

# Um diálogo entre a leitura literária e a formação docente<sup>1</sup>

## *A dialogue between reading literature and teacher development*

Nelma Menezes Soares de AZEVÊDO<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é desenvolver uma reflexão crítica sobre a competência literária do professor em sua prática pedagógica e a relevância que assume no processo da escolarização adequada da literatura infantil. Hoje sabemos que é impossível pensar o processo educativo de forma tradicional. Uma nova visão da educação ganhou espaço mundial. A formação humana é prioridade, pois, a educação contemporânea busca, através do ensino escolar, formar sujeitos conscientes, autônomos e criativos. No processo de formação docente, o estímulo à formação de professores enquanto leitores não pode ser esquecido. Aos docentes, cuja responsabilidade é formar leitores por meio da leitura literária escolarizada adequada. A necessidade da leitura se impõe mais forte ainda, isto porque, caso ele próprio não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, tornam-se mínimas ou nulas as chances de que possa fazer um trabalho digno na área da educação e do ensino da leitura. Para isto, entre outras referências, nos apoiamos em autores que discutem e apontam práticas reflexivas na ação pedagógica do professor-leitor. Debruçamos-nos, em Regina Zilberman (1998), Marisa Lajolo (2000), Magda Soares (2003) e Tania Rosing (2001). Mediante tais considerações, investigamos que tratamento deve ser dado ao texto literário no âmbito escolar, visando a uma reflexão sobre a importância e a influência da formação do professor.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Professor leitor. Formação docente.

**Abstract:** *The objective of this work is to develop a critical reflection on the literary ability of the teacher in their pedagogical practice and the assumed relevance in the process of the students' adequate development concerning children literature. It is known that it is impossible to think the educational process just in the traditional form. A new vision of education has gained space over the years. The human development is prior to anything else, therefore, contemporary education seeks through school teaching to form conscientious, independent and creative individuals. In the process of teacher formation, there must be directed stimulation to the formation of teacher readers which cannot be forgotten. As to the teachers whose responsibility is to form readers by means of reading adequate literary texts as a pedagogical practice. Reading is perceived as a strong need for teachers because in case they themselves aren't such rigorous and critical readers, they may turn invalid the possibilities of developing a valid work in the area of teaching how to read. To do so, among other theoretical references we take as a support authors who point to reflexive practices on the pedagogical action of the teacher reader. We took into consideration the works of Regina Zilberman (1998), Marisa Lajolo (2000), Magda Soares (2003) and Tania Rosing (2001). By means of such considerations, we investigated which treatment must be given to the literary text in the pertaining to the school scope, aiming at a reflection on the importance and the influence on the formation of a teacher.*

**Keywords:** *Literary reading. Teacher-reader. Teacher formation.*

## Introdução

Este trabalho descreve e comenta uma parte da pesquisa sobre a leitura literária e a formação docente, cujo estímulo à formação de professores, enquanto leitores, não pode ser esquecido. Trata-se de uma pesquisa com o objetivo de desenvolver uma

---

<sup>1</sup> Artigo publicado em *Reinações da Literatura Infantil e Juvenil*, publicada em 2011 pela Editora Universitária da UFPE, organizado pelo professor Aldo Lima.

<sup>2</sup> Professora da Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE, professora da rede municipal do Recife, Mestranda em .... e Especialista em Literatura Infanto-Juvenil pela FAFIRE/Recife.

reflexão crítica sobre a competência literária do professor em sua prática pedagógica e a relevância que assume no processo da escolarização adequada da literatura infantil-juvenil.

Hoje sabemos que é impossível pensar o processo educativo de forma tradicional. Nesta perspectiva, a formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser crítica e reflexiva, capaz de fornecer suportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, direcionada ao fazer pedagógico.

