



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

CAMILLY ALBUQUERQUE MACHADO

**ENTRE LIVROS E LOUSAS:** A Educação Literária como tessitura da  
formação humana e seus reflexos nas escolhas metodológicas de  
professoras dos Anos Iniciais no ensino do ato de ler

São Luís

2025

CAMILLY ALBUQUERQUE MACHADO

**ENTRE LIVROS E LOUSAS:** A Educação Literária como tessitura da formação humana e seus reflexos nas escolhas metodológicas de professoras dos Anos Iniciais no ensino do ato de ler

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, como um dos requisitos para sua aprovação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Joelma Reis Correia

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Machado, Camilly Albuquerque.

Entre livros e lousas : a educação literária como tessitura da formação humana e seus reflexos nas escolhas metodológicas de professoras nos Anos Iniciais no ensino do ato de ler / Camilly Albuquerque Machado. - 2025.  
96 p.

Orientador(a): Joelma Reis Correia.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,  
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Literatura. 2. Leitura. 3. Formação Docente. 4.  
Escolhas Metodológicas. I. Correia, Joelma Reis. II.  
Título.

CAMILLY ALBUQUERQUE MACHADO

**ENTRE LIVROS E LOUSAS:** A Educação Literária como tessitura da formação humana e seus reflexos nas escolhas metodológicas de professoras dos Anos Iniciais no ensino do ato de ler

Aprovada em: 13 / 08 / 2025

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Joelma Reis Correia

Orientadora

Doutora em Educação - UFMA

---

1º Examinador/a

Profa. Edith Maria Batista Ferreira

Doutora em Educação – UFMA

---

2º Examinador/a

Profa. Talita de Jesus da Silva Martins

Doutora em Educação – UFMA

Àquele que me chamou pelo meu nome,  
que, com Sua misericórdia, me alcança  
todos os dias.

Aos meus pais, farol, porto e mapa —  
mesmo quando o mar se agita.

E aos/às meus/minhas escritores/as  
favoritos/as, cujas palavras foram refúgio e  
inspiração.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por me enxergar além das minhas faltas. Senhor, dá-me o que ordenas e ordenas o que quiseres.

À minha querida Mãe, Nossa Senhora, agradeço a intercessão amorosa e cuidado maternal que nunca me faltam.

Aos meus pais, Carlos Teodoro e Maria Tereza, por ser o cais seguro a ancorar, o meu lar, certeza de um abraço eterno e o lugar ao qual posso sempre voltar. Seus incentivos e sacrifícios me trouxeram até aqui.

Às minhas avós, Euza e Maria Zebina, que são o ponto de partida da minha existência.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joelma Correia, que muito me inspira desde o nosso primeiríssimo encontro. Sua dedicação incansável, sua força admirável e seu olhar atento guiaram meus passos nessa jornada acadêmica.

Às professoras leitoras, colaboradoras desta pesquisa, que resistem apesar dos desafios.

Às amigas, Amanda e Júlia, essa jornada se tornou mais leve com a presença de vocês.

Ao meu grupo de amigas, Catharine, Gabrielle, Dhiésse, Júlia e Amanda, que muito me ensinam sobre a docência coletiva. Vocês me inspiram!

Aos amigos, Erick e Maria Eduarda, que, mesmo nos caminhos curvos da vida, decidiram permanecer.

Aos meus tios e tias, primos e primas, minha pequena e leal comunidade.

Aos/Às escritores/as que me habitam, vossas palavras são sementes que florescem em mim, mesmo quando não lembro do momento em que as plantei.

*E tinha a Semana do Silêncio. Era quando ela vinha para a classe, abria sobre a mesa um romance água com açúcar e ficava lendo o tempo todo. Nós ficávamos muito, muito caladinhos. É que a gente ficava lendo nossas revistinhas, nossos ticos-ticos e gibis – já tinha menino lendo Tarzan ou O Espírito – além de outras revistas que ela mesma trazia de casa para nos emprestar. (Ziraldo, 2020, p.43-44)*

