

Letramento literário: experiências da formação inicial¹

*Santuza Amorim da Silva*²

santuza@hotmail.com

Resumo

O presente texto propõe-se a analisar e problematizar aspectos relacionados à formação inicial do pedagogo para a dinamização da leitura na escola, tendo como foco a leitura literária e a formação do leitor nas séries iniciais do ensino fundamental. A questão norteadora interroga a formação inicial do pedagogo e sua relação com o preparo do professor que cuida do ensino da leitura na perspectiva de criar ambientes favoráveis ao letramento literário, propiciar a fruição estética das obras de literatura e formar alunos leitores críticos e autônomos. Tais reflexões resultam de uma pesquisa cuja estratégia metodológica adotada foi o estudo de casos e a realização de entrevistas com discentes e docentes do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) no sentido de elucidar as práticas de formação e o modo como os futuros mestres integram em suas práticas de estágio e os conhecimentos adquiridos no curso.

Palavras-chave: Leitura; letramento literário; formação inicial.

¹ Este artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida com o apoio do Programa de Apoio à Pesquisa (Papq) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação - Campus Belo Horizonte - Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG)

I A leitura literária no contexto da escola

Atualmente, é reconhecida a importância da literatura infantil na formação do sujeito como leitor. A literatura infantil tem o poder de constituir, para a criança, um elo lúdico entre o mundo do imaginário, do símbolo subjetivo, e o mundo da escrita e dos signos convencionalizados pela cultura. A experiência simbólica e a importância da literatura é reificada cada vez mais por autores que acreditam que ela também desempenha a função de promover a democracia cultural na contemporaneidade. Para Soares:

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural (SOARES, 2004, p. 31).

Entretanto, para que a literatura possa estar presente na vida de uma criança, acredita-se que, juntamente com os exemplos e estímulos familiares, a maneira como a escola vive e convive com os textos literários tem um papel preponderante nessa formação. Se considerarmos a escola como campo fértil, onde ocorre a produção da leitura e de leitores, torna-se relevante o papel do professor. Ele deve apresentar sensibilidade a uma forma de expressão que o leve não apenas a transmiti-la, mas a vivê-la com as crianças.

Alguns autores³ advogam que a literatura permite ao indivíduo em formação alcançar um autoconhecimento e uma compreensão do mundo que o cerca, possibilitando-lhe o acesso à cultura, ao potencial criador do seu pensamento e a uma visão crítica da realidade e do mundo que o envolve. O encontro com esse gênero propicia às crianças e aos adolescentes a possibilidade de ampliar, transformar e enriquecer sua experiência de vida e, além disso, encontrar respostas e sentidos para suas emoções e conflitos. Conforme Coelho, “a literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou

³ Ver Zilberman (2005), Abramovich (1991).

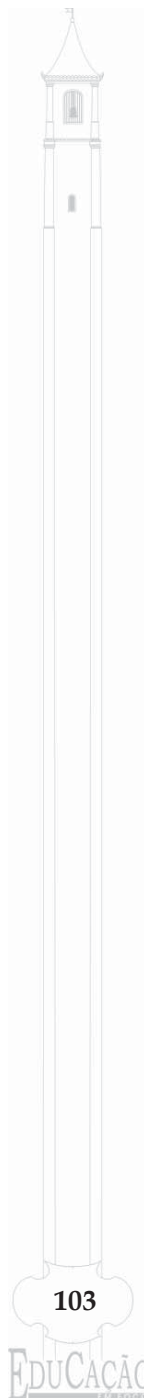
melhor, arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra” (COELHO, 2000, p. 27).

No entanto, vale dizer que o conceito de literatura infantil ainda é bastante discutido nos meios acadêmicos. Embora muitos reconheçam seu papel formador de sujeitos críticos e engajados socialmente, existem questionamentos sobre a sua existência como “alta literatura”, tendo em vista que o complemento infantil já a colocaria em desvantagem diante de outros tipos de literatura, concebendo-a como gênero inferior.

