve o sentir, o imaginar, o emocionar-se, além de outros sentimentos que estão imersos no ato de ler.

Ademais, a leitura literária faz-se fundamental, pois nela, segundo Lajolo (1993), confinam-se diferentes imaginários, sensibilidades, valores, comportamentos através dos quais uma sociedade consegue expressar-se e discutir, simbolicamente, seus impasses, desejos e utopias:

Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos [...] Cada leitor, na individualidade da sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando (LAJOLO, 1993, p.106-107).

Em suma, a leitura literária é a leitura de qualquer tipo de texto ou obra de cunho literário e a mesma se faz de extrema importância, pois, além de incentivar no processo de leitura de livros, também estimula o leitor na exposição de outros sentimentos que são proporcionados pelo ato de ler, como a imaginação, a fruição, a criatividade entre outros.

3 O caminho metodológico desta pesquisa

Neste capítulo, apresento o caminho metodológico utilizado para encaminhar o processo de coleta e análise dos dados dessa pesquisa que teve como objetivo geral: analisar como se deu o processo de formação das estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia noturno da UFPel, no tocante à leitura literária.

A metodologia utilizada nesta dissertação de mestrado aproxima-se de uma pesquisa descritiva, a qual tem por objetivo descrever as características de um determinado problema a partir de critérios estabelecidos pelo pesquisador para atingir seu propósito. Para Gil (2008, p. 28), esse tipo de pesquisa:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Para a obtenção dos dados, a pesquisa percorreu quatro etapas, descritas na sequência. A **primeira etapa** foi a **análise documental** do PP do curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno. Neste documento foram analisadas informações relativas à oferta de componentes curriculares referentes à Leitura Literária a partir das ementas das disciplinas obrigatórias e optativas.

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. [...] (GIL, 2008, p. 147).

Neste sentido, a análise do PP do curso de Pedagogia tornou-se de extrema importância devido ao seu caráter informativo sobre o desenvolvimento e caracterização das disciplinas obrigatórias e optativas do curso em questão. O PP estava disponível no site da Faculdade de Educação (FaE), unidade na qual o curso vincula-se. Foi solicitado também o PP atualizado para a coordenação do curso; entretanto, era o mesmo documento datado de 2012.

A **segunda etapa** desta pesquisa foi a **aplicação de questionários abertos**, para **dezenove (19) estagiárias**¹³ das três modalidades de estágio: Educação

¹³ Para melhor compreensão do leitor, essas alunas serão denominadas de Q1 a Q19.

Infantil, Anos Iniciais e EJA, concluintes do 9º semestre do curso de Pedagogia da UFPel do curso noturno, do semestre 2019/2¹⁴.

Destes dezenove questionários, dezessete (17) foram realizados de forma presencial em um dia previamente acordado com as supervisoras de estágio do curso de pedagogia noturno. Neste dia foi feita uma breve apresentação da pesquisa às alunas, explicando a proposta deste estudo e, em seguida, foram entregues os questionários para que as estagiárias respondessem. Isso ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2019 e elas ainda se encontravam realizando o estágio supervisionado nas escolas.

Os dois (2) questionários restantes foram aplicados nos meses de março e abril, de forma virtual em período que as estudantes não estavam mais em estágio e encontrávamo-nos em período de isolamento social¹⁵. Um questionário foi respondido por e-mail e o outro por aplicativo de conversa, WhattsApp. Após a aplicação dos questionários, foi realizada uma preparação das informações, amparada nas diretrizes de Moraes (1999). O processo de análise dos dados será explicitado na sequência, em outro item da metodologia.

Destacamos que o questionário, segundo Gil (2008), caracteriza-se como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Segundo este autor, este tipo de instrumento de pesquisa possui algumas vantagens e limitações para o desenvolvimento da pesquisa. E, tendo em vista, tanto as vantagens quanto as desvantagens apresentadas por Gil (2008), ainda se acreditou que para este primeiro momento de coleta de dados o questionário traria-nos mais vantagens do que desvantagens. Além disso, tendo em vista o fato de os questionários terem sido aplicados presencialmente com as estagiárias, acredita-se que isso proporcionou um número maior de questionários respondidos, pois a pesquisadora fez-se presente, o que de certa forma pode maximizar a probabilidade de as estagiárias responderem este instrumento de coleta de dados imediatamente.

¹⁴ Neste ano, constavam matriculadas para disciplina de estágio, independente da modalidade que optaram por realizar (Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA), trinta e sete (37) estudantes no turno noturno. Sendo que deste número de matriculados apenas dezenove (19) acadêmicas concordaram em participar desta pesquisa.

¹⁵ Este isolamento social foi ocasionado pela dissipação do vírus Coronavírus – Covid-19.

A escolha pela aplicação ser de forma presencial também se dá pelo fato de se saber que as estagiárias encontravam-se em um período repleto de atribuições, obrigações e prazos – o estágio – e que de certa forma a aplicação presencial do questionário facilitaria a sua operacionalização.

A elaboração do questionário buscou contemplar os objetivos traçados para esta pesquisa, assim como o autor argumenta como sendo o ideal:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada (GIL, 2008, p. 127).

Partindo desta afirmação, a constituição do questionário contou com sete (7) perguntas (conforme o apêndice 1), que contemplavam questões sobre o processo de formação dessas estagiárias no Curso de Pedagogia, a concepção delas sobre a leitura e o processo de formação das estagiárias.

Assim como descrito no início do texto, o questionário contou apenas com questões abertas que, segundo Gil (2008, p. 122), caracteriza-se como:

O questionário do tipo aberto é aquele que utiliza questões de resposta aberta. Este tipo de questionário proporciona respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao sujeito uma maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio. No entanto, a interpretação e o resumo deste tipo de questionário é mais difícil dado que se pode obter um variado tipo de respostas, dependendo da pessoa que responde ao questionário.

Com a escolha de aplicar um questionário com questões abertas, pretendeu-se que as estudantes pudessem ter uma maior “liberdade” ao escrever suas respostas. Essa seria, inclusive, uma das vantagens apontadas por Gil (2008) desse tipo de instrumento de coleta de dados.

Na **terceira etapa** desta pesquisa foi realizada uma **entrevista** com três (03) estagiárias¹⁶, uma de cada eixo de estágio do curso de pedagogia noturno: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Este tipo de instrumento caracteriza-se, segundo Gil, como:

¹⁶ Estas estagiárias serão denominadas E1, E2 e E3.

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, como o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação [...] A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

Conforme afirma Gil (2008), a entrevista é uma das técnicas de coleta de informações mais utilizadas no campo das ciências sociais e está voltada a atingir objetivos referentes ao diagnóstico ou para a orientação de um determinado problema. Além disso, Gil (2008) aponta as vantagens e limitações deste instrumento de coleta de dados; entretanto, optamos por este instrumento, pois suas vantagens, a exemplo do questionário, também se tornaram mais evidentes para o objetivo desse estudo.

Inicialmente, estimávamos entrevistar seis (6) estagiárias, duas de cada nível; contudo, devido a alguns percalços¹⁷ ocorridos no decorrer da pesquisa, as entrevistas foram realizadas apenas com três (3) estagiárias. Os critérios de escolha dessas três estagiárias foram: terem respondido ao questionário e ter interesse em participar da pesquisa como entrevistada.

A entrevista em questão foi semiestruturada com questões abertas para que as estagiárias pudessem sentir-se mais à vontade para responder às perguntas da maneira como elas acreditassem ser mais apropriado, além de propiciá-las expor suas opiniões acerca do que analisavam sobre sua formação. Segundo Triviños (1987, p. 146):

a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

¹⁷ Os motivos pelos quais foi optado por entrevistar apenas três (3) das seis estagiárias foram os seguintes: Na modalidade de educação infantil, foram poucas alunas que responderam o questionário e destas 2 aceitaram responder, no entanto foi selecionada apenas uma (1) pela pesquisadora para responder a entrevista, visto a disponibilidade de tempo que ela possuía; já para a modalidade de Anos iniciais e EJA apenas uma concluinte, de cada modalidade, aceitou responder ao questionário, sendo, com isso, selecionadas automaticamente para a entrevista; outro motivo foi pelo distanciamento de tempo entre a aplicação dos questionários e a seleção das entrevistadas, como as estagiárias já haviam concluído o seu curso de Pedagogia, desse modo, algumas não se encontravam mais interessadas em participar da pesquisa, além de, no período das entrevistas estarmos em isolamento social, como mencionado anteriormente..

Já, para Manzini (1990), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não ficam condicionadas a uma padronização de alternativas, assim como se pretendeu fazer neste trabalho.

Dessa forma, para a realização da entrevista, organizou-se um roteiro (apêndice 2) seguindo os mesmos eixos da formulação do questionário que contou com questões sobre o processo de formação dessas estagiárias no Curso de Pedagogia, a concepção delas sobre a leitura e o processo de formação das estagiárias.

No momento da realização da entrevista, os objetivos da pesquisa foram explicados novamente. Além disso, foi ressaltado que o diálogo estaria sendo gravado. Das três (3) entrevistas realizadas, duas delas foram feitas através de videochamada¹⁸ em um dia e horário escolhidos pelas estagiárias. A outra entrevista foi realizada por áudio, onde a entrevistadora enviava a pergunta e aguardava que a mesma lhe respondesse. Essa entrevista foi realizada através do mesmo aplicativo.

A **quarta etapa** desta pesquisa caracterizou-se pela **análise de dados**¹⁹ centrada na proposta do autor Roque Moraes (1999), que define esta metodologia de pesquisa como sendo:

[...] usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 2).

Esta análise baseia-se em cinco passos, sendo eles:

1) Preparação das informações, que corresponde à identificação das amostras coletadas pelo pesquisador, além de ser o início do processo de codificação do material a ser trabalhado. A preparação das informações, em suma, consiste em selecionar as amostras de informação (que neste caso foram os questionários, entrevistas e documento, PP) e prepará-los para análise. Além disso, é o período de iniciar uma codificação deste material para que seja possível identificar-se com mais rapidez cada elemento das amostras.

¹⁸ Para que fosse possível realizar as entrevistas, já que estávamos no início da pandemia por Covid 19, as estagiárias optaram por usar o aplicativo WhatsApp.