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a influência da formação literária na prática pedagógica de professoras dos Anos Iniciais, partindo da premissa da literatura como instrumento humanizador, mas problematizando sua marginalização na formação docente, evidenciada pelos baixos índices de leitura no Brasil (IPL, 2024). Para tanto, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: Como a formação literária influencia nas escolhas metodológicas do/a professor/a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino do ato de ler? No objetivo geral buscou-se analisar a influência da formação literária nas escolhas metodológicas do/a professor/a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino do ato de ler. Como objetivos específicos definiu-se: compreender a educação literária como elemento essencial para a formação humana; discutir as implicações da educação literária para a formação do/a futuro/a professor/a dos Anos Iniciais; conhecer como as escolhas literárias do/a professor/a, influenciadas por sua formação literária, impactam suas práticas pedagógicas em sala de aula no que se refere ao ensino do ato de ler. O estudo adotou abordagem qualitativa, combinando três estratégias metodológicas: revisão bibliográfica, com base em autores como Candido (1988), Freire (2021, 2024) e Cosson (2015); análise documental dos PPCs da UFMA e políticas educacionais; e entrevistas com três professoras da Rede Pública de municípios da Ilha de São Luís (Raposa, São José de Ribamar e São Luís). A revisão sistemática nas bases Periódicos CAPES e OasisBR, utilizando descritores como "formação literária", revelou escassez de pesquisas sobre o tema. A análise dos projetos pedagógicos mostrou que a formação literária nos cursos de Pedagogia aparece de forma fragmentada e, muitas vezes, optativa. As entrevistas com docentes em exercício, por sua vez, demonstraram o potencial transformador da mediação literária quando adequadamente desenvolvida. Os resultados apontam uma contradição significativa: embora reconhecida como fundamental, a formação literária não está consolidada nos currículos de formação docente. Essa lacuna se reflete nas práticas escolares, em que muitos/as professores/as reproduzem abordagens fragmentadas da literatura. Contudo, os casos de docentes com vivências literárias significativas mostram metodologias mais criativas e eficazes. Conclui-se que é urgente repensar a formação inicial de pedagogos/as, integrando a literatura de forma mais consistente e articulada às práticas docentes.

**Palavras-chave:** Literatura. Leitura. Formação docente. Escolhas Metodológicas.

## ABSTRACT

This research investigates the influence of literary training on the pedagogical practice of early years teachers, starting from the premise of literature as a humanizing instrument, while problematizing its marginalization in teacher education, as evidenced by the low reading rates in Brazil (IPL, 2024). To this end, the following research problem is presented: How does literary training influence the methodological choices of early years teachers in relation to the teaching of reading? The general objective was to analyze the influence of literary training on the methodological choices of early years teachers regarding the teaching of reading. The specific objectives were defined as: to understand literary education as an essential element for human development; to discuss the implications of literary education for the training of future early years teachers; to examine how teachers' literary choices, influenced by their literary training, impact their classroom pedagogical practices in relation to the teaching of reading. The study adopted a qualitative approach, combining three methodological strategies: literature review, based on authors such as Candido (1988), Freire (2021, 2024), and Cosson (2015); documentary analysis of UFMA's PPCs (Pedagogical Projects of Courses) and educational policies; and interviews with three public school teachers from municipalities in the São Luís Island region (Raposa, São José de Ribamar, and São Luís). The systematic review in the CAPES Periodicals and OasisBR databases, using descriptors such as "literary training," revealed a scarcity of research on the subject. The analysis of the pedagogical projects showed that literary training in Pedagogy courses appears in a fragmented manner and is often optional. Interviews with in-service teachers, in turn, demonstrated the transformative potential of literary mediation when properly developed. The results point to a significant contradiction: although recognized as fundamental, literary training is not consolidated in teacher education curricula. This gap is reflected in school practices, where many teachers reproduce fragmented approaches to literature. However, cases of teachers with significant literary experiences show more creative and effective methodologies. It is concluded that it is urgent to rethink the initial training of teachers, integrating literature more consistently and in closer articulation with teaching practices.