De acordo com Zilberman (1982), a literatura infantil surge na França no século XVII e começa a ser direcionada para o público infantil no século XVIII, período em que a família burguesa encontrava-se assentada em uma ideologia fundada no individualismo, na privacidade e na promoção do afeto entre os cônjuges e os filhos. Até então, os livros eram produzidos para os adultos e adaptados para o público infantil. Naquele período, nasceu uma nova concepção de infância na qual a criança passou a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias. O aparecimento da literatura infantil derivou, então, da ascensão da família burguesa e do novo *status* conferido à infância naquele momento.

Esse contexto social faz com que a escola passe a constituir um importante elo entre a criança e o mundo. Para isso, a pedagogia, que naquele período encontrava-se em ascensão, utilizava-se da literatura infantil como um de seus principais instrumentos no processo de formação da criança, no sentido de inculcar-lhe valores e normas de comportamento social.

Essa perspectiva utilitarista da literatura infantil parece atravessar o tempo. Hoje, apesar do entendimento de que a mesma tem importante função na formação do leitor, não é raro detectar na prática que ela ainda continua vinculada à função utilitário-pedagógica. Tal concepção ainda se manifesta nos discursos sobre a literatura infantil e juvenil. Isso porque, embora a máxima seja a formação do gosto e o prazer pela leitura, ainda prevalece a marca do caráter formador ou como uma possibilidade para o ensino da língua no contexto escolar.



Quando se trata do percurso da literatura infantil brasileira, Becker (2001) relata que ela foi marcada pela novidade das obras de Monteiro Lobato. Este trouxe uma nova roupagem para o gênero e aumentou substancialmente o número de produções literárias destinadas ao público jovem. Contudo, a autora assinala que o caráter pedagógico permanece.

Sabe-se que, comumente, a leitura literária, quando trabalhada na sala de aula, quase sempre é compreendida como um pretexto para o ensino da gramática. Nos últimos anos, várias discussões foram empreendidas no sentido de resgatar outro lugar para esse gênero de leitura. Dentre muitos estudos, há aqueles que reconhecem a impossibilidade de evitar o processo de escolarização, porém, que esse ocorra de forma a pautar-se em

critérios que preservem o literário, que propiciem ao leitor a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele [...] que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar (SOARES, 1999, p. 47).

A maioria dos pesquisadores reconhece o papel da literatura na aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, para que isso possa se concretizar de forma satisfatória, a mediação do professor é essencial para conduzir as práticas e as ações com a leitura no espaço escolar. De acordo com Soares, a literatura é inadequadamente trabalhada na escola devido ao fato de que a prática adotada

se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o, desenvolvendo no aluno “resistência ou aversão ao ato de ler” (SOARES, 1999, p. 21).

Desse modo, torna-se significativo verificar como se dá a formação de futuros professores que possivelmente serão os responsá-

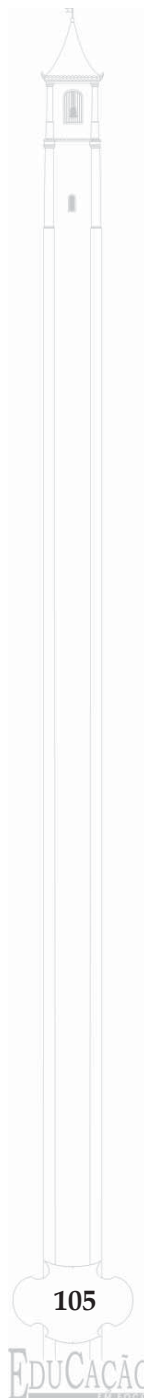
veis por orientar e formar alunos leitores, no sentido de assumir junto a outras instâncias formadoras a “educação do gosto”, conforme a proposta defendida por Lajolo (1995). Este autor contribui ainda para o contexto desta pesquisa, ao defender que:

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um (LAJOLO, 2001, p. 450).

