

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

ARLINDA FERREIRA GONÇALVES

**A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO E A PEDAGOGIA:
Pontos de encontro**

ITUIUTABA

2022

ARLINDA FERREIRA GONÇALVES

A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO E A PEDAGOGIA:

Pontos de encontro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida dos Passos.

ITUIUTABA

2022

ARLINDA FERREIRA GONÇALVES

A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO E A PEDAGOGIA:

Pontos de encontro

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Ituiutaba, 11 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Simone Aparecida dos Passos (Orientadora)
ICHPO/UFU

Prof^ª. Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela
ICHPO/UFU

Prof^ª. Dra. Mical de Melo Marcelino
ICHPO/UFU

AGRADECIMENTOS

Não há como não agradecer, primeiramente, a Deus, por abençoar e cuidar do meu caminho até este momento. Agradeço, especialmente, à Nossa Senhora Aparecida, a quem recorri tantas vezes durante meu percurso, e que sempre me acolheu em seu manto. Que a cada dia minha fé se renove e eu conquiste mais sonhos como este!

Agradeço aos meus pais, Eva e Lindomar, que cuidaram de mim, me protegeram e me incentivaram a sempre estudar e a não desistir dos meus planos. Se cheguei onde estou hoje, é graças a vocês! Mãe, obrigada por cada noite em que ficou acordada me esperando estudar, por cada lanche, por cada oração, por cada artigo meu que te pedi para ler (risos) e por todo o incentivo. Pai, obrigada por todos os sábados em que me levou e me esperou na faculdade, por todas as noites em que me esperava chegar de Ituiutaba/MG. Agradeço aos meus pais por me impulsionarem a seguir em frente, em busca dos meus sonhos.

Agradeço à minha psicóloga, Fernanda, que tem me apoiado a cada minuto desde que nos conhecemos, que nunca permitiu que eu desistisse dos meus sonhos e que se tornou um anjo em minha vida. Obrigada por cada abraço restaurador e pela escuta carinhosa. Você é peça fundamental nessa conquista!

Obrigada à minha madrinha, Bárbara, a quem recorri diversas vezes na Educação Básica, e quem me ajudou a organizar os documentos para a matrícula. Madrinha, obrigada por ser uma mulher inspiradora. Aos meus tios e tias, às minhas outras madrinhas e ao meu avô, Eurípedes, obrigada pela paciência e pelo apoio. Vocês também são parte dessa conquista.

Obrigada às minhas estrelinhas, que cuidam de mim, onde quer que estejam, sendo incentivo para que eu não desistisse: avó Antônia (*in memoriam*), avô Otávio (*in memoriam*), avó Mariana (*in memoriam*) e prima Juliana (*in memoriam*). Em toda noite estrelada, eu sempre procurarei vocês na estrela mais brilhante do céu. Vó Mariana, foi meu desejo de te ensinar a ler que me trouxe a uma licenciatura. Gratidão!

Aos meus amigos, representados por Janaina, Jadislaine (Jady), Gilcrey (Gil) e Lorene, obrigada pela paciência, pela compreensão e pelo incentivo nesse final de curso. Lorene, obrigada por nossas trocas após cada aula de TCC e por cada mensagem de motivação.

Obrigada às professoras que tive na Educação Básica, que ajudaram a compor a pessoa que sou hoje e em quem me espelhei enquanto futura educadora, aqui representadas por Ieda, Joelma, Marina, Maria Auxiliadora, Izaulina e Giane.

Obrigada às professoras da graduação por me apresentarem um mundo por vezes desconhecido por mim, e por me instigarem a buscar mais, aqui representadas pelas professoras Maria Aparecida (Cida) e Lúcia Helena (Lucinha). Cida, obrigada pelas aulas, pelo conhecimento, pelas trocas, mas, principalmente, pelas nossas conversas e pelos abraços em momentos difíceis. Você me apoiou quando não sabia como seguir no curso, me abraçou como orientanda e me compreendeu quando precisei trocar de tema e de orientadora. Lucinha, obrigada por se fazer presente desde o primeiro período, por sempre estar disposta a ajudar, pelas contribuições enquanto supervisora de estágio e pela parceria de escrita ainda no início do curso.

Simone, professora e orientadora, obrigada pelas trocas, pelos ensinamentos e pelas conversas ainda no começo do curso, quando você chegou ao Campus Pontal. Obrigada pelo acolhimento enquanto professora de quem fui monitora. Obrigada por me aceitar e me compreender enquanto orientanda ansiosa que fui (e sou). Obrigada por respeitar meu tempo, mas me cobrar quando necessário. Obrigada pelos abraços repletos de carinho.

Por fim, agradeço aos espaços nos quais fiz estágio – Escola Estadual de Monte Alegre de Minas, CEMEI São Francisco de Assis, Escola Municipal Antenor Airoso Machado e Laboratório de Estudos Teóricos e Práticos do Brincar – e que contribuíram na construção da minha identidade enquanto futura pedagoga.

“[...] formar leitor é permitir a reflexão de si próprio e do mundo, é dar condições para o sujeito criar suas compreensões a partir do que ouviu, leu e interpretou”.

(SILVA; ALENCAR; BERNARDINO, 2017, p. 38).

RESUMO

Esta pesquisa possui como tema central a formação do/a leitor/a literário/a e se justifica a partir de experiências pessoais e da graduação em Pedagogia no Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU). Entendemos que o trabalho possui relevância por abordar uma atividade profícua, devido à escassez de trabalhos a fomentar discussões acerca da formação literária do/a pedagogo/a. Estabelecemos como hipótese que a leitura é mais que decodificação, que para incentivá-la é preciso ser leitor/a e que o Curso de Pedagogia pode formar profissionais que incentivem a leitura. Desse modo, questionamos: Qual a relação entre a formação em Pedagogia e a formação do/a leitor /a literário/a, de modo que o/a pedagogo/a incentive o exercício da leitura? Para responder tal pergunta, definimos como objetivo geral analisar a relação formação pedagógica, à luz dos marcos legais e da literatura. Aprofundamo-nos no tema, com objetivos específicos voltados a: I) circunscrever conceitos de educação e pedagogia; II) entender o processo formativo do/a pedagogo/a e suas possibilidades de atuação; III) analisar dados sobre a leitura no Brasil; e IV) compreender o processo formativo do/a leitor/a literário/a. Nossa metodologia foi pautada em Gil (2021) e em Prodanov e Freitas (2018), de modo que construímos uma pesquisa de métodos mistos, com delineamento sequencial exploratório e procedimentos técnicos voltados à pesquisa bibliográfica e documental. Concluímos, dentre outras coisas, que educação, pedagogia, literatura e mediação de leitura não são atividades neutras; todas estão situadas no tempo, espaço, cultura e relações de poder. Também compreendemos a importância da literatura para o exercício da cidadania e para a construção de cidadãos críticos. Ademais, para que se instigue o gosto pelo literário, é preciso, primeiramente, ser leitor/a, de preferência, com repertório diversificado.

Palavras-chave: Formação do leitor. Literatura. Pedagogia. Formação docente.

ABSTRACT

This research has as its central theme the formation of literary readers and it is justified based on personal experiences and on the graduation in Pedagogy at Instituto de Ciências Humanas do Pontal at Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU). We understand that the paper has relevance for approaching a useful activity, because of the scarcity of works that foster discussions about the literary formation of the pedagogue. We established as a hypothesis that reading is more than decoding, that to encourage reading it is necessary to be a reader and that the Pedagogy Course can form professionals who encourage reading. In this way, we questioned: What is the relation between the formation in Pedagogy and the formation of literary readers, so that the pedagogue encourages the reading exercise? To answer this question, we defined as a general objective to analyze the relation between pedagogical formation considering the laws and literature. We went deeper into the theme with specific objectives focused on I) defining concepts of education and pedagogy; II) understanding the formation process of the pedagogue and the possibilities of work; III) analyzing information about reading in Brazil; and IV) understanding the formation process of the literary reader. Our methodology was based on Gil (2021) and on Prodanov and Freitas (2018), so that we built a mixed-methods research, with exploratory sequential design and technical procedures focused on bibliographic and documentary research. We concluded, among other things, that education, pedagogy, literature, and reading mediation are not neutral activities; all are situated in time, space, culture, and power relations. We also understand the importance of literature for the exercise of citizenship and for the construction of critical citizens. Furthermore, to instill a love for literature, one must first be a reader, preferably with a diversified repertoire.

Keywords: Reader's formation. Literature. Pedagogy. Teacher education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS NA FORMAÇÃO	13
2 “RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL”: O QUE DIZEM OS NÚMEROS?	21
3 A LEITURA, A LITERATURA “INFANTIL” E A PEDAGOGIA.....	28
O QUE FICA? NOSSAS CONSIDERAÇÕES	34
REFERÊNCIAS.....	38

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Graduação em Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU), e tem como tema central a formação do/a leitor/a literário/a dentro do Curso de Pedagogia.

Justificamos nossa pesquisa a partir das experiências pessoais e da formação pedagógica, de modo que analisamos nuances do processo formativo do/a pedagogo/a em intersecção com a formação leitora. Em minha experiência pessoal, a leitura se fez presente por meio de minha mãe, quando ela me contava histórias. Em minha memória, nos anos iniciais de alfabetização continuei com o gosto pelas histórias e coletâneas infantis. Todavia, me afastei da leitura quando esta se tornou meio para execução de atividades avaliativas – como provas e fichas de leitura. Mais adiante, me reaproximei, novamente, e desenvolvi o gosto no final do Ensino Fundamental, por incentivo de uma professora de Língua Portuguesa que me motivou a procurar livros com temáticas que me fossem caras.