No primeiro tópico, apresentamos uma breve incursão no processo de formação do professor evidenciando que o perfil do docente demanda uma postura diferente daquelas que determinava (ou ainda determina) sua ação de anos atrás. Na sequência, discutimos a relevância social e educacional do professor crítico-reflexivo que amplia o significado da reflexão na prática docente. Depois, situamos a leitura literária nas práticas cotidianas escolares com uma breve análise com base em dados coletados na pesquisa, sugerindo novas interfaces para o diálogo entre a leitura literária e a formação docente.

### **A formação do professor: revisitando o passado para compreender ações de hoje**

Numa sociedade contraditória e marcada por interesses divergentes, a luta por uma educação pública de qualidade tem colocado a formação do professor em evidência no cenário educacional.

A discussão que acontece atualmente em muitos países sobre o que deve ser a formação de professores inclui a questão da formação contínua, pois a qualificação inicial proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente que requer atualização pessoal e profissional ao longo de sua carreira.

Dos jesuítas à LDB – Lei 9.394/96 – e da LDB ao professor reflexivo, e ainda deste ao crítico-reflexivo, foram vários os caminhos percorridos. Esses rumos remetem-nos a problemas que o professor do ensino fundamental (1º e 2º ciclos) vem enfrentando em sua prática pedagógica cotidiana, bem como a mudanças sociais que envolvem um trabalho de reflexão e estudo por parte do docente, como, aliás, se exige, hoje, da maior parte das profissões.

Na história da educação brasileira, pelo menos nos primeiros 200 anos de colonização, o monopólio era dos jesuítas. Seguiam o manual de estudos, o *Ratio Studiorum*, que organizava os conteúdos a serem estudados pela Companhia de Jesus, estabelecendo, em pormenores, o currículo do colégio. Os padres eram portadores das formas dogmáticas de pensamento, determinando, assim, a reafirmação da autoridade, a tradição escolástica, e literária e, sobretudo, o desinteresse total pela ciência, mantendo-se fechados à criticidade, à pesquisa e a experiências.

No Brasil, o professor desde sempre esteve muito longe da produção de conhecimento e mais próximo da imposição. De acordo com Paulo Coimbra Guedes,

Nunca houve no Brasil nenhum esforço pela qualificação de professores; pelo contrário, a regra de toda política educacional desde a submissão do professor aos minuciosos ditames da *Ratio Studiorum* até hoje tem sido o achatamento intelectual, acadêmico, profissional e salarial (GUEDES, 2006, p. 19).

A década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista (60/70), período em que o professor recebia treinamento a partir de métodos para transferir conhecimento. A escola começa a avançar para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos.

Os anos 90 foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola no sentido de habilidades e competências escolares. Novas medidas são tomadas pelo Governo Federal para a reforma educativa, tendo a avaliação como eixo para todas as políticas de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.

A formação de docentes nos anos 90 já insistia na necessidade de preparar o professor pesquisador capaz de desenvolver estudos que articulassem teoria e prática. Segundo Joe L. Kincheloe (1997), a preparação para ser professor deve enfatizar a pesquisa-ação que estimula hábitos de leitura, escrita e pensamento, porque, como afirma Kenneth Zeichner, “a perspectiva de pesquisa encoraja os alunos a problematizarem ‘o que é’ para refletirem ‘o que deveria ser’” (apud KINCHELOE, 1997, p. 201).

É no exercício da docência que o professor se constrói e participa da construção do processo educacional da sociedade em que está inserido. Quando comprometido

com o exercício da docência, o professor sente necessidade de rever o que constitui o fundamento de sua prática e de criar novos meios para conhecer e relacionar-se com o conhecimento. Nesta perspectiva Isabel Alarcão (1996, p. 177) afirma: “ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade”.