Assim, a literatura possibilita uma interação com o mundo. Entende-se, para fins deste trabalho, que a leitura literária não se encontra desvinculada da realidade circundante. Nesse sentido, ela está circunscrita às práticas de letramento social – uma prática cultural inserida na diversidade da dinâmica cultural na qual vive a criança, o adolescente e o jovem.

II Os achados da pesquisa

Tendo em vista a importância da mediação da escola e de seus agentes nas trajetórias de formação de leitores, compreende-se o contexto da formação inicial dos pedagogos, futuros mestres das séries iniciais, como um espaço de mediação dos saberes e dos conhecimentos que os formandos irão mobilizar em suas práticas de estágio e posteriormente como profissionais da educação. Entende-se que há uma forte relação entre a universidade, *locus* da formação, e a escola, *locus* do fazer, do trabalho docente. Apresenta-se, então, a necessidade de se averiguar as práticas de formação adotadas no curso de Pedagogia em relação ao objeto em discussão. Com isso, pretendem-se elucidar as dificuldades com que se defrontam os cursos de formação inicial de professores e o modo como os futuros mestres integram, em suas reflexões e práticas, os conhecimentos adquiridos no curso.



Este estudo se insere no quadro das abordagens qualitativas de pesquisa, a qual nos permite apreender as interpretações que os sujeitos fazem de suas vivências e experiências e, ao mesmo tempo, compreender como elas foram ressignificadas. Nesta análise, será utilizado o estudo de casos, de caráter descritivo-analítico, como uma estratégia de pesquisa que melhor se ajusta às indagações formuladas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis alunas que se encontravam nos últimos períodos do curso de Pedagogia e com duas professoras formadoras responsáveis pela disciplina que trata de aspectos da leitura literária na escola. Cabe destacar que as alunas entrevistadas se constituíram de um grupo que em seus projetos de intervenção no estágio docente trataram de temáticas afetas à formação do leitor e da leitura literária. A observação das práticas ocorreu em duas intervenções.

É importante salientar que a seleção das discentes nos três turnos tornou-se um problema quando se identifica que a maioria dos alunos que cursavam o sétimo e oitavo período optavam por trabalhar com temáticas relacionadas as outras áreas como: meio ambiente, saúde, jogos matemáticos e outros. Ao serem indagados a respeito dessas escolhas, declararam que a escola e as professoras que os receberam não solicitaram nenhuma intervenção na área relacionada ao ensino da linguagem como letramento literário ou mesmo a alfabetização.

Obviamente, tal constatação causou-nos estranheza, tendo em vista que, na atualidade, são inúmeras as queixas de docentes das séries iniciais no que tange ao ensino da leitura e da escrita. E a partir disso, a indagação a respeito das orientações dessas escolhas tornou-se importante no contexto de nossas buscas.

2.1 A perspectiva das alunas cursistas

A maioria das alunas que concedeu as entrevistas pertencia ao sétimo núcleo formativo, sendo que apenas uma cursava o oitavo (último) núcleo formativo. Algumas delas fizeram a intervenção em pequenos grupos de três a quatro alunas. Desse grupo, todas

afirmaram que a opção em trabalhar essa temática na intervenção decorreu de diversos fatores como expressam suas falas⁴.

Pensávamos a priori trabalhar com a alfabetização em si [...] pegar aqueles casos mais gritantes, as crianças com maiores dificuldades e trabalhar com elas até mesmo separadas de outras que já eram alfabetizadas. Mas, assim, foi no mês de abril tinha vários eventos, datas comemorativas, dia do livro, aniversário de Monteiro Lobato, dia do índio, Tiradentes [...] aí por sugestão da própria professora que queria fazer uma apresentação no dia do livro [...] Então, vamos escolher uma literatura e esmiuçar e trabalhar com as crianças a questão dos erros, da Língua Portuguesa, e a professora sugeriu que a gente trabalhasse a Bonequinha Preta (Francisca).