Com o passar do tempo, durante nossa formação no Curso de Pedagogia, passamos a nos questionar sobre a formação literária. O primeiro passo foi acessar os documentos legais que amparam o curso e sua formação, de sua criação – com o Decreto-Lei n.º 1190/1939 – até a Resolução n.º 2/2019. Conhecemos legislações que tratam das diretrizes e bases para a Educação (dentre elas, as Leis n.º 4024/1961, n.º 5692/1971 e n.º 9394/1996), das diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia (Pareceres n.º 251/1962 e n.º 252/1969, Resoluções n.º 1/2006 e n.º 2/2015) e leis que alteram o ensino de Arte no Brasil (Leis n.º 13278/2016 e n.º 13415/2017) . Trouxemos legislações voltadas ao ensino de arte, pois existem poucas (se é que existem) políticas públicas diretamente voltadas à leitura e à literatura; e entendemos que, para além da Língua Portuguesa, a arte literária merece destaque como campo de conhecimento, ela está significativamente na Arte e se aproxima da leitura e da literatura.

No Curso de Pedagogia, descobrimos diferentes possibilidades de atuação do/a pedagogo/a, dentre elas, as associadas à formação leitora; vivenciamos atividades de contação de histórias e experienciamos o estágio supervisionado em espaços não escolares no Laboratório de Estudos Teóricos e Práticos do Brincar

(LABRIN/Brinquedoteca)¹. Também tivemos disciplinas que nos aproximaram da literatura, como: *Projeto Integrado de Prática Educativa I (PIPE I)*, visto que a escrita do memorial possibilita que o/a discente conte (pelo menos parte de) sua história; *Construção do Conhecimento em Artes*, por proporcionar, dentre outras atividades, o acesso ao texto dramático e à encenação teatral; *Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa*, em que conhecemos alguns aspectos linguísticos da língua, tratamos da mediação de leitura e outras formas de expressão – a exemplo, a criação de um diário da disciplina, onde fazíamos anotações sobre as aulas; *Literatura Infantil*, estimulando o exercício da leitura prazerosa e a vivência da contação de histórias; e *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras*, ao tratar do “faz-de-conta”, brincadeira rica para o desenvolvimento da criança.

Assim, entendemos que este trabalho possui relevância social, científica e acadêmica. Relevância social, por abordar a temática da literatura, atividade profícua à formação do cidadão. Por meio da leitura, os sujeitos são capazes de construir uma visão crítica da sociedade, encontrando falhas, pensando mudanças práticas e legais – a partir de fóruns e conselhos – e identificando seus direitos e deveres. Relevância científica, devido à escassez de trabalhos que abordam a formação do/a leitor/a no interior dos cursos de formação inicial em Pedagogia. Quando realizamos nossa pesquisa bibliográfica, os textos ora focavam na formação do leitor na Educação Básica; ora, na formação docente dos cursos de Pedagogia; mas poucos foram os casos em que o/a pedagogo/a era visto como formador/a de leitores/as literários/as. E relevância acadêmica, por fomentar discussões acerca do currículo formativo do Curso de Pedagogia (ICHPO/UFU). A partir das disciplinas que mencionamos, e principalmente, das que não mencionamos, o curso poderá discutir seu currículo de modo que todas as disciplinas instiguem o gosto pelo literário.

As experiências da infância e a formação pedagógica nos estimularam a analisar a formação do/a leitor/a literário/a em intersecção com a formação do/a pedagogo/a. Assim, temos a hipótese de que a leitura é mais que a decodificação do sistema alfabético, que para formar leitores/as é preciso ser um/a leitor/a, e que os cursos de Pedagogia podem suprir o incentivo à leitura – caso este não tenha se iniciado na Educação Básica,

¹ O Laboratório de Estudos Teóricos e Práticos do Brincar (LABRIN/Brinquedoteca) foi criado em 2010 e está vinculado ao curso de graduação em Pedagogia (ICHPO/UFU). Ele, dentre outras possibilidades, é espaço de práxis por destinar-se a aulas práticas, preparo de material, estágios, pesquisas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020).

espaço devido. O/A pedagogo/a, enquanto profissional de múltiplos espaços, pode instigar o gosto pelo literário dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, definimos como problema de pesquisa a seguinte questão: Qual a relação entre a formação em Pedagogia e a formação do/a leitor/a literário/a, de modo que o/a pedagogo/a incentive o exercício da leitura? Para responder este questionamento, definimos como objetivo geral analisar a relação entre a formação do/a leitor/a literário/a e a formação pedagógica, à luz dos marcos legais e dos referenciais teóricos que embasaram a presente pesquisa. Aprofundamos no tema, com objetivos específicos voltados a: I) circunscrever conceitos de educação e pedagogia; II) entender o processo formativo do/a pedagogo/a e suas possibilidades de atuação; III) apresentar dados sobre a leitura no Brasil; e IV) compreender o processo formativo do/a leitor/a literário/a.

Para atingir nossos objetivos, partimos de Gil (2021) e desenvolvemos uma pesquisa de métodos mistos, que combina elementos da pesquisa qualitativa e quantitativa para aprofundar o entendimento dos resultados, podendo ser justificada quando há necessidade de explicar os dados iniciais. O autor apresenta o delineamento sequencial exploratório, cujo “[...] propósito é utilizar resultados quantitativos para auxiliar na interpretação de resultados qualitativos” (GIL, 2021, p. 67). Sendo assim, utilizamos dados quantitativos da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* para exemplificar/explicar os dados qualitativos extraídos a partir da pesquisa bibliográfica e documental.

Como procedimentos técnicos, estabelecemos a pesquisa bibliográfica e a documental. A pesquisa bibliográfica é aquela que parte de materiais já publicados (livros, artigos científicos, monografias etc.), já a pesquisa documental utiliza de documentos de primeira mão (documentos oficiais, filmes, fotografias etc.) ou de segunda mão (relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas etc.) (PRODANOV; FREITAS, 2018). Prodanov e Freitas (2018) diferenciam essas pesquisas pelo fato de a primeira se basear em contribuições de vários autores – ou seja, já houve análise – e da segunda se tratar de materiais sem tratamento analítico, que podem ser moldados conforme os objetivos da pesquisa. Assim, entramos em contato com estudos anteriores ao nosso e que já tratavam da temática e acessamos novos materiais a partir das legislações e dos resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*.

Nosso referencial bibliográfico foi selecionado mediante consulta eletrônica ao Portal de Periódicos da CAPES² e ao Google Acadêmico³, usando os descritores “pedagogia” e “formação do leitor”. A coleta de dados documentais, no caso das legislações, foi realizada eletronicamente nos *sites* oficiais do Governo Federal⁴, a exemplo a Base da Legislação Federal⁵, por consulta numérica e/ou busca dos termos “pedagogia” e “educação”. Já os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* foram extraídos do relatório disponível no site do Instituto Pró-Livro (IPL)⁶.

Na primeira seção deste trabalho, intitulada *Educação e Pedagogia: marcos históricos e legais na formação*, amparamos nosso referencial teórico a partir de Brandão (2007), Freire (2021), Libâneo (2010) e Trilla (2008), para apresentarmos conceitos sobre Educação e Pedagogia e as diferentes possibilidades de atuação do/a pedagogo/a.

Na sequência, trouxemos algumas legislações que tangem à formação do/a pedagogo/a e à educação em geral. Demos especial atenção aos seguintes documentos: Decreto-Lei n.º 1190/1939, que trata da criação do Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil; Lei n.º 5540/1968, conhecida Lei da Reforma Universitária, que dita sobre a ampliação de acesso ao Ensino Superior e à cultura; Lei n.º 9394/1996, atual Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB); Lei n.º 13005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; Resolução n.º 1/2006, que possibilitou a atuação do/a pedagogo/a além do ambiente escolar; Resolução n.º 2/2015, que definiu diretrizes curriculares para a formação docente, valorizando a formação inicial e continuada; Resolução n.º 2/2017, que aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental; e Resolução n.º 2/2019, que traz novas diretrizes para a formação docente a partir da elaboração de uma BNC-Formação.

Complementarmente, mencionamos outras legislações, sendo elas: os Pareceres n.º 251/1962 e n.º 252/1969, que ditam sobre o currículo do Curso de Pedagogia; as Leis n.º 4024/1961 e n.º 5692/1971, primeiras versões da LDB; e Leis n.º 13278/2016 e n.º

² A sigla CAPES é referente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Site* do Portal de Periódicos: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>.

³ *Site* do Google Acadêmico: <https://scholar.google.com/>.

⁴ Utilizamos os *sites*: “Legislação Federal do Brasil” (<https://legislacao.presidencia.gov.br/#>) e “Planalto” (<https://www.gov.br/planalto/pt-br>).

⁵ *Site* Legislação Federal do Brasil: <https://legislacao.presidencia.gov.br/#>.

⁶ *Site* com os resultados das pesquisas “Retratos da Leitura no Brasil”: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>.

13415/2017, que alteram a LDB no sentido de ampliar e garantir o ensino de Arte – área que consideramos afim à literatura; daí mencionarmos tais legislações em nossa pesquisa.