A prática reflexiva – como o termo se autodefine – é um processo cujo domínio é conquistado mediante a atuação profissional. Numa perspectiva do ensino como prática reflexiva, Donald Schön (2000) comenta que o profissional busca dar conta de situações que não são resolvidas apenas com recursos técnicos, utilizando teorias derivadas da investigação acadêmica. Para o autor, é principalmente no diálogo com a situação apresentada em sala de aula, e comprometido com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências retirados da análise da prática que o professor poderá melhor contribuir para o aprendizado do aluno e para sua própria aprendizagem. A obra de Schön permite valorizar a concepção da prática, a conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, já que o profissional técnico excluía da definição de prática profissional a discussão do processo da ação em que estavam envolvidos, conhecimento que se faz indispensável ao profissional reflexivo para discernir os fins de sua realização.

O professor deve ser estimulado a ser reflexivo, mas primeiramente deve ter a iniciativa e a vontade de mudar sua concepção, seu modo de agir e inovar a sua prática. Como esclarece Alarcão, “Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (1996, p. 187).

Por uma consciência com auto-reflexão social crítica, o professor faz avançar a sua própria formação enquanto processo de desenvolvimento contínuo, construindo e reconstruindo o seu saber e o saber fazer.

### **O professor crítico-reflexivo e a prática docente**

A reflexão é uma qualidade muito necessária ao professor, sobretudo quando adota uma atitude de busca sempre mais rigorosa, de pesquisa e de avaliação, de aperfeiçoamento permanente.

A reflexão crítica ultrapassa o estritamente técnico ou prático. O enfoque crítico amplia o significado da reflexão na prática do professor, enquanto sujeito político e comprometido com o seu tempo. O desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática tem como objetivo desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante no cotidiano escolar, no currículo e nos sistemas de avaliação.

Diante dos desafios sociais da contemporaneidade, em que os avanços científicos e tecnológicos já não são mais privilégios de um país, mas de toda a massa populacional impulsionada pela globalização, levando essa a mudanças e transformações rápidas que atingem todas as áreas da nossa vida – social, cultural, econômica, política, pedagógica –, a concepção de professor pesquisador, reflexivo, crítico e transformador ganha certa urgência como proposta de formação, visto que todo este movimento atinge, especialmente, os modos de produção e aquisição do conhecimento, a maneira como desenvolvemos habilidades e competências. Ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem, o professor aclara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar.

Sendo assim, no processo de formação contínua, o estímulo à formação docente e de futuros professores enquanto leitores são de extrema relevância. Um professor, sem o devido suporte teórico e paradigmático para conduzir pedagogicamente a leitura, fica praticamente impossibilitado de melhorar seu desempenho. Segundo Tania Rosing (2001, p. 6), “Discussões teóricas sustentam práticas reflexivas cujo objetivo é tão significativo como o que busca formar leitores a partir da formação do professor leitor”. Deste modo, aos docentes, cuja responsabilidade é formar e produzir leitores por meio da educação escolarizada adequada, a necessidade da leitura se impõe mais forte ainda, isto porque, caso ele próprio não seja um leitor assíduo, rigoroso e crítico, tornam-se mínimas ou nulas as chances de que possa fazer um trabalho digno no âmbito educacional e no ensino da leitura.

De acordo com Ezequiel Theodoro da Silva (2003, p. 28), a leitura, quando realizada de maneira frequente, rigorosa e significativa, pode nos permitir:

- I-Caminhar pela cultura através das janelas da escrita.
- II-Enxergar melhor os caminhos e construir novos caminhos para a nossa existência em sociedade.
- III-Perceber crítica e objetivamente a nossa incompletude, o nosso inacabamento, a nossa inconclusão como seres humanos e como professores.
- IV-Aumentar o nosso poder enquanto cidadãos e participar ativamente dos rumos da sociedade.

Nessa perspectiva, a prática leitora é incorporada pelo sujeito leitor, o qual se apropria dos conteúdos de suas leituras, através do crivo da criticidade, desenvolvendo um processo reflexivo de aprimoramento pessoal, profissional e de formação da cidadania.

Acredita-se, pois, que somente o profissional crítico-reflexivo seja capaz de desenvolver a *práxis* necessária à educação e à sociedade, para que a escola cumpra a sua função de socializar saberes e produzir conhecimentos. Os professores precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando a uma escola aberta, democrática e mediadora da aprendizagem.