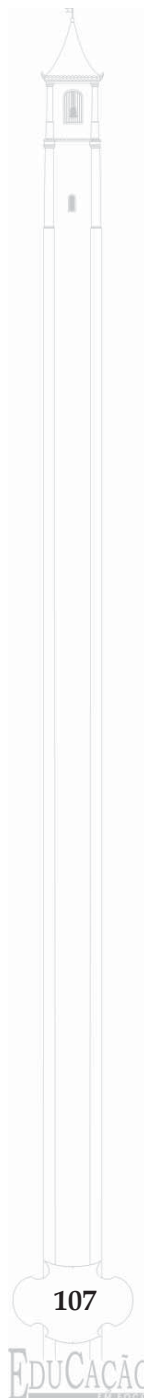
Bem, nem era minha intenção fazer esta intervenção em literatura não, porque eu ainda não sabia o que eu queria. Aí foi a professora [da classe] que sugeriu e eu aceitei a proposta (Marcelaine).

[...] onde eu atuei a professora era formada em Linguística, ela dava ênfase nos processos de alfabetização, usando a literatura e era uma turma de sete anos, estavam no processo silábico, quase alfabetizados [...] então, depois de uma semana de observação, eu pedi sugestões a professora e eu vi que ela estava trabalhando com criação de textos [...] então, sob a orientação da professora Sara [formadora] a gente resolveu realizar um trabalho com fábulas (Eunira).

Foi uma opção da professora. A professora da turma que nos sugeriu, devido às preocupações dela. Ela viu essa necessidade e nos comunicou (Rafaela e Jacqueline).

Tudo indica que, embora nas conversas com alunos do curso muitos tenham dito que não havia demanda das escolas e por isso

⁴ Não foi utilizado pseudônimo na identificação das falas.



não apresentam propostas nessa direção, a opção pela temática não partiu da iniciativa dos estagiários, mas da escola e do incentivo da formadora do curso de pedagogia. Nas declarações, observa-se ainda que eles pareciam inseguros para atuar com a temática e, não fosse pelo apoio e suporte lhes dado pelo professor orientador, não se arriscariam a esse trabalho:

O que facilitou foi que a professora [formadora] nos deu muito suporte no desenvolvimento desse trabalho, indicou livros e todo o referencial teórico, no caso da faculdade, e a própria professora da escola onde foi feito o estágio nos ajudou também (Rafaela e Jacqueline).

Olha muito difícil [...] um fator facilitador foi a professora aproveitar aquele momento histórico e trabalhar com a literatura, o ambiente da escola estava sendo preparado por causa das datas comemorativas, estavam todos envolvidos com isso, e a gente foi envolvido com eles nesse trabalho. O estudo da língua portuguesa e o conteúdo de didática e de psicologia auxiliaram muito. (Francisca) Sob a orientação da professora [formadora], a gente resolveu aplicar um trabalho com fábulas, que é um texto curto para essa faixa etária e que já havíamos estudado no curso (Eunira).

Olha, minha intervenção foi em literatura infantil, mas fiquei muito em dúvida no início, incerta, mas, a professora [da classe] me ajudou (Marcelaine).

Como se vê, é preponderante o auxílio dos formadores e dos conteúdos disciplinares vistos na formação inicial para que as alunas possam atuar em seus estágios de formação. Entretanto, elas avaliam que a formação no curso não dá o devido suporte para que os alunos se sintam seguras nos estágios, parece faltar uma orientação de cunho teórico-metodológico mais consistente:

Olha, eu acredito que a carga horária dada

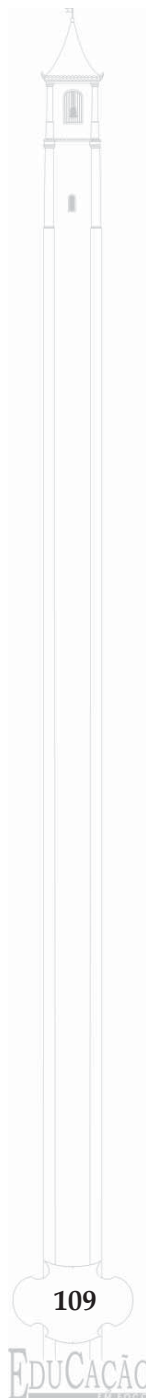
nesses períodos ainda é pequena. A gente trabalha com um universo de alfabetização muito amplo. A gente não conseguiu ver teorias, trabalhar com metodologias mais aplicadas, com a literatura [...]. A gente vai para o estágio e vê que há uma queixa geral, que as crianças não sabem ler, não sabem escrever, dá para perceber essa necessidade [...] acho que os estagiários não trabalham com a temática pela insegurança, nunca atuaram na docência, sentem dificuldade de propor uma prática [...] então é muito fácil eu fazer uma intervenção mais pontual sobre dengue, sobre comportamento, porque faço ali um joguinho, é mais rápido [...] então, eu acho que a formação deixa a desejar (Eunira).

Falta formação, falta muita formação do pedagogo para trabalhar com essas questões da leitura (Francisca).

Os dados revelaram que ainda há uma tendência de se trabalhar com a literatura como pretexto, ou seja, quando o texto literário não deve ser utilizado no sentido pedagógico ou a serviço de contextos interdisciplinares, como se vê nesse trecho do depoimento de uma das alunas: “trabalhamos com um livro que se chama o Segredo da Lagartixa. Através dele, exploramos os valores muito trabalhados hoje, e naquela turma precisava ser resgatada a questão do respeito”. Ao que tudo indica, algumas fábulas também foram utilizadas com a mesma intenção.

Evidentemente, diante dessa constatação, cabe retomar uma questão que atravessa o debate no campo da formação de leitores na escola e que este texto não poderia deixar de trazer à baila. No que diz respeito aos usos, observam-se muitas divergências. Há, por um lado, aqueles que defendem a leitura despreziosa, só pelo prazer e formação do gosto. Por outro, aqueles que acreditam que não basta a promoção do lúdico e do clima de prazer, mas que esse ato deveria ter um sentido e significado na vida dos indivíduos.

Sendo assim, caberia trazer algumas reflexões de Chartier (2005) para apoiar a busca de práticas que visem antes de tudo a formação



de futuros leitores. Para a autora, a formação do gosto “trata-se de um verdadeiro aprendizado cultural e é preciso tempo para isso” (CHARTIER, 2005, p. 129). Ela salienta que se de fato a escola estiver interessada na formação do gosto pela leitura, não pode prometer à criança ou ao jovem “o prazer imediato e durante todo o tempo” (CHARTIER, 2005, p. 129). A autora chama a atenção para o fato de que, apesar do discurso sobre a leitura pelo prazer de ler, novas opiniões tendem a substituir essa concepção sobre o assunto.

2.2 A perspectiva das formadoras

Duas professoras formadoras⁵ desses conteúdos foram interrogadas sobre as práticas de formação do curso nessa área. Clara, a primeira, com larga experiência na docência do ensino fundamental e dez anos no ensino superior. Sua formação é em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Luiza, a segunda formadora, possui menos tempo de experiência docente, habilitação em Letras e mestrado em Educação.

As formadoras disponibilizaram o plano de curso da disciplina, intitulada Estudos dos Conteúdos e Metodologia do Conhecimento Escolar: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, cuja ementa trata da formação do leitor literário na escola e dos pressupostos, características e funções da produção literária para crianças e jovens. Os objetivos explicitados no plano de curso revelam que os principais objetivos estão em promover a formação teórico-metodológica concernente às atividades de literatura infantil e infanto-juvenil no ensino fundamental e na pré-escola; analisar os pressupostos da criação literária para crianças e jovens; abordar a trajetória histórico-social da literatura para crianças e jovens e identificar os gêneros e a tipologia textual da literatura infantil e juvenil.