Na segunda seção, nomeada “*Retratos da Leitura no Brasil*”: *o que dizem os números?*, apresentamos dados sobre a leitura no Brasil. Esses dados foram extraídos da pesquisa realizada pelo IPL⁷ e compilados em livro organizado por Zoara Failla⁸. Na terceira seção, intitulada *A Leitura, a Literatura “Infantil” e a Pedagogia*, optamos por recortar nossa discussão com a Literatura Infantil, visto que o Curso de Pedagogia ainda privilegia a docência. Também discutimos acerca da formação do/a leitor/a e da mediação de leitura, relacionando essas informações com a formação inicial em Pedagogia. Nosso referencial teórico foi amparado por autores/as como Barbosa e Santos (2017), Barros e Gomes (2008), Cademartori (2010), Coelho (2000), Lajolo e Zilberman (2007).

Por fim, em *O que fica? Nossas considerações*, apresentamos nossas reflexões acerca da pesquisa e evidenciamos algumas lacunas para trabalhos futuros. Concluímos que o Curso de Pedagogia instiga, ainda que minimamente, a formação do/a leitor/a literário/a – atividade profícua ao exercício da cidadania. Compreendemos, dentre outras coisas, que Educação, Pedagogia, Literatura e mediação de leitura possuem algo em comum: todas são situadas no tempo, no espaço, na cultura e sofrem impacto das relações de poder, além de possuírem a capacidade de libertar ou aprisionar os sujeitos. Além disso, a família e o/a professor/a são os principais potencializadores do gosto pela leitura.

⁷ O Instituto Pró-Livro (IPL) é uma organização, sem fins lucrativos, fundada em 2006 e mantida pelas entidades do livro – Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel) – que tem como objetivo principal contribuir com os indicadores de hábitos de leitura no Brasil.

⁸ Zoara Failla é socióloga (UNESP), mestre em Psicologia Social (PUC-SP) e gerente de pesquisas do IPL.

1 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS NA FORMAÇÃO

Se a leitura tem seu papel na escola e na sociedade, ela tem também seu papel na formação do indivíduo atuante e transformador da realidade social (SILVA, 2009, p. 145).

No presente trabalho, consideramos necessário, primeiramente, compreender mais a respeito dos conceitos de Educação e Pedagogia. Brandão (2007) afirma que não há um único modelo de educação, pois ela não se restringe ao ambiente escolar; ela é “uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 2007, p. 10, grifos do autor). A educação ajuda a criar o tipo de homem desejado pela sociedade e colabora na produção de crenças e ideais (BRANDÃO, 2007); ou seja, a educação não está presente apenas na escola, ela perpassa e é parte da sociedade como um todo. A partir da educação, construímos os sujeitos e produzimos saberes. Libâneo (2010) sustenta que a educação é um

[...] conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2010, p. 30, grifos do autor).

Em outras palavras, a educação sofre influência direta do meio em que está inserida, perpetuando ou modificando as relações de poder existentes. A educação colabora na manutenção social, preservando costumes ou construindo novos ideais. Paulo Freire (2021), ao estabelecer os saberes necessários à prática educativa, concluiu que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2021, p. 96). Entendemos, assim como Freire (2021), que a educação modifica os sujeitos e que estes preservam ou transformam a sociedade ao seu redor.

Considerando Brandão (2007), Libâneo (2010) e Freire (2021), interpretamos que a Educação não é neutra, visto que é permeada pelas relações sociais, culturais e de poder, libertando ou aprisionando os indivíduos. Um/a educador/a, ao ensinar, não abandona suas crenças, sua visão de mundo; pelo contrário, ele/a estabelece uma ponte entre o que ele/a acredita e o que o/a outro/a construirá para si.

Já a Pedagogia, a partir de Libâneo (2010), é um dos campos de conhecimento que estuda o ato educativo, a prática educativa, independentemente do ambiente em que ocorre. Dessa diversidade de ambientes educativos surge o que Libâneo (2010) chama de diferentes modalidades de prática educativa, sendo elas: educação informal, não-formal e formal (LIBÂNEO, 2010). A educação formal acontece no ensino que vivenciamos nas escolas de Educação Básica e no Ensino Superior; ou seja, ocorre onde “há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática” (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

A educação não-formal, assim como a formal, possui intencionalidade e objetivos quanto à aprendizagem ou à formação do indivíduo (LIBÂNEO, 2010). Entretanto, ao contrário da educação formal, a não-formal não possui regras e currículos rígidos a serem seguidos, podendo flexibilizar suas metodologias de maneira a se adaptar à realidade do/a educando/a (TRILLA, 2008). Já a educação informal, por sua vez, sucede quando as ações educativas são realizadas fora de uma instituição oficial de ensino e sem haver intencionalidade educativa explícita (LIBÂNEO, 2010). Segundo Libâneo (2010, p. 31), a modalidade informal se dá com as “ações e influências exercidas pelo meio”.

Nisto, a separação das modalidades de ensino serve a título de distinção conceitual, pois possuem uma ligação intrínseca. Trilla (2008) salienta que essas modalidades de ensino se relacionam para complementar, suplementar, substituir, reforçar, colaborar ou contradizer umas às outras; isto é, elas não existem isoladamente. Todavia, apresentamos as diferentes nomenclaturas a título de conhecimento.

Frisamos que a educação e o trabalho do/a pedagogo/a focam a prática educativa, seja ela intencional ou não. É essa visão interligada na educação que nos leva até a literatura – que chega às crianças na infância, quando seus familiares lhes contam as primeiras histórias (de livros ou de vida). Assim como a educação, o fazer literário não se restringe apenas ao ambiente escolar, contemplando-se, assim, a educação informal, não-formal e formal.

A formação do/a leitor/a literário/a em intersecção com a formação do/a pedagogo/a – sobre a qual discorremos anteriormente – se liga a alguns marcos legais, de modo a entender o Curso de Pedagogia, a Educação e suas modificações ao longo dos anos. Com o estudo dos marcos legais, observamos as mudanças no processo formativo de docentes e pedagogos/as e a gradual inclusão de aspectos culturais na educação brasileira, em especial após a Reforma Universitária, em 1968. O/a pedagogo/a deixou de ser o/a bacharel (“técnico do Ministério da Educação”) para ser o/a professor/a, o gestor/a,

aquele/a que desenvolve diversas atividades em empresas, organizações não governamentais, hospitais, atividades de recreação, dentre outros espaços. São essas múltiplas possibilidades de atuação que nos levaram a vislumbrar o/a pedagogo/a como incentivador/a de leitores/as literários/as, visto que este profissional acessa diversos sujeitos.

No que tange ao surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil, este se deu por meio do Decreto-Lei n.º 1190, de 04 de abril de 1939, que organizou a Faculdade de Filosofia. O curso era uma das seções fundamentais da Faculdade de Filosofia, com duração de 3 (três) anos. O/a egresso/a adquiria o título de bacharel, tornando-se licenciado/a caso concluísse, juntamente, o curso de Didática – conhecido esquema “3 + 1”. O/a pedagogo/a atuaria em cargos técnicos no Ministério da Educação (MEC). Neste momento, a educação superior não era gratuita (BRASIL, 1939). Na década de 1960, o currículo desse curso sofreu alterações, com os Pareceres n.º 251/1962 e n.º 252/1969, transformando o bacharel em licenciado e estabelecendo a formação por habilitações.

Ainda na década de 1960, foi criada a Lei n.º 5540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como *Lei da Reforma Universitária*, voltada a ampliar o acesso ao Ensino Superior e à cultura. Esse documento fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior, além de assegurar a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, garantir maior visibilidade aos/às docentes, representatividade dos/as discentes em colegiados e programas culturais, artísticos, dentre outros (BRASIL, 1968). Foi a Reforma Universitária que deu o pontapé inicial para a ampliação de universidades públicas e gratuitas no Brasil. Do nosso ponto de vista, a leitura e a literatura são também arte e, por conseguinte, são cultura – daí a relevância de um documento que ampliou a cultura dentro da educação nacional.

No que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ela começou a ser discutida ainda na década de 1960, com a aprovação da Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961; foi reformulada com Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971; e atualmente está aprovada pela Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. A atual LDB define que a Educação é responsabilidade da família e do Estado, e sua finalidade maior é preparar os sujeitos para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, pautando-se nos princípios da liberdade e ideais de solidariedade (BRASIL, 1996).

A versão atual da LDB já sofreu diversas alterações por meio das redações de outras leis, decretos, emendas etc. Essas mudanças atendem a especificidades regionais e individuais, mas, sobretudo, satisfazem os interesses do governo vigente. É necessário

reformular leis; todavia, isso implicaria na perda de direitos conquistados ao longo dos anos, visto que cada governo deixa suas próprias marcas na legislação.

Elencaremos algumas modificações sofridas entre a primeira (Lei n.º 4024/1961) e a atual versão da LDB (Lei n.º 9394/1996), dentre elas: as diferentes nomenclaturas para os níveis de ensino (atualmente a divisão é feita entre Educação Básica e Ensino Superior); a formação mínima para exercício da docência (os/as professores/as são formados/as em nível superior, com cursos de licenciatura plena); e a obrigatoriedade do ensino (entre quatro e 17 anos de idade) (BRASIL, 1996). Compreendemos que a ampliação da obrigatoriedade de ensino amplia também o acesso à educação, possibilitando a formação dos sujeitos para o exercício da cidadania, do trabalho e, quiçá, a formação crítica dos sujeitos.

Também temos o reconhecimento da língua materna das comunidades indígenas, quilombolas e da Libras como opções de primeira língua, e o dever da União de elaborar um Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 1996). Ou seja, a LDB garante o respeito à diversidade dos sujeitos, que não são mais obrigados a ter a Língua Portuguesa como primeira língua – no caso dos grupos aqui mencionados. A elaboração do PNE possibilita que o governo trace metas para atender às necessidades da população.