¹⁹ Salienta-se que tanto o questionário, como as entrevistas e a análise documental receberam o mesmo tratamento analítico.

2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades. Esta etapa corresponde à escolha das unidades e das categorias que serão analisadas pelo pesquisador. Para que a escolha das categorias seja realizada, o pesquisador necessita passar por quatro etapas: definição de uma unidade de análise, identificação das unidades de análise, isolamento de cada unidade de análise e a definição de unidades de contexto.

3) Categorização ou Classificação das unidades em categorias. Esta etapa da Análise de Conteúdo diz respeito à categorização através do processo de classificação por diferenciação e reagrupamento, assim como afirma o autor:

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo (MORAES, 1999, p. 6).

Neste processo de categorização, acontece o inventário, procedimento este que ocorre quando se impõem ou propõem-se uma forma de organização das mensagens, o que Moraes (1999) denomina de “critérios”.

[...] Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios. [...] (MORAES, 1999, p. 6).

Moraes (1999) apresenta a definição da categorização como sendo:

A categorização é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo [...] O objetivo básico da análise de conteúdo é produzir uma redução dos dados de uma comunicação, o que, em geral, exigirá um número reduzido de categorias (MORAES, 1999, p. 6-7).

Por fim, o autor aponta que o processo de categorização dos dados deve ser válido, pertinente ou adequado; exaustivo ou inclusivo; homogêneo; exclusivo ou de exclusão mútua; e objetivo, consistente ou fidedigno.

4) A quarta etapa descrita por Moraes (1999) refere-se à “descrição”. Esta etapa consiste na apresentação do resultado do processo de categorização, assim como mostra o autor:

[...] A descrição é o primeiro momento desta comunicação. [Em uma abordagem de pesquisa mais quantitativa] esta descrição envolverá a organização de tabelas e quadros, apresentando não só as categorias construídas no trabalho, como também computando-se frequências e percentuais referentes às mesmas.[...] (MORAES, 1999, p. 8).

Em uma abordagem mais qualitativa de pesquisa, o processo de descrição requer a realização da escrita de um texto onde sintetizará os sentidos e significados que considerou importante no processo de categorização, assim como aponta Moraes:

Para cada uma das categorias será produzido um texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Geralmente é recomendável que se faça uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais [...] É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. [...] Será geralmente através do texto produzido como resultado da análise que se poderá perceber a validade da pesquisa e de seus resultados. (MORAES, 1999, p. 8).

5) A interpretação é a última etapa proposta por Moraes para a análise dos dados, a partir da análise de conteúdo. Aqui o pesquisador fará uma interpretação do que lhe foi dito pelo pesquisado a partir dos “dados” constituídos. Assim posiciona-se Moraes (1999) sobre esse processo:

[...] Liga-se ao movimento de procura de compreensão. Toda leitura de um texto constitui-se numa interpretação [...] No movimento interpretativo podemos salientar duas vertentes. Uma delas relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada a priori. Nesses estudos a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise numa contrastação com esta fundamentação. Na outra vertente a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise. A teoria emerge das informações e das categorias. Neste caso a própria construção da teoria é uma interpretação. Teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo se procura atingir maior profundidade na análise (MORAES, 1999, p. 9).

Tomando como base as etapas para análise de dados de Moraes (1999), cada instrumento foi cuidadosamente explorado utilizando a sequência de aplicação de cada um. Dessa forma, primeiro analisou-se o PP, posteriormente os questionários e, por fim, as entrevistas. Ressalto que as entrevistas foram gravadas e, na sequência, analisadas. A seguir apresento um quadro para melhor identificar as estagiárias.

Identificação das estagiárias

Estagiárias que responderam ao Questionário	Estagiárias que responderam à Entrevista	Modalidade que realizaram o Estágio
Q1		Educação Infantil
Q2		Educação Infantil
Q3		EJA ²⁰
Q4	E1	EJA
Q5		EJA
Q6		EJA
Q7		EJA
Q8	E2	Anos Iniciais do EF ²¹
Q9		Anos Iniciais do EF
Q10		Anos Iniciais do EF
Q11		Anos Iniciais do EF
Q12		Anos Iniciais do EF
Q13		Anos Iniciais do EF
Q14		Anos Iniciais do EF
Q15		Anos Iniciais do EF
Q16		Anos Iniciais do EF
Q17		Anos Iniciais do EF
Q18	E3	Educação Infantil
Q19		Educação Infantil

FONTE: Elaboração da Pesquisadora, 2020.

²⁰ EJA = Educação de Jovens e Adultos

²¹ Anos Iniciais do EF= Anos Iniciais do Ensino Fundamental

4 A leitura literária no curso de pedagogia noturno: dos documentos às vozes das estagiárias

[...] livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar.

Regina Zilberman

Este capítulo está caracterizado pela reflexão analítica realizada a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Noturno dos questionários respondidos pelas dezenove estagiárias, entre os três níveis de “terminalidade do curso”, Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e também das entrevistas realizadas com três delas, uma de cada terminalidade. Os dados foram organizados em três eixos analíticos, sendo: A Leitura Literária: o que apontam as estagiárias e o Projeto Pedagógico?; A Concepção de Leitura Literária das Estagiárias; e “O que as estagiárias anunciam sobre a formação do curso de pedagogia em relação à Leitura Literária”.

4.1 A Leitura Literária: o que apontam as Estagiárias e o Projeto Pedagógico?

Para iniciar este item, apresento elementos referentes ao curso de pedagogia noturno da UFPel, contexto formativo das estagiárias que participaram da pesquisa. Entretanto, cabe traçar um panorama histórico do primeiro curso de pedagogia desta instituição, ofertado no turno diurno. Este curso de Pedagogia, o diurno, foi criado devido a uma demanda que a Faculdade de Educação-FaE²² recebeu das escolas públicas da cidade de Pelotas e região. Foi criado, então, a Licenciatura plena de Formação de professores com habilitação para o 1º e 2º graus: Magistério e Quatro primeiras séries do ensino fundamental, em 1978, reconhecido pela portaria de nº 092 de 08 de março de 1984 – publicada no Diário Oficial da União de 09 de março de 1984. Este curso buscava atender e responder às demandas da região de capacitação e valorização dos professores que trabalhavam nas séries iniciais do

²² A Faculdade de Educação da UFPel foi criada em 05 de julho 1976 pela portaria nº 218/76-Gabinete do Reitor, Prof. Delfim Mendes Silveira – Reitor da UFPel. Reconhecida pela Portaria nº 092 de 08 de março de 1984, pelo MEC Atendendo, inicialmente à formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura que iam sendo criados na UFPel. Ministrava, ainda, um curso de Aperfeiçoamento (Pós-Graduação *Lato Sensu*) que atendia uma demanda oriunda do Sistema de Ensino de 1º e 2º Graus e da própria Universidade, transformado, após dois anos, em Curso de Especialização. Para mais informações acessar: <https://wp.ufpel.edu.br/fae/breve-historico/>

Ensino Fundamental ou como alfabetizadores. Tinha a duração de 4 anos, ou seja, 8 semestres.

Devido à grande demanda por parte dos estudantes que trabalhavam no turno diurno, no ano de 2006, foi solicitado ao Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão – COCEPE a aprovação de uma turma especial do Curso, no noturno²³. Essa oferta foi aprovada e, tendo em vista a sua continuidade nos anos seguintes, acabou oficializando-se o curso de pedagogia noturno.

O curso de Pedagogia noturno da UFPel, segundo seu Projeto Pedagógico (PP), tem por objetivo a: integração, interdisciplinaridade, trabalho coletivo, autonomia, cooperação e solidariedade, com a finalidade de garantir aos estudantes:

[...] a construção de um currículo e de processos formativos flexíveis, reduzindo o isolamento entre os seus diferentes componentes e possibilitando a oferta de trajetórias curriculares que possam enriquecer a formação básica da pedagoga (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 10).

Atualmente o curso noturno recebe, em média, 55 alunos anualmente. Tem por duração 4 anos e meio, distribuídos em 9 semestres, sendo o último, o 9º, destinado à realização do estágio obrigatório, referente à “regência de classe” na educação básica.

O/A aluno/a pode optar por realizar os estágios nas áreas de Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos – EJA, dependendo somente do interesse desses/as alunos/as em uma das modalidades e também em sua disponibilidade de tempo para realizar as atividades nos turnos nos quais os estágios ocorrem. Por exemplo, estágio de educação infantil só é opção para quem tiver disponibilidade de fazê-lo em turno inverso ao do curso noturno, pois as escolas de educação infantil não funcionam à noite. Essa questão acaba inviabilizando muitas/os estagiárias/os do curso noturno de realizarem estágios em outro nível que não seja a EJA.

Além disso, o curso apresenta como finalidade formar “novos professores capazes de atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, na Educação de Jovens e Adultos, além da Gestão” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 8). Para este objetivo ser alcançado, os estudantes passam, ao longo destes nove semestres, por diversas cadeiras teóricas e práticas constituindo seu processo de formação acadêmica.

²³ Processo 23110.001709/2006-84 de 03 de abril de 2006

Nesse processo de formação, o curso pretende que seus alunos/as, futuros/as pedagogos/as:

[...] tenham uma formação densa, em sintonia com os desafios contemporâneos postos à escola e à educação em geral, podendo fortalecer o campo ocupacional, na medida em que se prioriza: • a articulação entre teoria e prática; • o princípio investigativo na ação docente; • a perspectiva interdisciplinar; • a sustentação epistemológica que oriente as tomadas de decisões pedagógicas e dos processos de gestão, delineando um contexto educativo inclusivo, em que se considerem as formas peculiares de aprendizagem e os espaços/tempos próprios de cada sujeito; • a concepção democrática e a educação como direito de todos, considerando-se crianças, jovens e adultos (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 10).

Nesse sentido, podemos dizer que o curso de Pedagogia pretende formar professores que tenham capacidade “teórica, técnica e humana” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2012, p. 10). Para este trabalho, deterei-me em descrever apenas aquelas cadeiras obrigatórias e/ou optativas que possuam em sua descrição/caracterização algo relacionado à leitura literária, ou, de outra forma, aquelas que foram anunciadas pelas estagiárias.