**Keywords:** Literature. Reading. Teacher Education. Methodological Choices.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>BA</b>	Bahia
<b>BNC</b>	Base Nacional Comum
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CONSEPE</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação e Código Penal
<b>DCN</b>	Diretrizes Nacionais Curriculares
<b>EQ</b>	Estado da Questão
<b>FACED</b>	Faculdade de Educação
<b>GO</b>	Goiás
<b>GTs</b>	Grupos de Trabalho
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>PB</b>	Paraíba
<b>PNLL</b>	Plano Nacional do Livro e Leitura
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPC</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Tabela 1** Quantitativo de trabalhos encontrados a partir do mapeamento do EQ, com o uso dos descritores e filtros, no recorte temporal de 2006-2025, com busca em julho/2025..... p. 24
- Quadro 1** Síntese do mapeamento dos estudos publicados sobre Formação Literária, Formação do pedagogo e Escolhas Metodológicas no periódico Capes, com uso de booleano AND para filtrar os achados, com recorte temporal de 2006 a 2025, com busca realizada em julho/2025..... p. 26
- Quadro 2** Síntese dos mapeamentos dos estudos publicados no Periódico CAPES sobre Formação Literária, Formação do pedagogo e Escolhas Metodológicas, busca realizada em julho/2025..... p. 27
- Quadro 3** Síntese do mapeamento dos estudos publicados sobre Formação Literária, Formação do pedagogo e Escolhas Metodológicas na base Oasisbr com uso de booleano AND e OR para filtrar os achados, com recorte temporal de 2006 a 2025, com busca realizada em julho/2025.....p. 30
- Quadro 4** Síntese dos mapeamentos dos estudos publicados no Periódico CAPES sobre Formação Literária, Formação do pedagogo e Escolhas Metodológicas, busca realizada em julho/2025.....p. 31

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 AS NOSSAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>17</b>
<b>3 O IMPACTO DA FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS EM SUAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS: O Estado da Questão .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1 Iluminando as veredas do percurso do mapeamento.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Os achados no Periódico Capes .....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 Os estudos da Oasisbr .....</b>	<b>29</b>
<b>4 “CRIAR DE SI PRÓPRIO UM SER É MUITO GRAVE. ESTOU ME CRIANDO”: Afinal o que é formar um/a leitor/a?.....</b>	<b>34</b>
<b>4.1 “Escrevo ao correr das palavras”: A leitura como condição humana.....</b>	<b>34</b>
<b>4.2 “Você que me lê que me ajude a nascer”: A contribuição da literatura para a formação humana .....</b>	<b>41</b>
<b>5 “É PRECISO SAIR DA ILHA PARA VER A ILHA”: A formação do/a professor/a leitor/a.....</b>	<b>47</b>
<b>5.1 Os raios de luz para a formação do/a leitor/a literário: Por que formação literária para futuros/as professores/as? .....</b>	<b>47</b>
<b>5.1.1 O PNLL e a educação literária do/a professor/a leitor/a .....</b>	<b>51</b>
<b>5.2 Lançando luz para a formação literária do/a pedagogo/a da UFMA: Entre faróis e vestígios da Educação Literária. ....</b>	<b>53</b>
<b>5.3 “Sou um objeto urgente”: Os desafios da formação literária docente frente aos baixos índices de leitura no Brasil.....</b>	<b>57</b>
<b>6 “ERA UMA VEZ UMA PROFESSORA MALUQUINHA”: a literatura e as escolhas metodológicas do/a pedagogo/a .....</b>	<b>61</b>
<b>6.1 “Ela era uma professora inimaginável”: a literatura na construção humana .....</b>	<b>61</b>

<b>6.2 “[...] pois descobrimos que ler era uma alegria”:</b> Formação literária e a docência .....	<b>65</b>
<b>6.3 “Esta menina é mesmo muito maluquinha”:</b> o repertório literário pessoal das professoras e a relação com suas práticas pedagógicas .....	<b>72</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>87</b>
APÊNDICES.....	
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	93
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	95

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura ocupa um lugar singular na formação humana. Para além de seu caráter estético, ela possibilita ao sujeito o exercício da imaginação, da empatia e da reflexão crítica. Ler é, portanto, uma forma de atravessar mundos - reais e ficcionais - e elaborar sentidos sobre si e sobre o outro. Apesar da ampla valorização teórica da leitura como prática social e educativa, dados e experiências de campo indicam que a formação literária ainda ocupa lugar secundário na formação do/a Pedagogo/a.

De acordo com Guimarães Rosa (2001, p.363) “[...] vivendo se aprende, mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (Rosa, 2001, p.363). As questões que dão origem a este trabalho vêm dessas perguntas maiores que ensina este escritor. Perguntas que escapam, que condensam anseios de uma professora e formanda do Curso de Pedagogia. O contato com obras literárias foi o início das minhas “maiores perguntas”, foi a chave para abrir uma porta cheia de mistérios que foi a jornada intensa do correr da vida e da minha formação inicial.