Ainda temos as alterações voltadas à área de Arte – a exemplo, as Leis n.º 13278/2016 e n.º 13415/2017, que, respectivamente, incorporam outras linguagens no ensino de Arte (as artes visuais, a dança, a música e o teatro) (BRASIL, 2016) e fixam as expressões regionais e locais como componente curricular obrigatório (BRASIL, 2017).

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei n.º 13005, de 25 de junho de 2014, tem vigência de 10 (dez) anos. Dentre suas diretrizes, estão: erradicar o analfabetismo, universalizar e melhorar a qualidade da educação, formar para o trabalho e para a cidadania, promover a gestão democrática, dentre outras (BRASIL, 2014).

Algumas das metas estabelecidas no PNE 2014-2024 são: universalizar a Educação Básica; alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental; melhorar a qualidade da Educação, pautando-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); elevar a escolaridade da população; valorizar os profissionais da Educação Básica (pensando no Plano de Carreira); efetivar a gestão democrática; e ampliar os investimentos em Educação (BRASIL, 2014).

O PNE (BRASIL, 2014) aponta para a valorização cultural, mas não estabelece estratégias concretas para promoção da cultura; assinala para a necessidade de diálogo com os movimentos culturais e de oferta de atividades que possibilitem a fruição. Quanto

à literatura, existe apenas uma menção explícita, localizada na estratégia 03 da Meta 16 do PNE, que prevê a expansão de programas para compor acervo didático, paradidático e de literatura e programas específicos para acesso à cultura, com a inclusão de materiais em Braille e Libras destinados aos/às professores/as da rede pública (BRASIL, 2014).

Entendemos que na elaboração deste PNE (BRASIL, 2014) houve descaso com a literatura, visto que a mesma só aparece em uma única meta e apenas com caráter pedagógico – já que a intenção é compor acervo didático. Inferimos que a não inclusão da literatura no referido documento se dá por não ser de interesse do Estado que os sujeitos tenham amplo acesso a leituras diversas, pois estas podem contribuir para a construção de sujeitos críticos, que podem ter opiniões divergentes. Além disso, consideramos que o Estado prioriza a leitura enquanto recurso pedagógico, em detrimento da leitura enquanto arte.

Já a Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006, foi a responsável por ampliar as possibilidades de atuação do/a pedagogo/a. A citada resolução “sintetiza” o que foi exposto no Parecer n.º 5/2005 e reexaminado pelo Parecer n.º 3/2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Foi com estudos do Parecer n.º 5/2005 que se consolidou a atuação do/a pedagogo/a para além do espaço escolar e se possibilitou a formação para supervisão/orientação em uma única graduação, sem utilização das antigas habilitações.

O Art. 2º da Resolução n.º 1/2006 garante que o Curso de Pedagogia forma profissionais para o exercício do magistério, apoio escolar e atuação em outras áreas que necessitem de conhecimento pedagógico (BRASIL, 2006). O Art. 5º da citada resolução assegura que o/a egresso/a do curso atue em espaços escolares (docência ou gestão) e não-escolares, promovendo a aprendizagem dos sujeitos, apesar do nível ou modalidade educativa (BRASIL, 2006). Apesar da abertura para atividades não-escolares e de gestão, o foco do curso permanece na docência – em especial, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006). Com essa Resolução, o/a pedagogo/a fica livre para atuar em qualquer espaço que desenvolva atividades educativas – a exemplo, em organizações não governamentais (ONGs), em brinquedotecas de hospitais, espaços de recreação, na supervisão escolar, dentre outras possibilidades.

Ademais, a Resolução n.º 1/2006 define sobre a estrutura do Curso de Pedagogia – contando com 03 (três) núcleos formativos: I) núcleo de estudos básicos; II) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e III) núcleo de estudos integradores – e

sobre a carga horária mínima de 3.200 horas (incluindo aulas, estágio e atividades complementares) (BRASIL, 2006).

Já a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciaturas, formação pedagógica, segunda licenciatura e formação continuada). Com essa Resolução, percebemos o avanço na valorização da formação inicial e continuada. Esse documento busca a interdisciplinaridade, assegurando que os/as egressos/as possuam conhecimentos variados.

Os cursos de formação inicial são divididos em 03 (três) núcleos, que tratam, respectivamente: 1) da formação geral, com fundamentos e metodologias; 2) da formação diversificada, incluindo conteúdos específicos e pedagógicos; e 3) de estudos integradores (seminários, práticas, mobilidade, dentre outros). No que tange ao currículo, ele deve ser elaborado de modo a abarcar práticas de ensino e gestão, com processos educativos escolares e não escolares, difundindo o conhecimento interdisciplinarmente (BRASIL, 2015).

A respeito da formação continuada, a citada Resolução trata do “protagonismo do professor” e do acompanhamento das inovações (conhecimento, ciência e tecnologia), que podem ocorrer em cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. O documento ainda discorre sobre a valorização dos profissionais por parte dos sistemas de ensino, assegurando sua formação, plano de carreira, dentre outros (BRASIL, 2015).

Após diversas legislações e eventos educacionais mencionarem sobre a necessidade de um currículo comum com partes diversificadas, em 2015 iniciou-se a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com versão final aprovada em 2017 – no que se refere às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental –, por meio da Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. A BNCC é um documento normativo que leva as escolas a adaptarem seus currículos ao exposto na Base – reservando parte diversificada, de modo a assegurar as características regionais e locais.

A Base expõe os direitos de aprendizagem das crianças (Educação Infantil) e as áreas do conhecimento a serem trabalhadas (Ensino Fundamental e Médio⁹ – neste trabalho, trataremos apenas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental) – linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino

⁹ No que diz respeito à etapa de Ensino Médio, a BNCC foi aprovada mediante Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018.

religioso (matrícula facultativa, conforme Lei n.º 9394/1996) (BRASIL, 2017). Dentre as competências gerais da Educação Básica, estão a valorização e a fruição de manifestações artísticas, culturais e a utilização de diferentes linguagens para se expressar. Na Educação Infantil, utiliza-se a expressão “adulto-leitor” para competências em que a criança observe o adulto. No Ensino Fundamental, há um campo denominado “Campo Artístico-Literário”, onde se concentra parte das habilidades voltadas à formação do/a leitor/a (BRASIL, 2018).

A Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, do CNE, delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento estabelece competências específicas aos profissionais docentes, sendo elas: conhecimento, prática e engajamento profissional (Art. 4º) e ainda trata do currículo dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2019).

Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), foi a partir da aprovação da BNCC que o CNE pensou na necessidade de rever as diretrizes de formação docente, buscando a adequação com a própria Base. Para as autoras, a Resolução n.º 2/2019 é um retrocesso nas conquistas históricas e na valorização profissional. Segundo elas, o documento “busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366-367). Além disso, no entendimento das autoras, o referido documento deixa de enfatizar a formação continuada, colocando-a em segundo plano, e limita a autonomia dos currículos universitários. Sendo assim, a Resolução prioriza competências e habilidades, relegando atividades que articulem a formação inicial e a continuada (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Entendemos que para analisar a relação entre a formação do/a leitor/a literário/a e a formação pedagógica, precisávamos, primeiramente, compreender os conceitos de Educação e de Pedagogia, visto que estes precedem nosso objeto de estudo. A partir do referencial teórico e das legislações, compreendemos que Educação e Pedagogia não são neutras; elas acontecem a serviço dos ideais sociais, culturais e de poder de uma sociedade. Sendo assim, a formação do/a leitor/a literário/a também não será neutra; ela ocorrerá em diálogo com os princípios e ideais do/a pedagogo/a que lhe instigará.

Também percebemos que a literatura tem espaço quase (senão totalmente) insignificante dentro das políticas públicas, mas vem lutando por seu espaço na Educação ao longo dos anos – daí o motivo de tratarmos desse tema, buscando dar maior

visibilidade a algo que consideramos fundamental na formação dos sujeitos. Mostraremos, a seguir, dados fornecidos pelo IPL e os números dos/as brasileiros/as em relação à leitura literária.

2 “RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL”: O QUE DIZEM OS NÚMEROS?

A importância da leitura de histórias, desde cedo, reside no fato de que, por seu intermédio, a criança, além de ouvir, começa a ativar sua imaginação, iniciando-se, nesse momento, a fase das descobertas e da aprendizagem do mundo (BARBOSA; SANTOS, 2017, p. 5).

Na seção anterior deste trabalho, apresentamos o processo formativo do/a pedagogo/a e suas diferentes possibilidades de atuação. A partir dos teóricos e das legislações sobre o Curso de Pedagogia e a educação em geral, ilustramos a inserção (quase que insignificante) gradual de elementos culturais (a exemplo, a literatura) na formação docente e, em especial, do/a pedagogo/a. Entendemos que, no passado, a educação formava para o trabalho, sem grandes preocupações com a cidadania e com o pensamento crítico dos sujeitos. Atualmente, buscamos uma educação pautada na emancipação, na formação para a cidadania e, posteriormente, na formação para o trabalho.

Concebemos que a literatura é inserida durante a infância, com as vivências em família e/ou na escola. Todavia, a escola (representada pela figura do/a professor/a) se torna um espaço potencial para o desenvolvimento da formação leitora, em especial para crianças com dificuldades socioeconômicas e que não acessaram o universo literário em suas famílias.

Apresentaremos, a seguir, os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, do IPL, que exibe um panorama sobre a formação leitora no país. Essa pesquisa é realizada a cada 04 (quatro) anos, pelo IPL, e está em sua 5ª edição (da qual faremos uso neste trabalho). Foi criada em 2007 e objetiva avaliar o comportamento do/a leitor/a, orientando políticas públicas e ações capazes de melhorar os indicadores de acesso ao livro e à leitura (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022).