Assim sendo, a análise do Projeto Pedagógico²⁴ (PP) do curso de pedagogia noturno da UFPel, contexto formativo das estagiárias, pretendeu realizar uma breve descrição de elementos que pudessem auxiliar na compreensão do espaço que a leitura literária ocupa nesse curso. O primeiro elemento de análise, a partir do PP, é que não foi observada nenhuma cadeira/disciplina obrigatória que abordasse, diretamente, o assunto referente à leitura literária no Curso, tampouco observamos disciplinas que tivessem, explicitamente, uma denominação que indicasse a abordagem do tema. Entretanto, existem duas disciplinas entre as cadeiras obrigatórias: Teoria e Prática Pedagógica I – TPP I – e Teoria e Prática Pedagógica IV – TPP IV, ambas com cargas horárias de 85 horas, sendo 51 horas de componentes teóricos e 34 horas de componentes práticos, que tangenciam, de forma indireta, o tema referente à leitura literária.

Salientamos, de outro modo, que, entre as dezenove estagiárias que responderam ao questionário, treze²⁵(13) afirmam ter frequentado alguma disciplina de **caráter obrigatório** que trabalhou com o assunto. Cinco²⁶(5) estagiárias

²⁴ É importante salientar que o projeto pedagógico que está sendo analisado neste trabalho foi elaborado/construído em maio de 2012.

²⁵ Q3, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q12, Q14, Q17, Q18, Q19.

²⁶ Q1, Q2, Q5, Q15 e Q16 (por inferência da análise).

responderam que não frequentaram, tiveram ou lembravam de nenhuma disciplina obrigatória que abordou o tema em sua formação. E apenas uma estagiária (Q4) deixou em branco esta questão.

As disciplinas obrigatórias citadas pelas (13) estagiárias são as seguintes: Teoria e Prática Pedagógica I (TPP I), Práticas Educativas I (PE I), Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização V (EACE V) e Preparação para estágio Final do Curso. Ressaltamos que a disciplina obrigatória de TPP IV, evidenciada na análise do PP como abordando o conteúdo de leitura literária não foi referida por nenhuma das estagiárias que participaram da pesquisa.

Apresentaremos, a seguir, as disciplinas obrigatórias anunciadas pelas estagiárias e/ou evidenciadas no PP que fazem referência ao tema. A maior parte das disciplinas referidas pelas estagiárias não foi identificada na análise do PP, tendo em vista as questões já anunciadas (não ter sido possível identificar direta ou indiretamente, nas ementas, o assunto em questão).

A disciplina de TPP I prevê a realização de estudos referentes à leitura de textos de forma a criar uma autonomia de e para a leitura de textos. Diz sua ementa:

Pertencem a essa disciplina os estudos iniciais na área da Linguagem, preponderantemente a Leitura e a Escrita entendidas como práticas sociais e Escolares. Além disso a disciplina é uma introdução ao campo da leitura literária e pretende oferecer noções de escrita autônoma. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2012, p. 39).

Esta disciplina tem como foco ensinar sobre a apropriação do código, ou seja, da aquisição da leitura e, para isso, utiliza-se da leitura de textos. Teoria e Prática Pedagógica I (TPP I) é desenvolvida no primeiro semestre do curso e oito estagiárias (Q6, Q8, Q9, Q10, Q11, Q13, Q14 e Q17) afirmam ter cursado essa disciplina e que ela abordou o tema. Cabe destacar que essa disciplina foi elencada pela pesquisadora, a partir da análise do PP, como desenvolvendo, mesmo indiretamente, o tema leitura literária.

Outra disciplina citada por algumas das estagiárias (Q18, por exemplo) foi a de Práticas Educativas I – PE I. A disciplina de PE I trabalha, segundo sua ementa, com a:

Narrativa escrita e reescrita da vivência escolar numa visão retrospectiva e prospectiva. Articulação e integração da trajetória educativa como princípio dinamizador da construção do conhecimento do profissional da educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2012, p. 40).

Ao analisar esta ementa, podemos perceber que o foco principal desta cadeira é do estudante refazer/revivenciar a sua trajetória escolar e neste processo a professora utiliza-se de textos literários que também refazem este retrocesso do processo escolar; porém, utilizando outro olhar, o olhar reflexivo que construímos ao chegar à fase adulta, ao menos foi o que ocorreu em minha formação quando cursei esta disciplina.

Já a disciplina de Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização V (EACE V), mencionada pela estagiária (Q7), trata dos conteúdos de História e Geografia. Segue sua ementa:

A compreensão do tempo histórico e do espaço geográfico, no estudo nas séries iniciais do ensino fundamental, como categorias epistemológicas do conhecimento, auxiliando a compreensão das mudanças e permanências sociais, culturais, históricas e tecnológicas no espaço local (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2012, p. 38).

Outra disciplina apontada por várias estagiárias foi a Preparação para estágio Final do Curso que tem como ementa: “fundamentação teórico-metodológica para preparação do trabalho final de curso”. Essa disciplina tem 85h, referente à parte teórica, e 85h de parte prática; ocorre no oitavo semestre. A estagiária (Q18) mencionou que foi a disciplina que mais lhe marcou sua formação em relação ao tema. A aluna Q7 acrescentou que para ela as disciplinas de “Preparação para estágio final do Curso” e EACE V foram, em suas palavras, “valiosas”, pois nelas “[...] aprendi que, por exemplo, livro com figuras, somente, não são literatura apenas livros com imagens. Também aprendi quais os autores mais trabalhados com as crianças, adolescentes e adultos” (Q7).

Este último argumento, escolher livros e conhecer autores, também foi trazido por outras estagiárias²⁷ e ainda acrescentaram²⁸ que as professoras indicavam livros para a leitura. A estagiária (E3) ainda coloca que a disciplina “Preparação para estágio final do Curso” contribuiu bastante para que ela pudesse:

²⁷ Q8, Q9, Q10, Q11.

²⁸ Q8, Q10.

[...] ter prazer pela leitura, me tornar, como professora uma boa leitora, apesar de não ter tanto tempo pra isso, porque o trabalho, estudo tal. Então eu acho que nós, como os como professores devemos, ter esse prazer, ter esse gosto pela leitura. Então a contribuição do curso pra mim, na minha vida, foi isso. Aprender a ter um gosto a gostar de ler. É isso! (E3).

Por sua vez, TPP IV, disciplina obrigatória, que não foi mencionada pelas estagiárias, mas foi evidenciada pela análise do PP, como abordando o tema leitura literária, traz em sua ementa:

Estudo dos métodos e processos de alfabetização de crianças em idade escolar, bem como fenômenos impeditivos de alfabetização. Os métodos sintéticos e analíticos de ensino da leitura e da escrita, a concepção de alfabetização de Paulo Freire, o Construtivismo e o Letramento (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2012, p. 39).

Partindo dessas descrições, pode-se observar que a demanda aqui proposta está voltada a ensinar aos acadêmicos metodologias e métodos para o processo de leitura; porém, esses processos estão mais vinculados ao ensino e à apropriação do sistema de escrita do que do processo de leitura.

Ainda previstas no PP do curso de Pedagogia, encontram-se **as disciplinas optativas**, que são caracterizadas como:

O que caracteriza as disciplinas optativas oferecidas pelo Curso são temas considerados importantes de serem agregados à formação da licenciada em Pedagogia que não estejam contemplados nas disciplinas obrigatórias. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2012, p. 17-18).

Encontramos, a partir da análise do PP, duas disciplinas optativas que trabalham diretamente com o tema deste trabalho: Literatura infantil I e Literatura infantil II, cada uma dessas com carga horária teórica de 60 horas. Mas cabe salientar que as estagiárias mencionaram a disciplina optativa de “Educação e Literatura²⁹”. Dessa forma, temos no curso três disciplinas optativas que trabalham com o tema em análise.

Tivemos, por sua vez, entre as dezenove estagiárias, nove (09) que afirmaram ter feito alguma dessas disciplinas optativas (Q1, Q2, Q4, Q5, Q6, Q8,

²⁹ A ementa dessa disciplina não constava no PP, entretanto, como ela foi citada pelas estagiárias, acessamos a ementa, via Secretaria de Departamento de Ensino, responsável pelo cadastro das disciplinas do curso.

Q9, Q10 e Q12). Dessa forma, dez(10) não cursaram nenhuma optativa³⁰ Apresentaremos, brevemente, as três disciplinas optativas referidas.

A disciplina Literatura Infantil I tem por objetivo principal proporcionar ao estudante conhecer e ampliar seus estudos acerca da leitura literária, além de propiciar o conhecimento de autores e obras literárias, ou seja, sua finalidade está em apresentar aos acadêmicos o universo literário infantil, conforme afirma sua ementa³¹:

A literatura nas séries iniciais na perspectiva de sua função básica: possibilitar aos alunos e alunas a compreensão do universo literário infantil disponível. Estudos que possibilitem o conhecimento e a compreensão dos conceitos básicos da área para as séries iniciais: leitura, escrita e imaginário e suas relações na escola. Socialização e discussão de possibilidades de trabalho pedagógico como mediador do processo de gostar de ler e de atribuir sentido ao lido (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, s/n).

A estagiária (Q9) explica como a disciplina optativa “Literatura Infantil I” contribuiu para seu aprendizado porque, segundo ela, “[...] na disciplina se fazia roda de conversas sobre os livros lidos ao longo do semestre.” Ainda acrescentou que “[...] a professora dizia que só vamos fazer os alunos gostarem de leitura se gostarmos de ler.”

Esta premissa também é defendida neste trabalho, pois, assim como professora desta disciplina, entendemos que um professor que não lê dificilmente realizará práticas de leitura para seus alunos ou, pelo menos, não as realizará com tanta frequência, o que pode dificultar que seus alunos não tenham tanto gosto para lerem como poderiam ter se fossem mais incentivados por seus professores, assim como nos traz Silva (2009, p. 28) ao citar Ana Maria Machado, que afirma:

[...] ser inconcebível que alguém que não saiba nadar seja instrutor de natação, porém inúmeros professores que não são leitores tentam inculcar, sem sucesso, em seus alunos o gosto pela leitura. A propaganda que fazem da leitura soa falsa, pois eles próprios não acreditam nela, e os alunos percebem a incoerência (MACHADO apud SILVA, 2009, p. 28).