Dessa maneira, enxergar a literatura como elemento essencial na formação de um/a professor/a é um transbordar de significados que parte da minha própria infância até o presente momento atuando como professora nos Anos Iniciais. No entanto, apesar dos intensos debates e da clara percepção que a leitura de literatura pode mudar trajetórias, o Brasil ainda tem se defrontado com indicadores nada lisonjeiros no campo da leitura e do livro, como indica a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-Livro, 2024)<sup>1</sup> e, mais ainda, quando se fala sobre uma formação literária do/a professor/a como elemento essencial para sua prática docente.

Ler não é uma tarefa fácil, requer um alto nível de concentração, olhos e interesse atentos para a vida que está presente nas páginas de um bom livro; também é sobre o caminhar lento sob as nuances do que escreve o/a autor/a, no entanto, ler também é se sentir nas palavras do outro, é um encontro entre sentidos; é exercitar o senso crítico e, portanto, tarefa desafiadora, todavia, necessária.

A leitura sempre foi uma realidade em minha trajetória, cresci rodeada por pequenos livros, no início eram as histórias religiosas, que a minha mãe fazia questão

---

<sup>1</sup> O estudo revela um declínio no percentual de leitores no Brasil: Em 2024, 47% da população com 5 anos ou mais, leu pelo menos um livro nos últimos três meses, ante 52% registrado em 2019 — uma redução de 5 pontos percentuais no período. (IPL, 2024)

de comprar, que me faziam companhia; após esse momento, meu pai, movido por um momento consumista que não é típico dele, me presenteou com um gravador e eu passei a dormir ouvindo os contos de fadas clássicos. Mas, foi nas paredes de uma biblioteca, da escola pública em que estudei, que li a seguinte frase: “Ler é tão bom quanto saborear um bombom”. Achei curioso tal comparação, a leitura e o ato de saborear um bombom se tornou meu lema e, incentivada pela bibliotecária desta mesma escola, passei todo o Ensino Fundamental frequentando e revisitando páginas de livros, algumas, devo confessar, desbotaram em minhas mãos e precisaram ser guardadas no armário da biblioteca.

Após a saída do Ensino Fundamental, meus/minhas amigos/as foram afastados/as por um determinado período, o Ensino Médio foi uma curiosa pausa, não estava mais cercada por histórias, mas por listas e mais listas de cálculos. Retornei às velhas necessidades assim que me formei no Instituto Federal, e, durante a pandemia, a companhia de José Saramago, Elena Ferrante, Emily Brontë, diminuíram um pouco a tensão que se alastrava ao meu redor.

Assim, a literatura sempre ocupou um lugar significativo em minha trajetória, acompanhando-me desde a infância e influenciando profundamente a pessoa e a profissional que venho me tornando. Entre as muitas leituras que marcaram meu percurso, uma, em especial, teve grande impacto na forma como compreendo a prática docente. Durante as aulas de Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma atividade realizada com as alunas estagiárias sentadas em um tapete, foi lido o livro “Uma professora muito maluquinha”, de Ziraldo (2020).

A partir dessa vivência, emergiu uma reflexão significativa sobre o papel da literatura na formação docente. O modo como a protagonista conduzia sua prática pedagógica — com leveza, sensibilidade e criatividade — despertou em mim o reconhecimento do potencial formativo da leitura, não apenas como conteúdo, mas como atitude profissional. Me encantou especialmente a cena em que a professora incentivava seus/suas alunos/as a lerem, simplesmente lendo com eles/as: sentada à sua mesa, envolvida em seus próprios romances, enquanto as crianças liam gibis. Esse gesto, aparentemente simples, revelou-se como uma potente metáfora do valor do exemplo e da presença cotidiana da literatura como prática viva no espaço escolar.

Sendo assim, a formação literária do/a professor/a tem um impacto

significativo em sua práxis e precisa ser visto como um aspecto indissociável para a formação deste profissional. Compreende-se que não apenas na formação inicial, mas ao longo de todo o fazer-se docente, a literatura é instrumento essencial para aperfeiçoar a prática. Em sala de aula, torna-se mais urgente tal formação literária, afinal, como pode incentivar a leitura às crianças um/a professor/a que não lê?

Ao longo deste estudo, destacaremos como a relação do/a professor/a com a literatura em sua vida cotidiana gera um significativo impacto em suas escolhas metodológicas quando se trata de ensinar a ler ou inserir as crianças no mundo da leitura. Muitas vezes, o que percebemos na escola, seja durante os Estágios Obrigatórios vividos ao longo da graduação, ou fora deles, em outras vivências que temos, é que os/as professores/as “[...] aprendem a ensinar leitura [...] sem que, muitas vezes, tornem-se eles mesmos leitores”, como afirmam Belmiro, Machado e Baptista (2015).