O IPL¹⁰ é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, criada em 2006 e mantida pelas entidades do livro – Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros)¹¹, Câmara Brasileira do Livro (CBL)¹² e Sindicato Nacional dos Editores de

¹⁰ Mais informações sobre o IPL estão disponíveis no *site*: <https://www.prolivro.org.br/>.

¹¹ Mais informações sobre a Abrelivros estão disponíveis no *site*: <https://abrelivros.org.br/site/>.

¹² Mais informações sobre a CBL estão disponíveis no *site*: <http://cbl.org.br/>.

Livros (Snel)¹³ – para contribuir com os indicadores de hábitos de leitura (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2022).

Failla (2021) organizou o livro em duas partes. Na primeira, introduziu a pesquisa e contou com outros/as autores/as para discorrer a respeito dos resultados, tratando de temas como o poder transformador da leitura, a formação do leitor, os suportes literários (incluindo os livros digitais), o consumo de livros e políticas públicas voltadas à leitura. Já na segunda parte, a autora faz o delineamento metodológico e apresenta os resultados da *Retratos da Leitura no Brasil – 2019/2020*.

Antes de apresentarmos os resultados da pesquisa, estabelecemos o que é leitura a partir de Delaine Bicalho, que a define no Glossário Ceale¹⁴ como algo que vai além da decodificação das palavras; a leitura também implica a compreensão e a criticidade ao que foi exposto, sendo uma atividade cognitiva (por realizar operações mentais) e social (por pressupor a interação escritor-leitor). A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* aponta que a leitura é

[...] libertadora e promove o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos (FAILLA, 2021, p. 22).

Ou seja, a leitura é uma forma de transformação dos sujeitos, que posteriormente alteram suas sociedades. Acreditamos que a leitura contribui na aquisição de saberes, no exercício da cidadania e na prática do lazer, de modo que permeia as relações sociais do indivíduo e é atividade profícua à sociedade em que vivemos. Como foi exposto, a leitura não se restringe somente à decodificação de símbolos e de signos da escrita, mas também envolve a compreensão crítica do mundo ao nosso redor.

Assim como a pesquisadora Jover-Faleiros (2021), acreditamos que a escola forma leitores, porém não forma leitores literários. A pesquisa define que leitores/as literários/as são formados por meio de processos não obrigatórios, de modo que integrem as práticas sociais de leitura (JOVER-FALEIROS, 2021). Sendo assim, o/a professor/a deve extrapolar os processos obrigatórios de leitura, para que seja capaz de formar leitores/as literários/as que leiam por prazer. Compreendemos que a escola ensina a decodificação da escrita; todavia, falha no incentivo à leitura por prazer, visto que prioriza

¹³ Mais informações sobre o Snel estão disponíveis no *site*: <https://snel.org.br/>.

¹⁴ O Ceale é o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – órgão vinculado à Faculdade de Educação da UFMG e criado em 1990. Para mais informações, acesse: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>.

a literatura enquanto suporte pedagógico, em detrimento da literatura enquanto arte. Como mencionamos anteriormente, a leitura é mais que decodificar, ela é a possibilidade de transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, do meio em que está inserida.

A autora também aponta que as principais motivações para leitura vêm do/a professor/a ou de outros suportes (como filmes e séries) (JOVER-FALEIROS, 2021); ou seja, é com essa visão de professor/a mediador/a que constatamos a necessidade de discutir sobre a formação desses/as leitores/as literários/as atrelada ao Curso de Pedagogia (e licenciaturas em geral). Para nós, cabe ao/a pedagogo/a, enquanto profissional que atua na educação dos sujeitos e em diferentes espaços (formais ou não), instigar o gosto pelo literário para além dos processos obrigatórios.

De acordo com Semeghini-Siqueira (2021), a leitura deve ser estimulada desde a mais tenra idade, por meio da oralidade e das brincadeiras. Nessa perspectiva, além de colaborar na formação do cidadão, a leitura contribui no desenvolvimento das crianças. Cabe à escola, na figura do/a professor/a, o papel de apresentar diferentes fontes de letramento àquelas crianças de classes sociais vulneráveis, que tiveram acesso restrito à literatura e à cultura em geral. Assim, inferimos sobre a necessidade de investimento em políticas públicas que potencializem (e capacitem) o acesso à leitura literária e a formação do/a leitor/a.

A pesquisa do IPL foi realizada por meio de questionários aplicados entre outubro de 2019 e janeiro de 2020. Participaram do estudo 8.076 pessoas, em 208 municípios (ROSENDO, 2021). A pesquisa adotou as seguintes concepções de “livro” e de “leitor”:

Livros: Consideram-se livros em papel, livros digitais ou eletrônicos e audiolivros digitais, livros em braile e apostilas escolares, excluindo-se manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais.

[...]

Leitor: Considera-se leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa (FAILLA, 2021, p. 162).

Quanto às categorias de análise, o IPL definiu as seguintes: perfil da amostra, perfil leitor, indicadores de leitura, motivações e hábitos de leitura, barreiras para a leitura, gosto pela leitura e representações, principais influenciadores, leitura atual, livros e autores que conhecem ou preferem, leituras digitais e em outros suportes, leitores de literatura, acesso aos livros, bibliotecas, bibliotecas escolares e universitárias.

O perfil da amostra se constituiu, majoritariamente, pelo gênero¹⁵ feminino (52%), faixa etária de 50 a 69 anos, com maioria de participantes sendo das regiões Centro-Oeste e Sudeste (42%). Os homens corresponderam a 48% dos sujeitos. As demais faixas etárias variaram quanto ao seu público, e as regiões seguiram a seguinte ordem: Nordeste (28%), Sul (14%) e Norte (8%). No que se refere à escolaridade, os/as que mais responderam possuem/estão no Ensino Médio (32%) e 73% não estão estudando. No que tange à renda familiar, 52% ganham até 02 (dois) salários-mínimos. A divisão de classe é composta por 47%, classe C; 28%, classe D/E; e 25%, classe A/B – ou seja, mais de 70% dos/as participantes não são pertencem às classes sociais mais abastadas, o que nos leva a pensar na necessidade de elaborarmos políticas públicas que colaborem no acesso à literatura e a outras formas de cultura.

Quanto ao *perfil leitor*, houve uma redução do percentual de leitores: de 55%, em 2007, para 52%, em 2019. Concordamos com alguns autores/as que vincularam a redução no número de leitores ao cenário político vivenciado no intervalo entre as pesquisas e ao baixo fomento de políticas públicas voltadas à leitura (FAILLA, 2021). Ao compararmos o perfil dos/as leitores/as, as mulheres seguem lendo mais que os homens, a idade que mais lê é a faixa etária dos cinco aos 17 anos, a classe que mais lê é a C¹⁶. Como vimos anteriormente, a maioria dos participantes da pesquisa foram mulheres, o que pode impactar no resultado de que elas leem mais.

No que tange aos indicadores de leitura, a pesquisa aponta que a população lê, em média, 4,95 livros (inteiros ou em parte) ao ano. Se considerarmos apenas livros inteiros, esse número cai para 2,55 livros/ano. Os dados apontam que os leitores de livros de literatura leem mais que os leitores em geral – deduzimos que isso se deve ao fato de que os leitores de literatura, de um modo geral, têm maiores chances de lerem por prazer, visto que não necessariamente leem para cumprir atividades escolares e/ou acadêmicas.

A partir do momento em que entendemos a leitura como atividade profícua à formação para a cidadania e nos deparamos com os baixos índices de leitura, vislumbramos a necessidade de formar profissionais que estimulem os sujeitos a se tornarem leitores/as por prazer, de modo que a leitura seja ponte para a emancipação dos sujeitos.

A categoria de motivações e hábitos de leitura apresenta que a maioria dos sujeitos lê por gosto (26%), seguidos daqueles que leem para crescimento pessoal (17%),

¹⁵ Ressaltamos que esta separação de gênero foi feita pelo IPL.

¹⁶ Inferimos que esse número se deve ao fato de terem participado mais sujeitos dessa classe.

distração (14%), dentre outros motivos. Mesmo que a maioria leia por gosto, consideramos esses números baixos para um país de dimensões continentais. No que tange aos fatores de escolha da leitura, 33% afirmam ser devido ao tema ou assunto. Os gêneros mais lidos são representados pela Bíblia (35%), contos, religiosos e romances (22%).

No tocante às barreiras para leitura, as principais justificativas são falta de tempo (47%), preferência a outras atividades (9%) e falta de paciência para ler (8%) – entre os/as não leitores/as, acrescenta-se o fato de não saberem ler (6%). Apreendemos que as dificuldades socioeconômicas levam os sujeitos a buscarem atividades para complementar a renda familiar, restringindo o tempo a ser utilizado para lazer. Segundo a pesquisa, o tempo livre dos sujeitos é destinado, prioritariamente, a assistir à televisão e acessar à *internet*.

Sobre o gosto pela leitura e suas representações, 64% dos sujeitos afirmaram que compreendem a leitura como fonte de conhecimento; e 33%, como atividade que ensina a viver melhor. Devemos priorizar, a partir de políticas públicas, o incentivo à leitura nas famílias, nas instituições e nos próprios cursos de formação docente – seja formação inicial ou continuada. Com esses dados, inferimos que as pessoas sabem da importância da leitura, todavia não conseguem encaixá-la em seu cotidiano. Se considerarmos a realidade socioeconômica de diversas famílias brasileiras, ficará nítida a questão da falta de tempo, visto que muitas pessoas têm mais de um emprego, para que possam custear as despesas da residência.