³⁰ Estagiárias que não cursaram nenhuma optativa: (Q3, Q7, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18 e Q19).

³¹ Esta ementa está disponível no site: <https://institucional.ufpel.edu.br/disciplinas/cod/17350060>.

A estagiária Q1 acrescentou, ainda, com relação à disciplina “Literatura Infantil I”, que por meio dela foi possível “entrar em contato com boas leituras” e a estagiária (Q12) mencionou que considerou positiva essa disciplina para sua formação.

Com relação à segunda disciplina optativa, Literatura Infantil II, sua ementa prevê o seguinte:

Possibilitar aos estudantes a compreensão do universo literário infantil disponível. Estudos que possibilitem o conhecimento e a compreensão dos conceitos básicos da área para as séries iniciais: leitura, leitura literária, obra literária, gênero literário, literatura para a infância e suas relações na escola. Apresentação de possibilidades de trabalho pedagógico como mediador do processo de gostar de ler e de atribuir sentido ao lido (Programa fornecido pela professora responsável pela disciplina)³².

A partir dessa ementa, podemos observar que esta cadeira visa à formação do estudante na área da leitura literária, possibilitando a ele o conhecimento sobre os conceitos recorrentes da área, assim como obras e autores que atuam neste campo. Destacamos que essa disciplina não foi citada pelas estagiárias, mas foi evidenciada no PP. Constatou-se que a última oferta dessa disciplina foi em 2014 e, por isso, provavelmente nenhuma das estagiárias participantes da pesquisa a fizeram.

Já a terceira disciplina optativa, “Educação e Literatura”, em previsto em sua ementa o seguinte:

Esta disciplina pretende oferecer subsídios teórico-metodológicos sobre as relações entre literatura e educação, enfatizando as práticas de leitura e as representações de docência, escola, ensino, práticas escolares em obras literárias. Além da leitura e discussão de diversas obras literárias.

Segundo a estagiária (Q6), essa disciplina (Educação e Literatura) abordou o tema relacionado à escrita e leitura. Diz ela que essa disciplina foi importante, “[...] pois trabalhou muitas escritas e leituras a qual foi muito importante nessa etapa da vida na faculdade.” A estagiária (Q4) afirma em relação à mesma cadeira de “Educação e Literatura” que a:

³² A ementa de Literatura Infantil II não estava disponível nem no PP, tampouco na página do Curso, mas acreditando na importância da informação nela contida, foi solicitado à professora que ministra esta disciplina o envio do Programa da Disciplina com a referida ementa que, muito atenciosamente, atendeu a solicitação.

Disciplina nos permite um desenvolvimento de um espaço de compartilhamento de experiências em relação a leitura geral, e também dos livros que nos foram dados como proposta de leitura como quesito de avaliação (círculos literários) acho que esta seria uma prática bacana de se ampliar em sala com as crianças, o diálogo, as percepções acerca do foi lido. Como trabalhamos com crianças e outros com a EJA, a disciplina poderia ter explorado mais o campo da nossa prática profissional, a sala de aula no tocante a literatura. Tinha muitas expectativas de que a disciplina fosse tratar sobre isto, mas de fato não ocorreu. (Q4)

As três disciplinas ofertadas em caráter optativo podem ser cursadas por alunas(os) do segundo ao oitavo semestre. A proposta de trabalho delas contemplam exatamente o que este trabalho estuda, ou seja, a leitura literária. Essas disciplinas auxiliam o aluno na escolha de livros, a realizar práticas de leitura literária (mediação), sem contar no incentivo para a prática de leitura, processo esse que é essencial para um futuro formador de leitores.

Entretanto, uma limitação dessa oferta está no fato de serem disciplinas optativas; portanto, não necessariamente cursadas por todos os alunos do Curso. Se considerarmos que a construção de cidadãos leitores reflexivos deve ser um elemento de destaque em um curso de formação de professores, ainda mais em um curso de pedagogia, ainda nos depararmos com currículos que não possuem uma disciplina obrigatória que trabalhe adensadamente com o tema da leitura literária. Assim, estas disciplinas optativas seriam de vital importância para a formação de um profissional que terá de trabalhar com este tema nas salas de aula das escolas de educação básica.

Uma questão muito reivindicada no curso e também entre as estagiárias é que a oferta de disciplinas optativas no turno noturno seja feita em número suficiente e equivalente àquelas ofertadas no turno diurno³³. No entanto, questionamo-nos o que levaria as acadêmicas a não cursarem disciplinas optativas. Seria o número insuficiente de vagas ofertadas? Ou essa temática não seria prioridade entre as opções formativas das estagiárias?

Sem dúvida, acreditamos na importância do trabalho com a leitura literária e, conseqüentemente, com uma formação efetiva para isso. Sabemos que para muitos alunos o professor será o primeiro a apresentar um livro literário, e será neste momento que os alunos poderão criar seus primeiros conceitos acerca da leitura literária que, talvez, acompanhe-os por toda a sua vida como leitores.

³³ Em várias ocasiões as ofertas de disciplinas optativas são maiores nos turnos diurnos, apesar de todo esforço institucional para resolver essa questão.

E essa relação entre a escola, via trabalho do(a) professor(a) e a leitura é defendida por Zilberman (1982, p. 25) quando em suas definições aponta que devemos “Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula”, pois:

[...] decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o receptor é sempre dinâmica, de modo que este não percebe diferente a seus efeitos (ZILBERMAN, 1982, p. 25).

Neste sentido, acreditamos que o professor, mais do que qualquer outro profissional, deve acreditar na leitura e em seu encantamento para transmitir aos seus alunos esse gosto, assim como afirma Stephani e Tinoco (2014, p.1) quando apontam que “só pode desenvolver/incentivar a leitura aquele professor que, no decorrer de sua própria formação, desenvolveu uma boa relação com a leitura”; caso contrário, tudo soará falso para o aluno, conforme afirma a autora Machado, na citação anterior, acarretando, para o educando, mais dificuldade em ingressar no universo da leitura.

Identifico-me muito com o que Stephani e Tinoco apontaram, pois em minha formação escolar não tive professores que me incentivaram a realizar leituras, caso este já descrito na introdução deste trabalho, o que dificultou muito meu processo de aprendizagem, pois realizava as leituras solicitadas pelos professores por imposição. E quando ingressei no curso de Pedagogia, onde tive excelentes mediadores, professores que, além de incentivarem-me a ler ensinaram-me a como instigar nos meus alunos o prazer pela leitura, percebi o quão essencial faz-se este processo na vida escolar de cada indivíduo. Neste mesmo sentido, aponta Lajolo (1988, p. 54) “[o] primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura”, pois “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (LAJOLO, 1988, p. 53).

Assim, acreditamos na importância do mediador de leitura, no caso, o professor, e que este tenha uma formação inicial consistente para conseguir facilitar em seu aluno sua inserção no mundo da leitura literária. Trago aqui o termo

mediador no mesmo sentido do que foi colocado por Petit quando diz que é “aquele que lhe dá uma oportunidade de alcançar uma nova etapa” (2008, p. 167). Para a leitura literária, o papel do mediador na formação de novos leitores, além de influenciar destinos, também proporciona mudanças na forma de conceber-se e de compreender o mundo que o cerca.

Por isso que acreditamos ser tão importante ter disciplinas, preferencialmente obrigatórias, que abordem o tema durante o processo de formação das estagiárias, pois, dessa forma, todas teriam acesso aos assuntos abordados nas referidas disciplinas, facilitando a construção de conceitos e meios para realizarem práticas de leituras nas escolas onde forem atuar.

O fato de as estagiárias fazerem referência à existência de algumas cadeiras obrigatórias e optativas que abordaram o tema da Leitura Literária no curso e, apesar de nem sempre esse fato ser previsto ou observável na ementa, fez questionar-me sobre o porquê de não se trabalhar mais aprofundadamente sobre o tema em disciplinas obrigatórias, visto que é um campo muito importante que as alunas – futuras profissionais – terão de trabalhar tanto no estágio curricular supervisionado, como também nas escolas, depois de formadas.

Acredito ser em um curso de formação de professores que as alunas estudarão com maior intensidade o tema, tendo melhores subsídios por estarem num espaço que possui profissionais extremamente qualificados sobre os temas que deverão, posteriormente, lecionar para seus alunos. No entanto, entendemos que as estagiárias deveriam possuir autonomia suficiente para buscar conhecimentos que achessem ser necessários para complementar a sua formação, não se limitando aos saberes desenvolvidos pelos docentes.

A análise das ementas das disciplinas do curso de pedagogia noturno, bem como o que foi dito pelas estagiárias, possibilita afirmar que há poucas oportunidades, especialmente entre as disciplinas obrigatórias, de um trabalho mais intenso com a leitura literária. Entretanto, observamos que a quase totalidade das estagiárias (17) teve um mínimo de contato com o campo da leitura literária em seu processo de formação, seja por projetos, disciplinas optativas e/ou obrigatória. Na sequência, abordaremos alguns elementos acerca da concepção conceitual e da formação dessas estagiárias para o trabalho com a leitura literária.

4.2 A Concepção de Leitura Literária das estagiárias

As estagiárias que foram entrevistadas (E1, E2 e E3) posicionaram-se acerca de suas concepções de leitura literária. Mas, antes, traremos alguns fundamentos defendidos no aporte teórico, buscando estabelecer um “diálogo” entre esses fundamentos e os posicionamentos das estagiárias. Leitura Literária é entendida como todo e qualquer tipo de leitura de teor literário que insira o leitor em um momento de prazer, que possibilite que ele utilize sua imaginação e criatividade para visualizar o que está sendo descrito pelo autor da obra lida.

Assim como afirma Lajolo (1995), a literatura cria em cada ser aquilo que os sentidos levam-no a interpretar, pois é através da leitura que podemos vivenciar aquilo que lemos e criar dentro de nós a imagem proposta pelo texto, história essa que pode ser verídica, assim como ficção. Além disso, acreditamos, como a autora, que para a literatura tudo é possível. Ou seja, a leitura literária é um momento de puro deleite para este leitor sem uma finalidade específica além do próprio gosto pela leitura e do aproveitamento do livro.