O programa, destinado ao núcleo formativo VII, propõe trabalhar com conteúdos relacionados ao conceito de literatura infanto-juvenil, os gêneros e a tipologia textual – narrativo, lírico, dramáti-

⁵ Foram utilizados pseudônimos para identificar as formadoras.

co, mitos, lendas, fábulas, contos de fadas e as interfaces da produção cultural para crianças e jovens. O referencial teórico da bibliografia básica centra-se, sobretudo, nas obras das pesquisadoras brasileiras Regina Zilberman, Mariza Lajolo e Graça Paulino.

Uma das professoras formadoras, a segunda, explicita que a carga horária da disciplina é insuficiente para aprofundar a discussão e que os próprios alunos reclamam. Estes apresentam muitas dúvidas em relação à prática e ela admite que prefere ficar “focada no teórico e às vezes esquece um pouquinho da questão prática do dia-a-dia” (Luiza). Admite, porém, que os alunos “adoram literatura, ficam muito envolvidos com o conteúdo: eu fiz um trabalho com aquele texto da Magda Soares, escolarização da literatura e eles falaram que começaram a ter um olhar reflexivo, que passaram a questionar essa relação do texto como pretexto” (Luiza).

Decidiu-se observar algumas aulas dessa disciplina e uma delas aconteceu integrada com a disciplina de Literatura e Artes. Na ocasião, como havia uma preocupação com a preparação para o estágio, foi realizada, com as alunas do VII núcleo formativo, a oficina “História cifrada” e uma proposta de intervenção no estágio que pudesse tratar dos diferentes gêneros trabalhados: obra teatral, poema, conto, novela, filme, crônicas, parlendas, fábulas e canções.

Uma das professoras formadoras, Clara, se utiliza de produções de intervenções de turmas anteriores com a temática e os relatos que constam desses relatórios para estimular os discentes atuais em suas práticas de intervenção. Essa formadora enfatiza que está preparando e incentivando os alunos para, em seus estágios, apresentarem trabalhos que demonstrem interfaces da literatura com outras áreas do conhecimento como, por exemplo, literatura, imagem, música e cinema. No entanto, apesar de ter clareza sobre a necessidade e as demandas da escola por intervenções na área da Matemática e da Linguagem, reconhece que nem sempre os alunos optam por essa temática em suas intervenções. Ao ser indagada sobre os poucos projetos de intervenção que foram identificados em relação à temática nas turmas dos sexto e sétimo núcleos

formativos, Clara explica que:

o que dificulta é que a maioria não trabalha, não tem nenhuma experiência de docência, e eles ficam muito assustados de ter que alfabetizar ou de ter que trabalhar com ortografia, de ter que trabalhar com a produção de texto ou com a literatura. Eles não se sentem assim muito fortalecidos teoricamente e intelectualmente nessa área. Eles ficam um pouco assustados, ficam muito atrás da gente para ajudá-los a fazer essa intervenção [...] dá o que pensar porque às vezes preferem trabalhar com outras áreas como ecologia, ou outra coisa mais no auge, como o fenômeno *bullying* [...] eu não sei se é porque mudou o perfil, porque, por exemplo, aqui no quarto período tem apenas duas alunas que são docentes [...] quando eu me formei, em 1995, era exatamente o contrário [...] fazia o curso de Pedagogia para aprimorar, para avançar, enriquecer, agora, mudou completamente (Clara).

A professora acrescenta ainda que quando se trata de estágios em ambiente escolar, a grande maioria desses alunos não apresenta motivação. Percebe-se que há um interesse crescente por outros espaços:

para ser pedagogo hospitalar, trabalhar com recreação, pedagogo de empresa e isso enfraqueceu o trabalho que eu fazia para formar leitores. Porque eles não queriam fazer estágio na escola. Só que agora na nova legislação dos cursos de Pedagogia, nosso aluno vai ser docente das séries iniciais, então eu acredito que nós vamos resgatar isso aí com a docência. Resgatar os métodos de alfabetização, vamos resgatar a literatura, resgatar como despertar o prazer de ler, porque não tem mais lugar no curso de Pedagogia para essa especialização que tinha antes, né? O novo currículo vai contemplar e o aluno vai sair docente, pedagogo docente.