Ao contrário do que pensávamos, os/as participantes afirmaram que não receberam influência para gostar de ler (66%). Para aqueles/as que receberam (34%), essa influência aconteceu por parte de algum/a professor/a (11%) ou da mãe/responsável do sexo feminino (8%). Em oposição a isso, está o fato de os sujeitos apontarem que o interesse por literatura se iniciou devido à indicação do/a professor/a e também por conta de algum filme ou série; ou seja, por mais que os sujeitos afirmem não receberem influências em suas escolhas, elas se fazem presentes. Desse modo, professor/a e família são grupos sociais profícuos para incentivo ao gosto pela leitura.

Sobre o conhecimento e a preferência de livros e autores, a pesquisa aponta que os mais citados são a Bíblia, *A Cabana*¹⁷ e *O Pequeno Príncipe*¹⁸ – seguidos por alguns outros livros que também estão presentes em outros suportes midiáticos, como séries e

¹⁷ Livro escrito por William P. Young.

¹⁸ Livro escrito por Antoine de Saint-Exupéry.

filmes. Já os/as autores/as mais marcantes são Machado de Assis, Monteiro Lobato e Augusto Cury. Se mudarmos esse questionamento para os mais conhecidos, Machado de Assis e Monteiro Lobato seguem no topo da lista.

Percebemos que há um contraste entre a obra mais marcante e os/as autores/as mais marcantes/conhecidos. As obras são marcadas por aquelas com maior repercussão mundial (e midiática) e os/as autores/as, apesar de todos serem brasileiros/as, ficam por conta da repercussão em vestibulares e na televisão. Também constatamos, quanto às obras, a preferência à literatura estrangeira à nacional, assim como livros em papel a livros digitais¹⁹.

Conforme o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a religião, no Brasil, é expressa, majoritariamente, por católicos/as (> 120 milhões) e evangélicos/as (> 42 milhões) – isso ilustra a permanência da Bíblia no topo das obras mais relevantes, visto que ela é o principal livro do cristianismo.

No que tange ao acesso a livros, parte dos/as leitores/as prefere comprar (41%), seguidos/as por aqueles/as que foram presenteados/as (25%) e os/as que pegam empréstimos em bibliotecas (18%) ou de família/amigos (17%). A biblioteca representa, para os sujeitos, um espaço de pesquisa e estudo (56%), e só depois, um espaço para empréstimo de livros (22%). Cabe ao/a bibliotecário/a o papel de mediar a leitura e de reforçar a ideia de biblioteca enquanto espaço para empréstimo de livros – quanto mais vasto seu repertório, maiores as chances de atingir os sujeitos.

Parte dos sujeitos não tem ou não sabe (53%, somados) de alguma biblioteca pública próxima à sua casa, sendo que 68% dos sujeitos não costumam frequentar uma biblioteca. Dentre os motivos para frequentar esse espaço, estão a leitura para pesquisa ou estudo (51%), seguida da leitura por prazer (33%).

Em nossa opinião, os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* exemplificam que os/as brasileiros/as leem pouco²⁰, se compararmos a outros países²¹, e que suas leituras se restringem a determinados gêneros. Consideramos necessária uma formação inicial (e continuada) que colabore para instigar o gosto pelo literário, mas que também contribua na diversificação das obras lidas, de modo a ampliar o repertório

¹⁹ Os leitores de livros digitais leem, em sua maioria, a partir de celulares/*smartphones*. O acesso a esses livros se deve a partir de *downloads* gratuitos (88%).

²⁰ Consideremos pouco porque os números não chegam a 01 (um) livro por quadrimestre.

²¹ O *site Global English Editing* aponta alguns dados sobre a leitura em outros países. Para mais informações, acesse: <https://geediting.com/world-reading-habits/>.

cultural dos sujeitos. Também constatamos que os/as leitores/as recebem, sim, influência para ler, seja no ato inicial ou na escolha das obras. Diante do exposto, cabe ao/a pedagogo/a, enquanto formador/a do/a leitor/a literário/a, construir um repertório vasto, com diferentes gêneros literários, para incentivar a leitura no espaço em que estiver.

3 A LEITURA, A LITERATURA “INFANTIL” E A PEDAGOGIA

Ler é atribuir significado ao que se lê, não é apenas pronunciar uma palavra ou uma frase corretamente; ler envolve a compreensão do que se lê (SILVA, 2009, p. 142).

Em nosso trabalho, buscamos analisar a relação entre a formação do/a leitor/a literário/a e a formação pedagógica, de modo que o/a pedagogo/a contribua para o incentivo à leitura. Assim, na primeira seção discutimos sobre o Curso de Pedagogia e suas possibilidades de atuação, ilustrando, a partir das legislações, que o curso ainda prioriza a docência em detrimento das demais atividades. Foi essa prioridade que nos levou a recortar a discussão desta seção em torno da Literatura Infantil.

De acordo com Silva (2009), a origem da literatura infantil está atrelada à mudança na concepção de criança e remonta aos séculos XVII e XVIII. Até meados do século XVII, a criança era vista como um adulto em miniatura, não possuindo atividades específicas à sua idade. A partir do século XVIII, surgiu a visão de que a criança possui suas próprias especificidades e necessita de atividades diferenciadas das do adulto.

Assim, a autora indica que a literatura infantil nasceu no século XVII, com François Fénelon²², e tinha como função primordial moralizar as crianças. Os contos de fadas no formato que conhecemos hoje começaram com o francês Charles Perrault²³, durante o século XVII (CADEMARTORI, 2010; SILVA, 2009). Perrault coletava histórias do folclore camponês e as adaptava para serem lidas por e para crianças (COELHO, 2000; SILVA, 2009).

No Brasil, a literatura infantil se desenvolveu no final do século XIX, com as traduções de obras europeias (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007) e publicações de livros didáticos para ensino de leitura (MORTATTI; OLIVEIRA, 2017). Ela foi marcada pelas histórias de Monteiro Lobato (CADEMARTORI, 2010; SILVA, 2009; VILELA, BRAZ, SILVA 2019), sendo atrelada, prioritariamente, ao aspecto educacional.

Segundo Cademartori (2010), a literatura infantil é caracterizada pela forma como é endereçada ao/a leitor/a, e considera a idade das crianças, moldando os elementos da obra, estrutura e estilo de linguagem (verbal e visual), se adaptando ao gosto infantil. Além disso, essa literatura é um gênero presente em dois sistemas: o literário e o

²² François de Salignac de La Mothe-Fénelon (1651-1715).

²³ Charles Perrault (1628-1703) foi um escritor francês do século XVII responsável por obras como “A Bela Adormecida”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O gato de botas”, “Cinderela”, dentre outras.

educacional (CADEMARTORI, 2010). No sistema literário, a literatura infantil é desvalorizada; e no sistema educacional, é utilizada para ajudar a escola a formar crianças e jovens leitores/as (CADEMARTORI, 2010), o que também não é uma valorização e um uso utilitário. Sobre o duplo pertencimento (literário ou educacional), Coelho (2000) assegura que a literatura infantil

[...] como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (COELHO, 2000, p. 46).

Ou seja, a literatura infantil se situa nos dois campos, oscilando o grau de instrução ou entretenimento conforme a necessidade social do momento e o ambiente em que está inserida. Coelho (2000) afirma que o caráter artístico e o caráter educativo são indissociáveis. Entendemos que se a literatura é indissociável do caráter educativo, é imprescindível discutir sobre tal durante a formação inicial nas licenciaturas – formação essa que, assim como na Educação Básica, sobrepõe os aspectos pedagógicos em detrimento dos aspectos artísticos. Esse é, para nós, um dos motivos pelo quais os/as professores/as da Educação Básica não formam o/a leitor/a por gosto, pois ele/a mesmo não se formou assim.

Cademartori (2010) critica o uso do adjetivo “infantil” para designar a literatura pensada para as crianças, pois, por mais que se trate de um gênero destinado aos pequenos, ele é “escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto” (CADEMARTORI, 2010, p. 22). Ou seja, a criança acaba sendo mero receptor dessa literatura. A autora questiona a vinculação da literatura a objetivos pedagógicos, visto que, durante um período da história, as “obras pedagógicas” não tratavam de questões sobre diferença, conflitos, diversidade, apresentando um “discurso monológico” (CADEMARTORI, 2010).

Silva (2009) complementa que a literatura infantil nasce subalternizada em relação à literatura não infantil, visto que desponta “atrelada a um projeto educacional (político-pedagógico) e a seu público, que é a criança, sem mencionar a predestinação mercadológica que em si está embutida” (SILVA, 2009, p. 138). Mercadológica, pois as obras perderam seu valor estético (de observar, compreender e transformar os sujeitos), para serem marcadas por outros fatores que não a arte, como a produção em massa. No que condiz ao adjetivo “infantil”, a autora enfatiza que ele gera preconceito, pois

deixamos de observá-la enquanto “manifestação do fazer estético – arte” e ressaltamos seu cunho pedagógico (SILVA, 2009). Logo, por mais que a literatura desempenhe função artística, o caráter pedagógico está arraigado nas obras.

Com as leituras de Cademartori (2010) e de Silva (2009), compreendemos que a literatura (adjetivada de infantil) se constitui e se modifica desde meados do século XVII, assim como a concepção de criança e infância. Um exemplo disso é que, no passado, a literatura era reforçadora de padrões, de modo que não encontrávamos obras que privilegiassem a diversidade individual e cultural²⁴. A literatura, as concepções de criança, infância e educação possuem uma particularidade em comum: todas são constituídas e moldadas considerando os aspectos sociais, históricos e culturais de cada época. Assim sendo, o que entendemos, hoje, não é o que foi no passado, nem o que será no futuro.