Ainda na tentativa de conceituar a leitura literária, trazemos Paulino (2014):

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir (PAULINO, 2014, s.p.).

Dessa maneira, podemos concluir que a leitura literária é uma interação agradável e espontânea entre o leitor e a leitura, sem uma função pré-definida para antes ou depois desta leitura. No entanto, pode-se perceber nas respostas das três entrevistadas que cada uma delas possui uma definição diferente de leitura literária. Dentre as respostas trazidas por elas, foi possível perceber que a primeira acredita que a leitura literária tem uma função social com o mundo. Em suas palavras:

[...] é tudo aquilo que tem com um valor significativo, que passa algum ensinamento, algum valor, que não é uma leitura vazia, eu acho que a leitura literária ela tem também uma ligação com o social, sempre algo a ser passado, alguma coisa que tenha uma significatividade. (E1)

Neste sentido, a entrevistada concorda com a concepção defendida pelo autor Antonio Candido quando afirma que toda obra literária tem o poder de

humanizar, pois pressupõe a superação do caos. O autor afirma que, para que o processo de humanização ocorra, fazem-se necessários:

[...] 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 (CANDIDO, 2011, p. 182).

E complementa afirmando que a literatura desenvolve isso na medida em que “nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182). Isso ocorre devido há um efeito duplo ocasionado pela leitura onde o leitor remete-se à fantasia advinda pela história trazendo situações não reais que instigam o leitor a um posicionamento intelectual. Assim, mesmo distante de sua situação habitual, a literatura leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e incorporá-las às suas atitudes novas experiências.

Zilbermann complementa este pensamento ao expor que:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Neste sentido, pode-se dizer que a Leitura Literária atua em várias dimensões (subjetivas e objetivas) do leitor, de maneira que no processo de leitura de um livro este irá introduzindo suas concepções de mundo, como também situações que o farão pensar e, consecutivamente, criar hipóteses para superar problemas e reavaliar suas atitudes cotidianas.

A segunda entrevistada acredita que a Leitura Literária é uma forma de visão de mundo, de incentivo à imaginação. Ressaltamos que essa entrevistada, além de cursar disciplinas optativas, participou de projetos de extensão, dentre outros. Assim ela se posiciona: “[...] na leitura literária tu tem uma visão de mundo, porque pode viajar pela literatura infantil, pode voar te transportar por mundos” (E2).

Nesta perspectiva, a entrevistada argumenta pela função imaginativa que a leitura proporciona, como nos aponta a autora Abramovich (1997, p.17):

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de se agir e de ser, outras regras, outras éticas, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, astrologia, etc, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Dessa maneira, quando a criança escuta uma história, desperta nela seu imaginário criando e recriando ideias, interagindo seu imaginário com o mundo real que a cerca. Este ato de ler permite a estimulação da imaginação que, segundo Arana e Klebis (2015), leva:

[...] a possibilidade de responder as dúvidas em relação às milhares de questões que surgem no decorrer da vida, possibilitando o surgimento de novas ideias e o despertar da curiosidade do leitor, fazendo assim com que ele sempre queira mais, e não se contente com o básico (ARANA, KLEBIS, 2015, p. 26671).

Para além disso, segundo Prado (1996, p.19), “o livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora”. Pode-se concluir, com isso, que o ato de ler não é uma ação com a finalidade acadêmica ou para mero entretenimento; ela pode e deve ser usada, segundo a entrevistada e o autor, para oferecer ao leitor uma visão mais ampla de mundo, onde o sujeito que está lendo poderá contextualizar a partir do que leu com suas experiências e vivências. O papel da literatura é imensurável, assim como nos coloca Todorov (2012):

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir, mas para isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário (TODOROV, 2012, p.76).

Através da literatura, o leitor pode ir vivenciando um processo de transformação a partir do que o livro traz em seu conteúdo. E, para a última entrevistada, a leitura literária ocorre quando o leitor tem uma relação com a leitura de forma espontânea:

[...] quando o leitor pratica a leitura de forma natural. Ou seja, eu gosto de ler. Eu tenho prazer nisso, tanto que seja qual for o tipo de livro que eu gosto de ler isso pra mim é uma leitura literária. Eu demonstro emoção paixão ao ler (E3).

O posicionamento dessa estagiária (E3) aproxima-se do conceito trabalhado nesta pesquisa, visto que sua definição de leitura literária diz respeito ao ato de ler por ler, ou seja, o que já se havia falado anteriormente, a realização de leituras apenas pelo gosto de ler, sem nenhuma objetividade específica, sem a solicitação de que alguma atividade deva ser realizada; resumindo, uma leitura sem finalidade pré-estabelecida, visto que entendemos que uma boa leitura “significa encantar as crianças e enfeitiçá-las com o poder que vem dos livros” (PRADO, 2003, p.55).

No entanto, concordamos também com parte do conceito trazido pela E2 quando em sua fala ela aponta que a leitura literária possibilita ao leitor transportar-se por outros mundos; de viajar através da leitura. Conforme nos aponta Silva (2014, p. 12), através do ato de ler:

(...) o leitor é transportado para um outro lugar, o do imaginário e da fantasia, no qual terá oportunidade de aprender e vivenciar novas emoções e situações através das histórias presentificadas nos livros.

Observamos que nenhuma das entrevistadas mencionou explicitamente algum autor como referência para subsidiar seu conceito, mas, a partir de suas falas, ficou evidente a existência de referências que se aproximam daquelas desenvolvidas por autores da área. Um exemplo desta situação é que uma das entrevistadas, provavelmente, baseou-se nos estudos realizados por Rosa (2013), quando a autora traz que a leitura literária diferencia-se das demais leituras por ter uma linguagem própria, uma linguagem comprometida apenas com o prazer de escrever, ler, ouvir e imaginar, fundamentos mencionados pela entrevistada (E2).

Podemos perceber, ainda, que, no conceito trazido pela primeira entrevista – E1 –, esta aponta a leitura literária como uma forma de passar ensinamentos para aquele que lê. Entendo que esses ensinamentos não devam ser adquiridos pelo leitor como uma forma impositiva, ou seja, de maneira forçada, onde o leitor é obrigado a realizar uma atividade/tarefa ao término de uma leitura, mas sim de adquirir um conhecimento pela reflexão, que é possível de ser feito ao acabar de ler-se algo. Assim como defende Riter (2009):

A leitura literária tem a função de aprimorar o humano que reside em nós. Daí, a necessidade de o professor não pensar em atividades de leitura apenas como fruição, mas também como possibilidade de conhecimento reflexivo e, conseqüentemente, de qualificação de seus alunos e de si mesmo. Afinal, como disse a poeta Cecília Meireles, a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição (RITER, 2009, p, 54).

Acredita-se que através dessas leituras somos capazes de viajar no tempo e aguçar nossa imaginação, além de ler o mundo de forma crítica e reflexiva e com isso conseguir, de certa forma, retirar dos textos ensinamentos de mundo, conceito trazido pela E2. Além disso, a literatura também possui uma função que podemos defini-la como formativa, como defendem Zilberman e Lajolo (1985) quando colocam que:

A literatura infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser (ZILBERMAN; LAJOLO, 1985, p. 25).

Esta questão formativa defendida pelas autoras não se baseia na aquisição dos códigos da língua escrita, que na citação elas nomearam como “missão pedagógica”, mas sim com finalidade de levar esse leitor a perceber o mundo que o cerca ou, como dizia Freire (2003), que este sujeito construa uma “visão de mundo”.

Como dito anteriormente, acreditamos que a leitura literária é uma leitura que se realiza por prazer, sem uma finalidade acadêmica/escolar ou disciplinar; ela é responsável por inspirar-nos, por fazer-nos viajar e conhecer outros lugares sem sair de casa, da escola ou local ao qual estamos realizando o ato da leitura. Ela nos incentiva a imaginarmos outras situações e até mesmo aguçar a colocarmo-nos no local do protagonista ou do vilão do livro, além de querer saber mais e mais sobre a história que estamos a ler. Mas, principalmente, é algo feito por vontade própria, sem obrigatoriedade, para o deleite do próprio leitor.

Neste sentido, acreditamos que ela não deva ser realizada por obrigação, pois, com isso, talvez o leitor perca o interesse pela história e não a realize com o mesmo prazer e fruição como a realizaria se o fizesse por espontaneidade.

Vejo, como professora que realiza, quase que diariamente, leituras para meus alunos, na tentativa de inseri-los nesse universo, que quando esta prática é realizada de forma natural onde o aluno escolhe espontaneamente uma obra para ler e ao realizar a leitura ele consegue ser capturado por ela. Neste momento, em minha

visão, houve de fato a concretização do meu trabalho com a leitura literária, pois, com atitudes como essa, consigo perceber que aconteceu, entre o leitor e o livro, um encantamento. No entanto, quando a leitura é realizada por imposição do professor ou até mesmo dos pais, a mesma não flui como deveria. Por vezes os alunos não sabem nem ao menos dizer o que acabaram de ler, pois, em situações como essa, a meu ver, a leitura não os capturou e não os encantou.

Neste sentido que se faz de extrema importância o papel do professor como mediador, onde será o intermediário entre o texto literário e o aluno. O professor deve assumir o papel de mediador, onde os alunos possam ler através dele (LENER, 2002, p.75). Assim, o professor deve ser um profissional comprometido com a leitura, pois será através dela que criará situações estimuladoras e desafiadoras para com seus alunos, assim como a entrevistada 3 aponta:

[...] nós como, como professores e futuros professores, devemos ter esse conceito em mente, assim, a gente deve ter um prazer pela leitura. Até porque nós vamos formar futuros leitores. (E3)

Segundo Cosson (2013), o professor é:

[...] um educador que sabe fazer da literatura tanto meio de habilitar quando de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura (COSSON, 2013, p. 22).

Este papel que o professor assume precisa ser realizado de forma a estimular o desenvolvimento e o prazer pela leitura, visto que a leitura literária é uma experiência singular, desafiadora e complexa, mas muito prazerosa, se o aluno possuir uma boa relação com o professor que, neste caso, será o mediador deste conhecimento.