### **A leitura literária e a formação docente nas práticas cotidianas escolares**

As concepções sobre a leitura variaram muito ao longo do tempo. Conhecer teoricamente e facilitar o acesso a essas informações é uma contribuição fundamental que é exigida do professor crítico reflexivo em ações pedagógicas que envolvem a leitura, os professores e os alunos. Não podemos esquecer que aqueles que participam da educação de crianças e de jovens precisam estar cientes de seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser também leitores.

Entender o que envolve a leitura pode facilitar a tarefa dos professores de ajudar os alunos em sua aprendizagem. Para Jean Foucambert (1994, p. 11), é necessário “definir o saber ler, definir os meios para sua avaliação, propor as estratégias a serem implementadas”, pois, ensinar não é mais capacitar o aluno com informações, mas desenvolver nele a capacidade de transformar informações em conhecimento, ampliando a rede de relações entre ensino e leitura.

Quando se discute o ato de ler, é pertinente considerar as idéias de alguns autores, como Kleiman (1995), Solé (1998), Koch e Elias (2007), por exemplo, no sentido de estabelecer definições sobre *o que é ler, para que ler e como ler*. A compreensão dessas três instâncias implicará a interação texto-leitor, pois, os autores mencionados entendem a leitura como um processo que se desenvolve entre sujeitos.

Conforme os estudos de Ângela Kleiman (1995, p. 9), “A compreensão de textos envolve processos cognitivo múltiplos, justificando assim o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender”. Então, controlar os nossos processos cognitivos e refletir sobre o conhecimento são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor competente que “lê as entrelinhas”, identificando elementos implícitos, reconstruindo o não-dito, fazendo inferências, percebendo relações com um contexto maior, justificando e validando a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime de novas perspectivas ou opiniões.

Para Isabel Solé (1998, p. 27), “assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê”. Para ler, precisamos simultaneamente utilizar as habilidades de decodificação e colocar no texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias. A leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

A leitura nunca pode ser separada das finalidades dos leitores e de suas consequências sobre eles. Ela precisa ser pensada como objeto e instrumento de conhecimento bem como um meio para o prazer e a distração.

Nesse sentido, refletir sobre o ato de ler leva-nos ao ensino da leitura e à fruição do texto literário. Sabemos que a família e a escola são duas instituições sociais que exercem papel fundamental na promoção da democratização e incentivo à prática da leitura.

No que diz respeito à família, ela apresentaria a leitura como fonte de prazer e despertaria o interesse da criança através da contação de histórias, da leitura expressiva de um poema, entre outras práticas. Os pais são os principais responsáveis

pelo incentivo à leitura e, certamente, é com exemplos observados no âmbito familiar que a criança poderá adquirir o gosto pela leitura. Os filhos geralmente querem imitar os pais e um bom leitor se faz fundamentalmente em casa.

Na hipótese da família não ter interesse pelos livros, a escola deve ser parceira da família proporcionando momentos de incentivo e estímulo à leitura e, principalmente, preenchendo a referida lacuna deixada no convívio doméstico.

A escola é a instituição educacional mais sistemática de nossa sociedade, sendo, então, de sua responsabilidade, a formação de leitores. A função primordial da escola sempre foi a transmissão do saber acumulado. Este saber muitas vezes é registrado no livro e só através da leitura é possível chegar até ele, seja de forma memorativa, seja de forma crítica.

Há uma função política subjacente ao trabalho com a leitura, na escola, que prevê um diálogo do leitor com o texto, cujo resultado é a formação de uma visão de mundo mais abrangente e crítica do contexto histórico em que está inserido esse leitor. Por mais paradoxal que possa parecer, a escola, tantas vezes conservadora e reprodutora da ideologia dominante, abre espaço, em alguns momentos, para que seja desenvolvido um processo crítico. De certa forma, isto é o ponto nevrálgico que desencadeia toda falácia do ensino, notadamente da leitura, vez que o docente nem sempre está preparado para confrontos advindos da leitura crítica. Talvez seja por isso que a escola tenha “tanto receio da leitura literária”, pois é possível, através da realização dessa leitura, confrontando com a história da escola, perceber e descobrir vícios, desacertos e mentiras que muitas vezes envolvem a instituição escolar. Na leitura da literatura é possível o exercício dessa função política, considerando a plurissignificação como uma das características do texto literário, possibilitando várias leituras que podem ser depreendidas de um mesmo texto.