Reconhecemos, igualmente às autoras, que a literatura infantil enfrenta problemas que vão desde a sua massiva utilização para atividades pedagógicas e o pouco reconhecimento no campo estético/artístico até a priorização de obras estrangeiras em detrimento das nacionais – sem mensurar sua desvalorização frente às outras formas de literatura e o fato de as obras serem escritas por adultos para crianças, e não de criança para criança.

Segundo Silva (2009), para que não se desvalorize a literatura infantil,

[...] há que se encontrar um meio para trabalhar esta literatura sem que seja como pretexto para ensinar os conteúdos previstos didaticamente, mas sim como leitura literária, em busca da familiarização entre leitor e produção artística, da compreensão dessa expressão literária como arte e, [consequentemente], do seu reconhecimento como mais uma das instâncias criativas do ser (SILVA, 2009, p. 140-141).

Ou seja, não se pode restringir essas obras à mera realização de atividades didáticas e avaliativas, atentando-se apenas ao caráter pedagógico. Devemos apresentar e ter acesso à literatura como arte, reconhecendo seu potencial criativo e a diversidade de obras. Ler vai além do processo de alfabetização, da decodificação de símbolos e signos; lendo, entendemos o mundo e nos tornamos sujeitos/cidadãos ativos na sociedade em que vivemos.

De acordo com Vilela, Braz e Silva (2019) a literatura colabora na formação dos sujeitos, de modo a torná-los cidadãos críticos – capazes de realizar transformações

²⁴ E, nos últimos anos, temos obras como “Ninguém é igual a ninguém”, de Regina Rennó; e “Amoras” de Emicida, dentre outras.

sociais e de reformular (pré)conceitos. Em outras palavras, a literatura é uma atividade intencional que contribui na modificação de discursos vigentes ou em sua perpetuação; é veículo de transmissão cultural ao longo das gerações.

Intuímos, então, que a literatura e a leitura são atividades situadas histórica e socialmente. Dessa forma, além de ler a palavra, o/a leitor/a lê o mundo à sua volta. Da mesma forma, leitura e contação de histórias são atividades profícuas ao desenvolvimento das crianças, pois “por seu intermédio, a criança, além de ouvir, começa ativar sua imaginação, iniciando-se, nesse momento, a fase das descobertas e da aprendizagem do mundo” (BARBOSA; SANTOS, 2017, p. 5). Desse modo, o lúdico potencializa o desenvolvimento cognitivo das crianças. Barbosa e Santos (2017) ressaltam que

A contação de histórias, ao estabelecer ligação entre fantasia e realidade, provoca na criança prazer, amor à beleza, imaginação, poder de observação, amplia as experiências e desperta o gosto pelo artístico. As histórias enriquecem a experiência, a capacidade de dar sequência lógica aos fatos; aclaram e organizam o pensamento, a atenção; despertam o gosto literário; ampliam o vocabulário; estimulam o interesse pela leitura, pela oralidade e escrita (BARBOSA; SANTOS, 2017, p. 10).

Em outros termos, a literatura expressa na leitura e na contação de histórias colabora para o desenvolvimento das crianças e na formação do/a leitor/a. Além da família, o/a professor/a se torna responsável por colaborar nesse processo, de modo que ele/a precisa ser leitor/a, visto que, “para despertar nos alunos o gosto pela leitura, o professor deve dar o exemplo sendo, também, um leitor habitual. [...] O professor é o principal mediador entre os seus alunos e o mundo da leitura” (BARBOSA; SANTOS, 2017, p. 11). Em situações de famílias de classes sociais menos favorecidas, a escola se torna o espaço no qual as crianças acessarão à leitura (VILELA; BRAZ; SILVA, 2019).

Sobre a mediação da leitura, Silva, Alencar e Bernardino (2017) reiteram que ela é imprescindível para a formação do/a leitor/a. Dentre as diferentes possibilidades de mediação, estão a prática da contação de histórias e a biblioteca enquanto espaço mediador (SILVA; ALENCAR; BERNARDINO, 2017; SOUZA; MOTOYAMA, 2014). A biblioteca deixou de ser apenas espaço de guarda de livros, para ser também espaço mediador da leitura (SILVA; ALENCAR; BERNARDINO, 2017). Já a contação de histórias trata-se de “um recurso utilizado para o incentivo à leitura” (SILVA; ALENCAR; BERNARDINO, 2017, p. 39).

A mediação, assim como verificamos na definição de Educação, é um processo intencional, histórico, social e permeado pela cultura; ela desperta a transformação no

outro, “possibilita que os homens reelaborem sua realidade de forma a recriar e significar os signos, a atividade e a consciência levando-os a estabelecerem relações sócio interativas” (SOUZA; MOTOYAMA, 2014, p. 158). A mediação implica constante leitura e repertório diversificado (SILVA; ALENCAR; BERNARDINO, 2017).

De acordo com Souza e Motoyama (2014), podem ser mediadores: instrumentos físicos (como livro, professor/a, pedagogo/a, contador/a de histórias) ou simbólicos (por exemplo, a linguagem). As autoras citam o papel da família na mediação da leitura, visto que as famílias são o grupo mais propício a estimular a leitura por prazer nas crianças, devido à sua proximidade. Todavia, compete ao/a docente oferecer acesso à leitura e à formação leitora, pois algumas famílias não conseguem fazê-lo. As leituras devem possibilitar que os sujeitos conheçam realidades diferentes da sua, cabendo ao/a professor/a, enquanto mediador/a de leitura, ter um vasto repertório (SOUZA; MOTOYAMA, 2014).

Barros e Gomes (2008), em *O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula*, argumentam que os/as professores/as são pouco ou nada favoráveis quanto às atividades literárias por alguns motivos, dentre eles: I) não tiveram boas experiências pessoais; e II) consideram que a leitura foi uma imposição da escola ou atividade chata. As autoras reforçam o papel mediador e incentivador que professores/as têm frente aos/às alunos/as, além de ressaltarem os benefícios da leitura. “Ao desejar formar bons leitores é necessário gostar de ler e realizar leituras prazerosas” (BARROS; GOMES, 2008, p. 339). Somente alguém com hábitos de leitura pode ensinar, compartilhar com outrem. Além do gosto pelo literário, é imprescindível que o/a professor/a tenha experiências diversificadas, para fomentar o hábito e o prazer da leitura em seus educandos/as (SOUZA; SALETE, 2018).

Para ser professor/a que ensina a ler, ele/a precisa, antes de tudo, ser leitor/a e, continuada e ininterruptamente, aprimorar suas habilidades e ampliar suas experiências leitoras. Isso ultrapassa a docência na educação básica (SOUZA; SALETE, 2018, p. 144).

Em outras palavras, o processo formativo do/a professor/a acontece no Ensino Superior, durante sua formação inicial, prosseguindo na formação continuada e em sua prática cotidiana. As autoras complementam, em sua pesquisa intitulada *O professor leitor e o ensino da competência leitora*, que o ensino de leitura perpassa as demais áreas do conhecimento, visto que cada uma delas efetua um uso diferente da leitura (SOUZA; SALETE, 2018). Nessa perspectiva, não cabe apenas ao/à pedagogo/a e ao/à professor/a

de Língua Portuguesa o incentivo à leitura. É função de todos os/as professores/as instigar o gosto pelo literário – até porque cada área do conhecimento tem sua forma própria de letramento.

O QUE FICA? NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Em síntese, pode-se dizer que o professor semeia, cultiva e realmente trabalha para fazer brotar em cada um de seus alunos o gosto e a competência ou habilidade significativa para a leitura e escrita, demonstrando, principalmente, sua função social (a leitura de mundo) e seu poder na transformação da realidade (SILVA, 2009, p. 148).

Partindo de Barbosa e Santos (2017), Barros e Gomes (2008) e Souza e Salette (2018), vislumbramos a necessidade de os/as professores/as serem leitores/as ativos/as. Além de executar atividades de leitura focadas na busca de conhecimento, bem como ler por prazer, cabe ao/a docente a busca por leituras diversificadas, ampliando o repertório de obras que apresentará e discutirá com seus/as alunos/as.

Para entendermos a relação entre a literatura e a formação pedagógica, retomaremos nossa justificativa para esta pesquisa, quando mencionamos 05 (cinco) disciplinas do Curso de Pedagogia (ICHPO/UFU) que nos aproximaram efetivamente da leitura e literatura; são elas: *Projeto Integrado de Prática Educativa I (PIPE I)*, *Construção do Conhecimento em Artes*, *Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa*, *Literatura Infantil e Jogos, Brinquedos e Brincadeiras*.

Juntas, essas disciplinas perpassam os 03 (três) ciclos formativos do curso. Os ciclos têm caráter processual e a intenção de trazer o sujeito para o centro de seu próprio processo educativo; são eles: 1) Os sujeitos como fazedores de história; 2) Multiculturalismo e o respeito pelo diverso; e 3) Tempos e espaços dialógicos em construção. O Ciclo 1, aqui representado pelas disciplinas *PIPE I* e *Literatura Infantil*, tem por objetivo a análise da educação, a construção histórico social e a discussão das experiências vividas pelos sujeitos – já que estes são fazedores de história. O Ciclo 2, na figura das disciplinas de *Construção do Conhecimento em Artes* e *Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa*, analisa a cultura a partir dos símbolos e identidades, reconhecendo a diversidade do país. E o Ciclo 3, na forma da disciplina *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras*, proporciona a compreensão da formação do/a pedagogo/a em sua totalidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2007).