A relevância deste objeto de estudo é, portanto, vislumbrar a literatura não com uma lógica utilitarista, mas como experiência viva da prática docente, não apenas como um passatempo, embora possa começar como um, mas na certeza que ler mais nos torna capazes de “fazer perguntas maiores”, como escreveu Guimarães Rosa (2001).

Aprender a ser docente com Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Dostoiévski, José Saramago, e tantos/as outros/as autores/as, seria possível? Com isso, surge a questão norteadora deste trabalho: Como a formação literária influencia nas escolhas metodológicas do/a professor/a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino do ato de ler?

Portanto, como objetivo geral, buscamos analisar a influência da formação literária nas escolhas metodológicas do/a professor/a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino do ato de ler. E para responder ao problema de pesquisa e, conseqüentemente, alcançar o objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: i) Compreender a educação literária como elemento essencial para a formação humana; ii) Discutir as implicações da educação literária para a formação do/a futuro/a professor/a dos Anos Iniciais; iii) Conhecer como as escolhas literárias do/a professor/a, influenciadas por sua formação literária, impactam suas práticas pedagógicas em sala de aula no que se refere ao ensino do ato de ler.

A fundamentação teórica deste trabalho está ancorada em autores/as que

discutem a formação literária, a prática docente e o papel humanizador da literatura. Antônio Candido (1988) destaca a literatura como direito humano essencial para a formação crítica e sensível. Vygotsky (2001) e Wallon (2008) contribuem com perspectivas sobre o desenvolvimento humano e a linguagem como mediadores da construção do pensamento e da afetividade. Arena (2003, 2010) problematiza a leitura como prática social, diferenciando-a do mero ato de ler. Cosson (2015) aborda a mediação literária na escola, enquanto Freire (2021) e Correia (2011) enfatizam a leitura como ato político e dialógico. Formiga *et al.* (2015) e Belmiro, Machado e Baptista (2015) analisam a formação literária de professores/as, destacando suas lacunas e potencialidades. Por fim, Candido (1988) e Lajolo (2002) refletem sobre a democratização do acesso à literatura e seu papel na educação. Esses/as e outros/as autores/as fornecem a base para discutir a relação entre formação literária, prática docente e escolhas metodológicas nos Anos Iniciais.

Esta pesquisa organiza-se em cinco seções, sendo a primeira esta Introdução. A segunda seção revela as nossas escolhas metodológicas, cuja pesquisa de natureza qualitativa analisou a relação entre formação literária e prática docente por meio de entrevistas com três professoras da Rede Pública da Ilha de São Luís (São Luís, Ribamar e Raposa), complementadas por revisão bibliográfica e análise documental.

A terceira seção, mapeia o Estado da Questão, identificando lacunas nas produções acadêmicas sobre formação literária docente. A quarta, explora a leitura como condição humana, discutindo seu papel na construção de subjetividades críticas. A quinta, analisa a formação do/a professor/a leitor/a, examinando políticas públicas (PNLL), projetos pedagógicos da UFMA e dados nacionais de leitura (Instituto Pró-Livro, 2024). A sexta seção articula as trajetórias literárias das professoras entrevistadas com suas práticas pedagógicas. Por fim, as Considerações Finais reforçam a literatura como elemento fundamental na formação docente.

## 2 AS NOSSAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A metodologia em um trabalho científico pode ser comparada a um mapa de jornada: sem ela, o caminho se perde, os passos se confundem e o destino torna-se incerto. É por meio dela que os/as pesquisadores/as escolhem por onde andar, com quais ferramentas explorar o mundo e como registrar suas descobertas. Mais do que um conjunto de regras, a metodologia representa um compromisso com a verdade, um gesto de respeito ao saber e àqueles que virão depois.

Para investigar como a formação literária influencia as escolhas metodológicas de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere ao ato de ler, adotamos uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Essa opção metodológica se justifica por três razões principais: a natureza subjetiva do fenômeno, que envolve percepções, experiências e práticas docentes; as lacunas identificadas no estado da questão que revelaram escassez de estudos sobre esta temática específica; e a necessidade de compreender profundamente os significados que as professoras, colaboradoras da pesquisa,<sup>2</sup> atribuem à relação entre sua formação literária e sua prática pedagógica.