4.3 O que as estagiárias anunciam sobre a formação do curso de pedagogia em relação à Leitura Literária

Neste item, traremos reflexões pautadas no que as estagiárias destacam sobre a formação do curso de pedagogia noturno da UFPel em relação à leitura literária, mais especificamente, no que se refere à preparação recebida no curso para trabalhar com o tema em sala de aula, como também o “investimento” realizado

por elas na formação extracurriculo. Serão evidenciados, ainda, os pontos de destaque e as lacunas do processo formativo, além da importância que o curso teve para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento profissional no período do estágio ou mesmo posterior a esse.

Visto isto, das dezenove estagiárias, oito (8)³⁴ mencionaram não se sentir preparadas para atuar em uma classe com o tema leitura literária. Ao analisarmos suas escritas, percebemos que as estagiárias, em sua maioria, relacionaram esta falta de preparo como sendo responsabilidade do curso de Pedagogia que, segundo elas, foi falho em algum quesito em sua formação. Segundo as afirmações trazidas pelas alunas, o curso ofertava poucas disciplinas e práticas que abordassem esse tema. Isso é possível perceber ao ler os questionários quando trazem respostas como “[...] ao longo do curso pouco é ofertado disciplinas que contemplam este tema” (Q1) ou quando outra estagiária aponta que a:

Literatura na minha graduação passou longe, raramente tivemos acesso, ficamos lacunas irreversíveis a este respeito, vimos quase nada e necessitamos de muito mais. Os professores nos enchem de textos [...] Não contemplamos quase nada. (Q3)

No entanto, o processo de análise permite afirmar que a maioria das estagiárias passou por alguma disciplina, seja optativa seja obrigatória, que abordou o tema em questão. Observamos que das dezenove estagiárias, 17³⁵ indicaram ter realizado alguma disciplina acerca do tema, seja de caráter obrigatório seja optativa. As perguntas que ficam são: o que faltou, então, na formação daquelas oito(08) alunas que não se sentiram preparadas para trabalhar com a leitura literária? Será que realmente faltou, por parte do curso, ofertar disciplinas como este foco? Será que faltou, por parte das estagiárias, mais interesse em buscar atividades ou disciplinas para complementar esta formação?

Ainda, sobre a falta de preparo das estagiárias, foi acrescido por elas que:

o currículo do curso de pedagogia deveria incluir uma ênfase maior em relação às disciplinas vinculadas a formação literária do docente, bem como a oferta de cursos complementares acessíveis a todos os estudantes da pedagogia, a formação que ocorre nas bolsas de extensão (PIBID, PET e etc) deveria abranger um maior número de participantes. Acredito que a formação literária na graduação ainda é bastante restrita e superficial (básica), porque as pouquíssimas disciplinas que tratam sobre

³⁴ Q1, Q3, Q4, Q5, Q8, Q11, Q12, Q18.

³⁵ Q1, Q2, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q16, Q17, Q18, Q19.

o tema são insuficientes para uma formação qualificada. É preciso buscar alternativas de curso on-line para que ocorra uma apropriação significativa. (Q4)

E com relação à falta de algo no currículo acadêmico, foi complementado que “Talvez o que tenha faltado sejam as práticas” (Q5). E para mais duas estagiárias houve lacunas na formação. Afirmam:

A contribuição que tive no curso foi por meu interesse, pois fazia voluntariado de leitura de leite em uma escola próxima a minha casa, senti o interesse em aprimorar a minha prática. (Q8)
Durante o período da faculdade, muito pouco falou-se em leitura literária. [...] Creio que o que mais fez falta no meu processo foi a didática, como fazer, de que forma fazer, não a receita, mas as maneiras que pode-se trabalhar. (Q11)

A estagiária Q12 acrescentou: “Acredito que faltaram disciplinas obrigatórias para este tema”. Já a estagiária (Q18) afirma:

Creio que durante minha formação, faltou esta preparação tanto da minha, quanto da parte das disciplinas que cursei durante minha formação. Por minha parte talvez tenha faltado um pouco de interesse e falta de tempo também; da parte das disciplinas, foram muito poucas as ofertadas sobre este tema (geralmente disciplinas optativas). (Q18)

A E3, ao expor sobre sentir-se preparada para, acrescentou que:

[...] eu não me senti preparada, sabe! Meu estágio eu fiz na educação infantil, mas eu já sou professora há algum tempinho e eu vou te dizer que não me sinto preparada para atuar com leitura literária! Como eu não me senti preparada, eu deveria aprofundar mais os meus conhecimentos sobre a leitura literária, talvez conhecer mais, sabe. (E3)

E, ao analisar sua formação, acrescenta que:

Bom, eu não posso analisar isso de uma forma positiva, pois, a meu ver, como eu já havia dito, eu acredito que durante a minha formação isso foi algo que faltou. Eu posso dizer que faltou uma certa preparação em relação a leitura literária. É claro que o curso, em alguns momentos me proporcionou esse estudo, mas acho que isso é uma coisa que poderia ter sido mais aproveitada. Eu digo mais aproveitada, porque assim, eu tive duas disciplinas sobre leitura literária. Tá, só que na realidade, eu aproveitei apenas uma porque a outra não, não assim, eu não trabalhei exatamente esse tema e a que eu trabalhei, eu posso dizer que realmente a professora se empenhou um monte. Então eu não vejo de uma forma positiva assim sabe. (E3)

Durante minha trajetória dentro do curso de licenciatura, também percebi esta escassez no que diz respeito a disciplinas que abordassem o tema, o que fez com

que eu buscasse fora das disciplinas obrigatórias e, por muitas vezes, fora da universidade este complemento, como em cursos ou eventos que tratassem do tema.

Entendemos que há, dentro do quadro de disciplinas, temas que devem ser trabalhados em um curso de formação, pois são de vital importância para a preparação deste futuro profissional. Porém, quais são os requisitos que “elegem” um conteúdo como tendo mais importância que outro na constituição de um currículo de formação de professores?

Percebemos, em relação à teoria e prática, que muitos cursos de licenciaturas pecam em fundamentar teoricamente e também na dimensão prática, contribuindo, dessa forma, para que os futuros professores, no caso deste trabalho, as estagiárias, sintam-se “perdidas” no momento em que necessitam utilizar conhecimentos teóricos e práticos que deveriam ter aprendido durante a graduação. Ainda segundo o que nos aponta Feldkercher (2010) em seu texto sobre os estágios supervisionados, não podemos separar teoria da prática, sendo esta uma práxis do conhecimento, ou seja, essas duas dimensões deveriam estar interligadas onde uma perpassaria a outra resultando, assim, em um ensino de qualidade.

Em contra partida, das dezenove estagiárias que responderam ao questionário, onze³⁶ (11) delas, ou seja, a maioria das estagiárias, apontaram sentirem-se preparadas para atuar com a Leitura Literária em suas classes. Este fato fica evidente quando as estagiárias comentam disciplinas e professores que contribuíram para esta formação durante a graduação, além da bagagem oriunda de suas vivências e de suas experiências profissionais, conforme é possível perceber em relatos como: “A contribuição foi uma optativa na área”. (Q2). “O que mais contribuiu para esta preparação foram às cadeiras de ‘EACE V’ e ‘Preparação para o trabalho final de curso’”. (Q7). “Na minha opinião foi um assunto bem trabalhado desde o primeiro semestre”. (Q9). “Ter aulas com a professora Cristina Rosa e com a professora Gilsenira Rangel me incentivaram a ler para crianças”. (Q10). “As aulas da prof. Gilsenira, com leituras no início das aulas”. (Q13). “Autoconfiança em lidar com o tema”. (Q15). “O que contribuiu para a [minha preparação em relação à] leitura literária foi o incentivo dos professores”. (Q16). “A minha experiência de sala de aula”. (Q17) e a resposta da Q19 foi: “Sim, sinto-me preparada”.

³⁶ Q2, Q6, Q7, Q9, Q10, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17 e Q19.

Neste sentido, podemos entender que a formação que as estagiárias tiveram ao longo do curso de Pedagogia contribuiu para que, a maioria delas, se sentissem preparada para atuar com o tema. Entretanto, das onze acadêmicas que disseram sentir-se preparada para trabalhar com o tema, três (3) delas destacaram o que precisa ser qualificado nessa formação: “[...] sinto falta de aulas mais teóricas para destrinchar o conceito” (Q2). Já a Q6 diz: “[...] será necessário uma pesquisa antes de trabalhar o tema tendo em vista que na formação acadêmica não há tempo suficiente para nos dedicarmos como deveria aos outros conteúdos.” e a Q14 colocou que “faltou mais prática durante a graduação [envolvendo a leitura literária].”

Ao mencionarem a questão prática, fiquei questionando-me o que as estagiárias entendem por práticas, se eram ações a serem desenvolvidas na escola ou com crianças ou espaços que oportunizassem-nas mais conhecimento sobre o tema, pois não distante do que Pimenta (1995) escreve em seu texto, neste trabalho também ouvimos, alguns alunos clamarem por mais práticas por considerarem o curso “mais teórico”.

Porém, se entendermos que prática é toda experiência e vivência cotidiana que produz conhecimentos teóricos e práticos e, no caso da prática pedagógica, não se limita ao “fazer em determinado lócus”, podemos ampliar a compreensão não só do que vem a ser prática, como também da própria teoria. Sinalizamos para a compreensão, sempre situada dessas duas dimensões, como compondo uma unidade, teoria e prática, o que Pimenta (1995) apresenta-nos como práxis. Assim como aponta, também, Morosini (2006, p. 442) sobre a prática:

trata-se de um saber possível na espera de conceituação, produzido lentamente mas também profundamente internalizado em situações concretas e de trabalho. É sempre original, subjetiva, não pode ser cercada, circunscrita, antecipada, não se reduz a uma aplicação.

Sei, como egressa deste curso, que há projetos de extensão e grupos de estudos relacionados à leitura literária, os quais os alunos podem se inserir, como foi o meu caso. No entanto, faz-se necessário que este aluno tenha iniciativa em procurar dentro da universidade esses grupos, além, é claro, de ter algum tempo disponível para realizar estudos e participar de atividades propostas pelo grupo, o que de certa forma poderia impossibilitar a participação das estagiárias do noturno, pois muitas delas trabalham no turno inverso ao que estudam.