Então eu acho que está na hora de rever essas questões [...] (Clara).

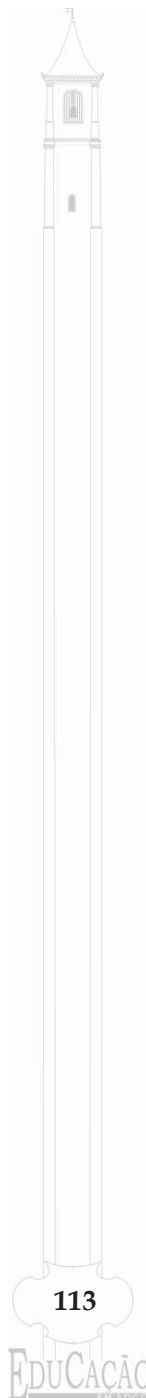
Ao analisar as temáticas escolhidas para a construção da monografia, parece que essa tendência permanece. No ano de 2008, essa realidade não era diferente. Ao examinar os títulos das monografias que estavam em andamento, observa-se que as temáticas transitavam em torno da pedagogia empresarial, educação a distância, *bullying*, tecnologia educacional, inclusão, etnia, dentre outros. Vale destacar que durante o primeiro semestre de 2008, dentre as 65 monografias nos núcleos formativos VI, VII e VIII, somente foram encontradas quatro propostas de monografias que dialogavam com a área da linguagem e dessas apenas uma focava a questão da leitura e da formação do leitor.

Ambas as entrevistadas acreditam no papel do professor na formação de leitores na escola, “ao mostrar interesse pela leitura, apresentar a leitura, propiciar momentos de ida à biblioteca, conhecer o acervo, os autores, os enredos”. Uma delas vai além e diz que: “todos os professores são formadores de leitores [...] eu acho que todas as áreas deveriam formar esse aluno, não só a Língua Portuguesa, porque só ela é muito pouco e não existe nem a disciplina literária, ela está dentro de conteúdos da Língua Portuguesa”.

3 À guisa de conclusão

Observa-se que nos relatos encontram-se algumas das explicações para a compreensão da baixa expressividade dos temas afetos à área da linguagem entre os estagiários do curso de Pedagogia. É importante salientar que outro fator que se soma a isso é que grande parte do alunado que atualmente busca a Pedagogia não possui nenhuma experiência ou algum contato com a docência, o que demandaria uma formação mais consistente e aprofundada de aspectos didáticos e metodológicos.

Essa formação mais consistente tratada aqui vai ao encontro da reflexão de Gatti, que realizou uma pesquisa em diferentes cursos



de Pedagogia do país. Ela constata que os conhecimentos relativos à formação profissional específica tende a predominar:

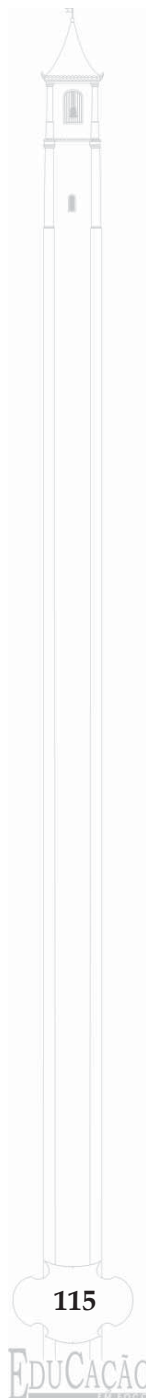
Aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos. As disciplinas trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas registra frases genéricas não permitindo identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada (GATTI, 2009, p. 40).