Mediante tais considerações, é necessário esclarecer como o texto literário era vivenciado e que tratamento deve ser dado a esse texto atualmente no âmbito escolar, visando a uma reflexão sobre a importância da formação do professor.

A literatura trabalhada na escola servia como modelo para exercício de redação; os poemas e fragmentos de textos literários eram para ser memorizados e compartilhados como referências da coletividade cultural ou nacional; as fábulas e

contos curtos para educar em relação a valores e comportamentos. Nunca o prazer literário na escola. À escola tradicional cabia uma formação conteudista, informativa.

Hoje, é impossível pensar o processo educativo de forma tradicional. Uma nova visão da educação ganhou espaço mundial. A formação humana é prioridade, pois, a educação contemporânea busca, através do ensino escolar, formar sujeitos conscientes, autônomos e criativos.

Deste modo, a literatura, como matéria formativa, deverá ser trabalhada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Sabemos que a boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, refinando os modos de perceber e sentir a vida.

A inserção da literatura no ensino exige que, no processo de formação do professor, ele possa reconhecer que há um conjunto de saberes específicos sobre leitura e literatura a serem apreendidos. Só assim se poderá desconstruir o antigo paradigma de que a literatura infantil guarda estreita relação com a tradição que se estabeleceu de que a educação não concebe a fruição da arte (ou a escolariza), provocando práticas pedagógicas inconciliáveis. É preciso ultrapassar a noção conteudista do ensino para compreender que a leitura literária só pode ser exercida numa relação lúdica de construção e reconstrução de sentidos. O professor deve então confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário para que reconheça que o sentido não está no próprio texto, mas na construção mediada pelos leitores na interação com a obra lida. É justamente a partir dessa interação que o estudo da literatura se torna significativo.

Nesse sentido, a concepção de Magda Soares de uma escolarização adequada, “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social” (SOARES *in*: EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2003, p. 25), nos propõe a repensar o papel do professor na formação de leitores literários no sentido de propiciar a vivência do literário, de conduzi-los a práticas de leituras significativas e frequentes. Assim, além de formar leitores assíduos, tal medida minimizaria a tensão existente entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo de escolarização.

A relação literatura e escola pode ser estimulante, criativa e crítica, desde que o excesso de pragmatismo não comprometa a função estética do texto literário. Neste sentido, Walty destaca que

Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar (WALTY, *in*: EVANGELISTA *et al*, 2003, p. 51-52).

Para superar esta relação distorcida, é importante que a escola adote múltiplas formas de aproximação entre os alunos e o texto literário. E essa prática só será eficiente, quando realizada através de práticas desafiantes.

### **Posicionamento dos professores frente ao ensino de literatura**

No posicionamento de alguns professores<sup>3</sup>, frente ao ensino de literatura, ao conceito e entendimento do que seja Literatura infanto-juvenil e sua função, assim como em relação ao investimento e como vem acontecendo sua formação, encontramos pontos de convergência quanto aos gêneros mais trabalhados, como são realizadas as atividades de leitura literária e a formação docente; houve divergência quanto às concepções acerca da literatura e o conhecimento do valor estético de obras literárias.