Outra questão em relação à formação das estagiárias para o trabalho com a leitura literária dizia respeito aos cursos e/ou projetos realizados pelas mesmas na graduação. Dez (10)³⁷ delas relataram ter participado de alguma atividade dessa natureza (evento, palestra, projetos, dentre outros) que abordassem o tema e nove (9)³⁸ das estagiárias não realizaram esse tipo de atividade.

Dentre os dados apresentados pelas dez (10) estagiárias que participaram de atividades extras, um dos eventos citados foi a Feira do Livro (Q6). Além deste, ainda foram citados curso online (Q14), cursos realizados por programa de extensão da UFPel – PET-Educação – (Q19), minicursos (Q4), eventos (Q5), oficinas (Q10, Q13), palestras (Q4, Q10), Hora do conto (Q4, Q10), além da escrita de um conto (Q8). Elas relatam que essas atividades foram fundamentais e contribuíram muito para suas práticas no período do estágio. Seguem algumas falas dessas oito estagiárias.

Eu fiz PIBID no Fernando Osório, o OBEDUC que nos fizemos, mas eu acho que o OBEDUC não era como relação à leitura, eu fiz quatro mediadores de leitura, com a Cristina, um outro mediador que eu fiz foi lá no Fernando Trepton que ela adotou a biblioteca de lá e aí nos fomos fazer os mediadores do Saramago. Maravilhoso! Ela trouxe bastante convidados, assim, faziam leituras e tinham debates eram muito bom! Depois teve os mediadores do Peter Pan, teve... eu não sei te dizer todos assim, porque uns recebia horas outros não recebia, mas eu adorava e aí eu ia igual, se eu tinha aquele tempo disponível, geralmente era de tardezinha e antes da aula e aí eu ia. (E2)

... eu fiz um curso sobre leitura de literária no Portal Trilhas. Esse curso contribuiu um pouco pra minha formação. Eu não lembro exatamente quando que eu fiz, mas eu sei que eu fui na época da faculdade, assim, uns, uns dois anos antes de terminar a faculdade. Olha, eu posso te dizer que o curso eu tive mais contato com a leitura literária nesse curso do que durante o curso de Pedagogia. Então, sim, o curso me, me proporcionou um pouco do conhecimento que eu tenho sobre esse tema. (E3)

Observamos que, apesar de todas as limitações, as estagiárias reconhecem a importância deste assunto, tanto nas suas formações quanto posteriormente em suas caminhadas profissionais e entendem que o curso pode potencializar a formação nessa área.

³⁷Q4, Q5, Q6, Q8, Q10, Q11, Q13, Q14, Q18 e Q19.

³⁸Q1, Q2, Q3, Q7, Q9, Q12, Q15, Q16 e Q17.

5 Uma síntese não conclusiva: o que nos apontam os documentos e as estagiárias

A literatura, como qualquer arte, é uma confissão que a vida não basta.

Fernando Pessoa

Este trabalho teve como objetivo geral analisar como se deu o processo de formação das estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia noturno da UFPel, no tocante a leitura literária. A primeira etapa da coleta de dados (análise do PP) foi realizada no primeiro semestre de 2019, onde foi possível analisar as ementas de disciplinas obrigatórias e optativas que estivessem relacionadas ao tema, Leitura Literária.

A segunda etapa (questionário) foi coletada no segundo semestre de 2019, com dezenove (19) estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia Noturno, que estavam cursando o último semestre do curso, ou seja, o nono (9º) semestre, no qual se realiza o estágio obrigatório.

A terceira etapa (entrevista), ocorrida no período de 2020/1, foi realizada com três (3) estagiárias escolhidas dentre as dezenove acadêmicas que responderam ao questionário.

Para a quarta etapa, referente à análise dos dados, trabalhamos a partir de Moraes (1999) e organizamos três eixos analíticos, sendo: A Leitura Literária: o que apontam as estagiárias e o Projeto Pedagógico?; A Concepção de Leitura Literária das Estagiárias; e, “O que as estagiárias anunciam sobre a formação do curso de pedagogia em relação à Leitura Literária”.

A partir dessa análise, podemos trazer alguns elementos para reflexão final, apesar desta não ser conclusiva. Observamos que as entrevistadas (E1, E2 e E3) utilizaram referenciais conceituais acerca da literatura literária que se aproximam daqueles trazidos por alguns autores, tais como Rosa (2013), Prado (2003), Riter (2009), Ziberman (2009), apesar de, explicitamente, nenhuma ter citado diretamente algum autor(a) para subsidiar seu conceito. Entretanto, a partir de suas falas, ficou evidente a existência de referências que se aproximam daquelas desenvolvidas por autores da área.

Tendo em vista a análise do PP do curso, observamos que apenas duas disciplinas de caráter optativo tinham em suas ementas a indicação explícita de

abordagem do tema leitura literária (Literatura infantil I e Literatura infantil II). Essas disciplinas foram evidenciadas por nove (09) estagiárias, além da disciplina de “Educação e Literatura” que não havia sido referenciada na análise do PP (não havia a ementa cadastrada no PP). Diante dessa evidência, destacamos que dez (10) estagiárias não cursaram nenhuma optativa.

Alguns pontos podem ser refletidos sobre essa análise. O primeiro é que não podemos deixar de assinalar que as acadêmicas que optam por estudar no turno da noite possuem frequentemente outras obrigações no turno inverso como afazeres familiares, compromisso com trabalho, ou de outra natureza. Essa limitação acerca da oferta de disciplinas optativas no turno da noite foi explicitamente reivindicada pelas estagiárias (Q4, Q8, Q14, Q16). Sem dúvida, se o curso é noturno, deve oportunizar mais atividades complementares durante o período da noite que é o turno oficial do Curso e essa é uma demanda para qual este curso deve atentar.

O segundo ponto a ser destacado é que as estagiárias (Q1, Q9, Q10, Q17) alegaram não ter cursado disciplinas optativas, pois não houve vagas naquelas poucas disciplinas que foram ofertadas nesse turno. E, por último, algumas estagiárias mencionaram falta de tempo para dedicar-se mais exclusivamente ao curso. Podemos levar em consideração, entretanto, que na atualidade há diversas possibilidades para a realização de cursos online que oportunizam a construção de conhecimentos nas mais diversas áreas, inclusive sobre a leitura literária.

De outra forma, treze (13) estagiárias mencionaram a existência de disciplinas obrigatórias que abordaram o tema durante o curso que, a princípio, pela análise das ementas do PP, não indicavam o trabalho com leitura literária. As disciplinas mais destacadas foram: Teoria e Prática Pedagógica I (TPP I), Práticas Educativas I (PE I), Ensino-Aprendizagem, Conhecimento e Escolarização V (EACE V) e Preparação para estágio Final do Curso. A disciplina mais citada, entre essas, foi a TPPI, referida por oito (08) estagiárias (Q6, Q8, Q9, Q10, Q11, Q13, Q14 e Q17). Essas disciplinas contribuíram, segundo as estagiárias, com sugestões de leitura e livros, práticas de leituras para adensar o planejamento a ser realizado em sala de aula com os alunos da educação básica, dentre outras alternativas.

Foi possível perceber que das dezenove (19) estagiárias, oito (8) mencionaram não se sentirem preparadas para atuar em classe com o tema leitura literária. Justificaram esta falta de preparo devido a lacunas do curso, como insuficiência de subsídios teóricos e práticos. Entretanto, onze (11) estagiárias,

portanto, a maioria, argumentou sentir-se preparada para atuar com este tema em suas turmas, apesar de três (3), entre essas onze, terem salientado que faltou, por parte do curso, mais atividades práticas de leitura literária durante a graduação.

Salientamos que, dentre as onze (11) estagiárias que alegaram estar preparadas para atuar com a leitura literária, todas cursaram disciplinas obrigatórias e/ou optativas acerca do tema. Dez (10) estagiárias possuíam um diferencial, pois haviam participado também de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão e de eventos extraclasse relacionados ao tema leitura literária que foram oferecidos pelo Curso durante o período de formação e dez(10) estagiárias (Q4, Q5, Q6, Q8, Q10, Q11, Q13, Q14, Q18 e Q19) fizeram algum desses cursos. Este dado torna-se relevante, pois podemos inferir que a formação pressupõe certo investimento por parte dos alunos.

Neste sentido, acreditamos, assim como García (1995), que cabe também ao discente a responsabilidade pela sua própria formação e não somente que este assuma um papel passivo no espaço acadêmico. Sem dúvida, a formação inicial não consegue dar conta de preparar, em sua totalidade, este futuro profissional. Sabemos que seria impossível inserir em um currículo todas as áreas do saber necessárias para uma formação profissional. Em igual medida, sabemos que a própria constituição curricular é um campo permeado por relações de poder e um campo de forças. Daí a importância de um processo mais autônomo de formação, no qual o curso de formação inicial servirá de guia, de orientador de futuras práticas dos alunos.

A questão envolve não responsabilizar exclusivamente a formação inicial pela falta de preparo para trabalhar com a leitura literária ou qualquer outro conteúdo. Sem dúvida, é preciso investir mais na formação destes futuros professores, dispensando, inclusive, um olhar diferenciado aos acadêmicos dos cursos noturnos, pois estes possuem peculiaridades que os diferenciam dos alunos de outro turno, o diurno. Também cabe destacar a importância da formação continuada, no sentido de buscar suprir e solucionar possíveis lacunas que possam ter ficado da formação inicial, tal como foi defendido por Nóvoa (1992).

Sabemos, contudo, que, embora estejamos falando de pessoas adultas que optaram de maneira consciente por estarem em um curso de superior, neste caso a Licenciatura em Pedagogia, e que os mesmos deveriam saber que uma formação profissional e intelectual não acontece apenas durante o período de sala de aula,

com o professor lecionando, nem sempre contamos com essa maturidade acadêmica e as responsabilidades com a formação, muitas vezes, ficam reduzidas ao que é “oferecido” pelo Curso. A realização de um trabalho conjunto entre docentes e discentes visando mudar esta cultura formativa, por vezes presente nesse cenário, é de extrema necessidade. Entendemos que esta autonomia acadêmica em relação ao processo formativo discente não é necessariamente inato e sim um processo construído.