Com isso, a autora quer salientar a necessidade de aprofundar conteúdos que fundamentem o desenvolvimento de saberes e competências que são necessários à prática docente. Mas cabe indagar se a formação inicial tem dado conta de formar o professor que cuida do ensino da leitura na perspectiva de criar ambientes favoráveis ao letramento literário, propiciar a fruição estética das obras de literatura e formar alunos leitores críticos e autônomos.

Os resultados encontrados indicam que as práticas de formação vivenciadas pelos alunos do curso de Pedagogia, no que tange à área do letramento, ainda que privilegiem o trabalho com aspectos do ensino da literatura na escola, não os têm feito optar por essas questões no momento de executar a intervenção no estágio. Algumas das explicações dos estudantes para a falta de intervenções nessa temática é que as escolas não têm apresentado tais demandas. Por outro lado, alguns docentes formadores têm levantado a hipótese de que parte significativa do alunado não se sente devidamente preparada para tais intervenções. Estas demandariam outras vivências e experiências que o atual perfil dos estudan-

tes não contemplaria.

Em suma, talvez a formação inicial de docentes devesse tomar para si o que Belintane recomenda para a formação continuada: “em um programa de formação contínua, a escola deve ser o ponto de partida de todas as decisões” (BELINTANE, 2003, p. 20), ou seja, entende-se que a escola deve ser uma referência concreta para as propostas curriculares que são engendradas nos cursos de Pedagogia na área da linguagem e do letramento. Assume-se como pressuposto a defesa de uma relação mais sólida e transversal entre universidade e escola, entre formação e trabalho, e uma reflexão sobre como se dão as possibilidades de interlocução entre os saberes e conhecimentos da formação inicial e os saberes e experiências mediados pelas práticas e pelo estágio.



Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991. 174p.

BECKER, C. D. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA, J. (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-21.

BELINTANE, C. Formação continuada na área da linguagem. In: CARVALHO, A. M. (Org.). *Formação continuada de professores*. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 19-38.

CHARTIER, A. M. *Que leitores queremos formar com a literatura infantil?* In: PAIVA, A. *Leituras literárias*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.127-144.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria: análise didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, M. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, M. (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 113-128.

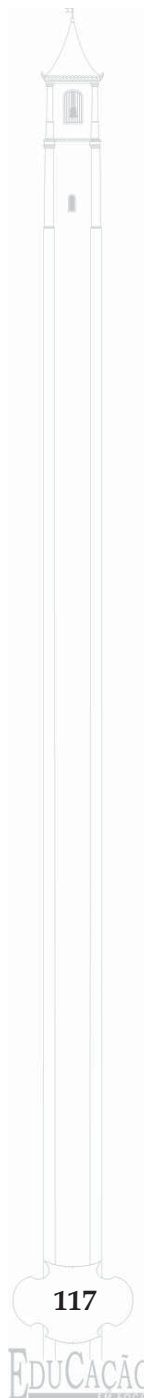
GATTI, B. *Relatório de pesquisa formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. *Democratizando a leitura: pesquisa e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 17-34.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. *et al* (Org.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-47.

ZILBERMAN, R. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática 1982.

_____. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



Literary literacy: experience of the initial education

Abstract

This text analyzes and questions the aspects related to the pedagogue's instruction to power reading inside the schools, focussing on literary reading and the reader's education during the first grades of the elementary school. The point is how the pedagogue manages to train the teacher who deals with the little student's reading abilities, creating a propitious environment to the literary literacy, providing an aesthetic fruition of the books and educating critical and autonomous students/readers. Such reflections come from a research whose methodological strategy was the case study and the accomplishment of interviews with students and teachers of the Pedagogy Course, so as to make clear the instruction practices and how the future masters join together the knowledge, that they got during the course, throughout their period as trainees.

Keywords: Reading; literary literacy; initial instruction.