Quanto às estratégias, os professores valorizam as aulas em que apenas lêem para os alunos textos curtos, pois afirmam que de outra forma os alunos ficam dispersos por não serem acostumados a momentos de escuta. Existe um programa de implementação de bibliotecas nas escolas nessa rede de ensino (revitalização nas escolas que já possuem bibliotecas e criação nas escolas que não possuem) e alguns professores disseram que o trabalho com a leitura é de responsabilidade do pessoal da biblioteca. Em relação à formação continuada, os docentes afirmam que participam pela rede de ensino a que pertencem não tendo tempo de frequentar outras formações, fazendo leituras rápidas de jornais ou revistas (não científicas).

---

<sup>3</sup> Professores da Prefeitura da Cidade do Recife investigados no já citado trabalho de pesquisa.

Alguns professores apresentam conceitos de literatura que demonstram seu desconhecimento sobre a função literária, utilizando-a como meio para facilitar o trabalho de conteúdos, ou seja, o texto como pretexto. Sabemos que para além do prazer/emoção, a literatura contemporânea visa alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor e, de acordo com Nelly Novaes Coelho (2000), é no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade, que os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Estamos, pois, diante de um conceito bem mais amplo do fenômeno literário, cuja linguagem não se fecha em si mesma, porque se considera, hoje, que contém uma função social que é provocar a reflexão e a postura crítica. Entretanto outros professores, em sua minoria, já conseguem definir e caracterizar um bom livro para o pequeno leitor como aquele que apresenta uma ilustração condizente com o texto, uma linguagem clara e objetiva, um texto criativo que provoca uma reflexão crítica.

Os professores, sujeitos da nossa pesquisa, são qualificados e com tempo de docência superior a cinco anos, dispõem, em suas escolas, de recursos técnicos e humanos. No entanto, o pouco que pode ser visto e analisado revela que as atividades que envolvem a leitura literária precisam ser apresentadas à criança/leitor enquanto ato estimulante, atraente, interessante, prazeroso, dando ênfase ao ludismo e à versatilidade. O professor que planeja seu trabalho com a leitura junto a todos que fazem o espaço escolar, tendo conhecimento dessa concepção de escolarização adequada, estará contribuindo para que o aluno participe da descoberta do real que o poder imagético do texto desencadeia e do prazer da exploração dos recursos da linguagem que todo texto estético mobiliza.

### **Considerações finais**

As lacunas no ensino sistemático da leitura geram uma série de consequências negativas para a formação dos leitores, que vão desde a frustração pelo trabalho com qualquer tipo de texto, até a falta de competência para defrontar-se com determinadas leituras exigidas pela sociedade.

No ambiente escolar, a literatura ocupa um espaço de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada.

O ato de ler é entendido como um dos pilares sustentadores do processo ensino-aprendizagem em qualquer nível de ensino, e se uma das funções da escola é a de ensinar a ler, que o faça de maneira integral, investindo também na formação do professor, já que ele é o mediador entre o aluno e o livro de literatura.

Para Marisa Lajolo (2000, p. 108), “os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.” Essa afirmação de Lajolo fundamenta o pressuposto que nos levou a desenvolver uma reflexão crítica sobre a competência literária na formação do professor em sua prática pedagógica e a relevância que assume no processo da escolarização adequada da literatura.

Não acreditamos que os professores possam, isoladamente e num curto espaço de tempo, preencher todas as lacunas de sua formação ou superar todas as carências das ações pedagógicas escolarizadas, ler os livros que não leu, conhecer as teorias pedagógicas que não conheceu, avaliar outras práticas que não avaliou. Tal projeto não poderá ser realizado da noite para o dia, mas a médio ou a longo prazo. É possível acelerar o movimento em direção à mudança, quando os professores assumirem o compromisso em investirem em sua formação e reivindicarem a participação de todos os profissionais de ensino nessas formações que trazem a leitura como prioridade.

O trabalho apresentado constitui-se, apenas, uma contribuição dentre tantas possíveis para a investigação sobre a leitura literária e a formação docente, cujos resultados encontram-se abertos para novas verificações.

## **Referências**

ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

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

EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. **A escolarização da leitura literária** – o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RÖSING, Tânia M. K. **A formação do professor e a questão da leitura**. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.