Vivenciando os ciclos formativos e, em especial, as disciplinas anteriormente mencionadas, compreendemos que a prática do/a pedagogo/a é interligada à formação do/a leitor/a, pois o Curso de Pedagogia (ICHPO/UFU) forma o/a pedagogo/a para atuar em diferentes vertentes (docência, gestão e pesquisa); desse modo, o/a egresso/a irá se deparar com a literatura dentro ou fora do ambiente escolar.

O *PIPE I* nos possibilitou o reconhecimento enquanto sujeitos de nossa própria história; nos tornamos “contadores/as de histórias”. A *Construção do Conhecimento em Artes* nos deu acesso à leitura e interpretação do texto dramático, em que encenamos uma peça teatral, enquanto a *Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa* nos apresentou a mediação de leitura e questões atinentes ao preconceito linguístico, de modo que devemos ensinar a norma culta da escrita; todavia, precisamos respeitar os falares dos sujeitos.

Já a *Literatura Infantil* nos incentivou a ler por prazer, compartilhando diferentes gêneros literários e acompanhando atividades de contação de histórias. E, por sua vez, *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras* nos apresentou o faz-de-conta e sua potencial contribuição para o desenvolvimento da criança – seja pela leitura, seja pelas representações sociais que a criança realiza durante a brincadeira (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2007).

Acreditamos que um curso com mais de 50 (cinquenta) disciplinas teóricas e teórico-práticas poderia, sim, instigar mais o gosto e a prática da leitura. Não estamos afirmando que as demais disciplinas não se relacionam com a prática da leitura; para isso, seria necessária uma pesquisa voltada exclusivamente ao estudo do currículo do Curso de Pedagogia. O que queremos dizer é que o curso incentiva, ainda que minimamente, a leitura literária e a formação do/a leitor/a.

Ao longo de nossa formação pessoal e da graduação em Pedagogia, vivenciamos experiências e acessamos conhecimentos que nos trouxeram até esta pesquisa. Assim, questionamos sobre a relação entre a formação do/a leitor/a literário/a e a formação em Pedagogia, vislumbrando o processo de instigar o gosto pelo literário. Desde o princípio, julgamos haver, sim, uma relação a ser analisada, pois acreditamos que o/a pedagogo/a pode instigar o gosto pelo literário.

Na primeira seção deste trabalho, apresentamos os conceitos de Educação – que é plural e transpassada pelas relações sociais, culturais e de poder, com capacidade de libertar ou aprisionar os sujeitos – e de Pedagogia – ciência que estuda o ato educativo. Na sequência, trouxemos alguns marcos legais que ilustraram as mudanças sofridas na

educação e na formação docente do país, além da gradual/mínima inclusão de elementos culturais. Com as legislações, visualizamos as diversas interferências dos governos que levaram a avanços e retrocessos na Educação. Ao invés de políticas de Estado que assegurem os direitos dos cidadãos, temos políticas de governo.

Compreendemos que a Educação, as práticas pedagógicas e a própria literatura não são atividades neutras e únicas; todas elas são plurais e perpassadas por aspectos temporais, culturais, sociais e relações de poder, além de serem mutáveis. Ainda na primeira seção, exemplificamos a atuação do/a pedagogo/a, que deixou de ser um/a técnico/a do MEC para ser o/a pedagogo/a professor/a, gestor/a, contador/a de histórias, dentre várias outras possibilidades que não se restringem ao âmbito escolar.

Na segunda seção deste trabalho, apresentamos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada quadrienalmente pelo IPL. Nosso intuito era exemplificar o baixo índice de leitura em nosso país. Essa pesquisa também serviu para elucidar que a família e o/a docente são os principais potencializadores na procura pela leitura. Nessa perspectiva, nos questionamos porquê não há uma pesquisa realizada pelo próprio Estado/governo que seja capaz de mensurar a leitura no país, de modo a criar políticas públicas que contribuam para a formação do/a leitor/a. Inferimos que o governo não tem esse interesse porque a leitura ajuda na formação da cidadania e cidadãos críticos questionam e lutam por seus direitos – indo na contramão de governos neoliberais.

Já na terceira seção deste trabalho, compreendemos o processo formativo do/a leitor/a e sua relação com a formação pedagógica, a partir de nossa experiência ao longo do Curso de Pedagogia (ICHPO/UFU). Trouxemos referenciais teóricos que trataram da Literatura Infantil – recorte dado devido à priorização da docência em detrimento de outras atividades –, da formação do/a leitor/a propriamente dita e do processo de mediação de leitura. Apresentamos parte de nossa experiência ao longo da graduação que, mesmo que minimamente, incentivou a formação do/a leitor/a literário/a.

A literatura infantil surgiu e se desenvolveu com a concepção de criança e infância; ademais, cresceu mais atrelada a objetivos pedagógicos do que a artísticos/literários. Por vezes, a literatura foi vista apenas como decodificação de símbolos; todavia, ela também é arte. Com nosso referencial teórico, constatamos que o caráter pedagógico e o caráter artístico são indissociáveis, e que um não deve sobrepor ao outro.

Autoras como Silva, Alencar e Bernardino (2017) nos evidenciaram a importância da mediação de leitura para a formação do/a leitor/a. Essa mediação pode ocorrer em

diferentes espaços – família, escola, biblioteca – e de diferentes formas – por exemplo, a contação de histórias. A contação de histórias e o faz-de-conta colaboram no desenvolvimento da criança, visto que com essas atividades a criança interage com outros sujeitos e consegue ressignificar seus saberes.

Por ser uma das figuras mais próximas da criança, cabe ao/a professor/a a tarefa de mediar a formação do/a leitor/a. Para que isso aconteça, é necessário que esse/a profissional tenha um vasto repertório, apresentando às crianças diferentes gêneros literários. Não há como incentivar a leitura sem, antes, ler. É com essa constatação que evidenciamos a necessidade de discutir sobre a formação do/a leitor/a ainda nos cursos de formação inicial.

Compreendemos que nossa pesquisa não esgota a temática da formação do/a leitor/a literário/a; para tanto, elencamos como pesquisas futuras o estudo dos currículos dos cursos de licenciatura e sua relação (ou não) com a formação do/a leitor/a literário; o estudo de métodos e estratégias que ajudem o/a pedagogo/a a instigar o gosto pelo literário; o estudo sobre a autoria de obras infantis; e o estudo das políticas públicas (se é que elas existem) de incentivo à leitura prazerosa e não apenas para realização de atividades escolares.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laís Antunes; SANTOS, Nelson dos. A importância da leitura e da literatura na prática de ensino. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, n. 22, p. 01-15, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4822>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BARROS, Tristana Nascimento; GOMES, Erissandra. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.10, n.3, 332-342, jul./set., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Fk4sTZWW83h63nXtbkDwPpH/?lang=pt#>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/22890196/O_que_%C3%A9_Educa%C3%A7%C3%A3o_Carlos_Rodrigues_Brand%C3%A3o. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 mai. 2022.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

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

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/wp->

content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 69 ed. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 28 ago. 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisas e Projetos IPL**. 2022. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

JOVER-FALEIROS, Rita. Leitores que perdemos pelo caminho: Os perfis do leitor de literatura: do aluno-leitor ao professor-leitor. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**, Rio de Janeiro: Sextante, 2021, p. 66-77. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: histórias & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. Produção acadêmica brasileira sobre literatura infantil (1970-2016): desafios de um campo em constituição. *In*: SILVA, Márcia Cabral da; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (orgs.). **Literatura, leitura e educação**, Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017, p. 21-50. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/5gg44/pdf/silva-9788575114971-02.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*. Disponível em: [https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book Metodologia do Trabalho Cientifico.pdf](https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf). Acesso em: 07 ago. 2022.

ROSENDO, Rosi. Relatório metodológico. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021, p. 162-165. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**, Rio de Janeiro: Sextante, 2021, p. 78-89. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5__o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD-Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM**, Marília, v. 2, n. 2, p. 135-149, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/regrad/article/view/234>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SILVA, Antônia Janiele Moreira da; ALENCAR, Aline Quesado; BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues. Biblioteca Escolar e Mediação da Leitura: estudo sobre a importância da contação de história para a formação do leitor. **Folha de Rosto**, Juazeiro do Norte, v. 3, n. Especial, p. 36-44, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/247>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SOUZA, Ana Cláudia de; SALETE, Maria. O professor leitor e o ensino da competência leitora. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 143-159, jul. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12009>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. A formação de leitores literários: o espaço como mediador. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 17, p. 155-169, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3553>. Acesso em: 30 jul. 2022.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. *In*: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008, p. 15-58. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=46881>. Acesso em: 23 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Conselho do Instituto de Ciências Humanas do Pontal. **Resolução n.º 2, de 19 de outubro de 2020**. Regimento do Laboratório/Brinquedoteca de Estudos Teóricos e Práticos do Brincar (Labrin) do Curso de Graduação em Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: http://www.ich.ufu.br/system/files/conteudo/sei_ufu_-_2330561_-_resolucao.pdf. Acesso em: 07 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Curso de Graduação em Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico**. Ituiutaba, 2007. Disponível em: http://www.ich.ufu.br/system/files/conteudo/ppp_pedagogia_ultima_versao.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

VILELA, Laila Pinto; BRAZ, Ruth Maria Mariani; SILVA, Dagmar de Mello e. Caminhos percorridos pela literatura infantil: uma revisão bibliográfica. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 8, n. 4, p. 201-216, 30 dez. 2019. Disponível em: <http://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1381>. Acesso em: 31 jul. 2022.