Contudo, ainda nos questionamos: será que os alunos do curso noturno participariam mais das atividades caso essas fossem oferecidas à noite? Ou como já questionado anteriormente, será que cabe ao curso abarcar e trabalhar todos os conhecimentos que os alunos possam precisar em sua profissão? Será que é possível a formação inicial dar conta de todos os conteúdos importantes para a formação? Qual o critério dos cursos de formação inicial para a seleção do que é mais importante ou mais essencial para a formação dos acadêmicos? A formação de professores em cursos noturnos tem a mesma atenção que é dada nos cursos diurnos? A organização curricular e as metodologias específicas presentes nos cursos noturnos, em específico a Pedagogia, são pensadas para que viabilizem a realização de atividades extraclasse, participação de atividades em pesquisa, ensino e extensão?

Esses são questionamentos não diretamente abordados nessa pesquisa; entretanto, foram questionamentos oriundos dos dados analisados trazidos pelas estagiárias ou mesmo pela pesquisadora ao longo do desenvolvimento do trabalho. Trago esses questionamentos no intuito de evidenciar potenciais novos trabalhos de pesquisa.

Ao longo do texto, pautamos a necessária formação para trabalhar com leitura literária, especialmente em um curso de pedagogia. Temos como premissa de que o profissional que lida com esse tema deve ter uma cultura leitora. Difícil seria auxiliar na construção dessa cultura leitora com os alunos se o professor não considera a importância do ato de ler.

Tomara que os gestores do Curso de Pedagogia Noturno sejam sensíveis das dificuldades que são enfrentadas pelos discentes, especialmente do turno da noite, e a partir disso procurem contemplar as diversidades através de políticas “afirmativas” adequadas para que as estagiárias possam aproveitar as oportunidades de uma formação inicial o mais qualificada possível e essa formação possa repercutir na

outra ponta desse processo formativo, a escola, com a práxis das estagiárias voltada para contribuir com a formação de seus alunos e alunas da educação básica, reflexivamente. Entendemos que a leitura literária pode auxiliar intensamente nisso. Além do exposto, sabemos que, para que as práticas de leitura literária efetivem-se nas escolas, devemos ter profissionais capacitados que acreditem no poder da leitura literária e no prazer de ler.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**. Gostosuras e Bobices. 4.ed. São Paulo: Spicione, 1997.

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. A Importância do Incentivo à Leitura para o Processo de Formação do Aluno. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. **Anais...** Out/2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf.

BORBA, Ellem Rudijane Moraes de. **Leitura Deleite e formação docente: o saber pelo prazer**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. 117 f.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf

_____. Parecer n. CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Acesso em: 13 mar. 2020.

CANDIDO. Antônio. O Direito à Literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf

CARDOSO, Bruna. **Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil**. São Paulo: Anzol, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto. 2007.

_____. Prefácio: A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (Orgs). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal de Campo Grande, 2013, p.11-26.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/2013/nahead/aop1096.pdf>

_____. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas.** Araraquara: JM, 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1772>

FELDKERCHER, Nadiane. O estágio curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, n.115, Dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ EspacoAcademico/article/view/10862/6379>

FISCHER, Luis Augusto. **Filosofia Mínima.** Ler, Escrever, Ensinar, Aprender. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores.** Para uma mudança Educativa. Barcelona: Porto, 1995.

GATTI, Bernadete. Formação De Professores No Brasil:Características E Problemas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Os Professores e suas Identidades: O Desvelamento da Heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago, 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGÓRIO, Regina. A importância de contar histórias na educação infantil. **Blog Compartilhar e Crescer:** São Paulo, 2011. Disponível em: <http://reginapsicopedagoga.blogspot.com.br/2011/04/importancia-do-contar-historias-na.html>

KLEIMAN, Ângela. **Texto E Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP: Pontes, 2011.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

LAJOLO, MARISA. **O Que é Literatura.** 17.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 107-131.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB; 2012b. Disponível em: pacto.mec.gov.br/images/pdf/formação/Formação_de_professores_MIOLO.pdf

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

_____. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan.-jun. 2009.

MACHADO, Ana Maria, **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, Marilia Costa et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária Glossário**. INEP/RIES. v.2. 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>

NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 1-27. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>

_____. **Formação de Professores e a Formação Docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Diz-me como ensinas e dir-te-ei que és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

PAULINO, Graça. **Funções e disfunções do livro para crianças**. In: Das leituras ao Letramento Literário. Belo Horizonte : Fae/UFMG E Pelotas: EDGUFPEL, 2010.

_____. Leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Maria das Graças da Conceição de. Os estágios obrigatórios nos espaços/tempo formativos: universidade e escola. 2014. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. ENDIPE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro4/18.%20OS%20EST%C3%81GIOS%20OBRIGAT%C3%93RIOS%20NO%20ESPA%C3%87OS.pdf>.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. O livro infantil e a formação do leitor. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Biblioteca, tesouro a explorar. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 162, set. 2003.

REYES, Yolanda. Mediadores de Leitura. In: FRADE, I.C.A.S.; VAL, M.G.C.; BREGUNCI, M.G.C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROSA, Cristina Maria. **Literatura no Rio Grande do Sul: Autores, Gêneros, Eventos. X jogo do Livro**. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2013.

_____. **Clássico: O que é isso?**, 2014, Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2014/09/classico-o-que-e-isso.html>

_____. **Alfabetização literária: primeiro conceito**, 2015. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2015/06/alfabetizacao-literaria-o-que-e.html>

_____. **Ler ou contar? Ler e contar...** 2015, Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2015/07/ler-ou-contar-ler-e-contar.html>

_____. **Literatura na primeira infância: uma das brincadeiras possíveis**. 2016. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2016/01/literatura-na-primeirainfancia-uma-das.html>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de educação**, v.14, n.40, 2009.

SCHERER, Alexandre. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger, TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. Contos de Fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.15, n. 2, ago. 2009.

SILVA, Elisângela da. **As contribuições do ensino de Literatura para a formação do leitor no Ensino Médio**. Monografia (Curso de Letras) - Curso de Graduação em Letras Vernáculas, Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Jacobina, 2014.

SILVA, Haíla Ivanilda e GASPARG, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras**. Impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson Coelho. **A formação dos professores mediadores de leitura literária**: os desafios atuais. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal De Uberlândia, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1045.pdf>

TARDIF, M.; LESSARD; LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n 4, 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000115&pid=S0101-7330200100010000300016&lng=en

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Faculdade de Educação, Colegiado do Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico**. 2012.

VICCINI, Carla Gabriele. Professor Mediador, Aluno Leitor. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE. **Anais...** Curitiba, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5323_3946.pdf

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10.ed. São Paulo: Globo, 1982.

_____. O Papel Da Literatura Na Escola. **Via Atlântica**, v.14, p.11-22, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1985.

Apêndices

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Michele Telles Baptista

Orientador(a): Dr^a Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (FaE)/Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Endereço: Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas-RS

Telefone: (53) 32845533 (PPGE/FaE/UFPel)

Concordo em participar do estudo **A LEITURA LITERÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPEL: O QUE DIZEM SUAS ESTAGIÁRIAS?**. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será de pesquisar e averiguar como se deu o processo de formação das estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, no tocante à leitura literária, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa.

Estou ciente de que a minha participação envolverá o preenchimento de um questionário e, caso seja selecionado para amostra intencional e aceite o convite, a participação em uma entrevista.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos na participação neste estudo.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente de que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / 2019

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima.

Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da

Faculdade de Educação da UFPel – Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas/RS;
Telefone: (53) XXXXXXXX.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Apêndice 2 - Questionário semiestruturado para as Estagiárias do curso de Pedagogia Noturno.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisador responsável: Michele Telles Baptista

Orientador(a): Dr^a Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (FaE)/Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Endereço: Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas-RS

Telefone: (53) 32845533 (PPGE/FaE/UFPEL)

QUESTIONÁRIO

- 1 – Você se sente preparado para atuar em uma classe com o tema referente à leitura literária? O que mais contribuiu para esta preparação? O que faltou para esta preparação?
- 2 - Destaque pontos positivos e negativos do seu processo de formação diante do tema em questão. Justifique sua resposta.
- 3 - Qual(ais) disciplina(s) **obrigatória(s)** relacionadas à leitura literária você cursou? Quais foram as contribuições delas (livros recomendados para cada idade, acervo de livros para a leitura, indicações de autores, dentre outros) para sua formação? O que poderia ter sido melhor?
- 4 - Você cursou alguma disciplina **optativa** relacionada à leitura literária? Quais? Quais foram as contribuições delas? O que poderia ter sido melhor?
- 5 - Além das disciplinas – obrigatórias e optativas –, você procurou outras atividades, eventos, palestras, leituras, sobre leitura literária, quais? Por quê? E quais contribuições elas tiveram para a tua formação?
- 6 - O que propõe para a formação do curso de pedagogia para possibilitar um trabalho qualificado com a leitura literária?
- 7 - Gostarias de acrescentar algum outro aspecto em relação à formação para a leitura literária no curso de Pedagogia? Quais?

Apêndice 3 - Roteiro de entrevista para as Estagiárias do curso de Pedagogia Noturno.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de entrevista

- 1** – O que você entende por Leitura Literária?
- 2** – Qual a possível contribuição da graduação em Pedagogia na construção deste entendimento?
- 3** – Como você analisa sua formação em Pedagogia no tocante a Leitura Literária?
- 4** – Você se sentiu preparada para atuar em estágio ou em outra experiência em sala de aula com a Leitura Literária? Por quê? O que faltou?
- 5** – Como você entende que deveria ser a formação acadêmica no tocante a Leitura Literária?
- 6** – Quais os pontos positivos e negativos da tua formação no tocante a Leitura Literária?
- 7** – Você realizou algum curso ou projeto para trabalhar com a Leitura Literária? Qual? Em qual situação?
- 8** – Você gostaria de mencionar algo mais acerca da tua formação em Leitura Literária que não tenha sido perguntado?