Com método, a ciência adquire clareza e torna-se diálogo. Como afirmam Lakatos e Marconi (2003, s/p), “[...] a metodologia científica é o caminho para se chegar à ciência, é o estudo dos métodos, especialmente os científicos”. É ela que sustenta o desejo de compreender o mundo com os pés firmes na realidade e os olhos voltados ao infinito.

Assim, fundamentamos este estudo na abordagem qualitativa, por reconhecermos nela a possibilidade de acessar dimensões subjetivas da experiência humana que não podiam ser traduzidas em números ou medidas rígidas. Por meio dessa perspectiva, buscamos compreender não apenas o que as pessoas fazem, mas também como sentem, pensam e atribuem significados às suas vivências.

A pesquisa qualitativa possibilitou o acesso às dinâmicas das relações humanas, considerando as vozes, os silêncios e as nuances que integram o cotidiano dos sujeitos envolvidos. Minayo (2017, p. 58) afirma que:

---

<sup>2</sup> Optamos pelo uso do termo no feminino “professoras”, neste momento no estudo, por refletir o gênero de todas as participantes da pesquisa, seguindo recomendações de precisão metodológica (ABNT, 2023).

A pesquisa qualitativa se ocupa com o estudo profundo da subjetividade, dos significados e das relações sociais, buscando compreender os processos pelos quais os atores sociais constroem suas realidades e atribuem sentido às suas experiências.

Diante disso, a pesquisa exploratória surge como possibilidade, dado o caráter inaugural de investigações sobre formação literária docente no contexto dos Anos Iniciais. Como evidenciado no Estado da Questão, apresentada na próxima seção, há escassez de estudos que articulem formação literária, prática pedagógica e escolhas metodológicas, demandando um enfoque que priorize a descoberta de categorias emergentes a partir das vozes das professoras. Neste sentido,

Na abordagem qualitativa, a pesquisa exploratória ou estudo exploratório tem o objetivo de conhecer o fenômeno estudado tal como ele se apresenta ou acontece no contexto em que está inserido. **E para esse tipo de investigação, na área das Ciências Humanas e Sociais, o enfoque qualitativo permite melhor compreensão do comportamento humano e do contexto social.** A pesquisa exploratória permite, nesse processo, que o pesquisador contemple os dados qualitativos de forma sistêmica, com uma compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno analisado. (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023, p.3, grifo nosso)

Por se tratar de uma pesquisa exploratória, foi realizado um mapeamento bibliográfico do tipo Estado da Questão, conforme mencionamos anteriormente, que, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2024, p.7, grifos dos autores), sua finalidade é

[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

O trabalho científico busca desmistificar o objeto de investigação por meio de uma seleção crítica das fontes de informação, restringindo-se a estudos e parâmetros alinhados às especificidades da pesquisa, o que exige a consulta a documentos relevantes (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2024, p. 7-8). Assim, o Estado da Questão tem como função caracterizar e delimitar um campo do conhecimento, valendo-se de consultas a diferentes fontes disponíveis, como teses, dissertações e artigos, conforme também adotado nesta pesquisa. De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2024), o início de uma investigação sempre carrega certa subjetividade, uma vez que, consciente ou inconscientemente, é influenciado pelo/a pesquisador/a.

Para delimitar essa subjetividade e garantir a singularidade do estudo, foram definidos descritores e um recorte temporal, cujas plataformas investigadas foram a base de dados do Periódico CAPES e a Oasisbr.

Para desenvolver a investigação, articulamos duas modalidades de pesquisa complementares: a bibliográfica e a de campo. O objetivo foi aprofundar a compreensão sobre como a formação literária atravessou e ressignificou as práticas pedagógicas das professoras<sup>3</sup> na relação de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa bibliográfica ofereceu o suporte teórico necessário, proporcionando um espaço de interlocução com autores/as que, ao longo do tempo, têm refletido sobre literatura, educação e formação docente.

Longe de ser um simples levantamento de informações, essa etapa configurou-se como um momento de escuta crítica e sensível ao saber já produzido, permitindo identificar caminhos que ainda necessitavam ser explorados. Como afirma Gil (2008, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos”.

A pesquisa de campo foi conduzida por meio de entrevista semiestruturada (APÊNDICE) com três professoras, o que possibilitou o contato direto com narrativas que evidenciaram como a literatura se materializa em suas práticas pedagógicas. Essas vozes revelaram mais do que métodos: trouxeram memórias, sentidos e experiências que conectam a formação literária ao ato de ensinar.

A entrevista permitiu uma investigação sensível e contextualizada do fenômeno estudado. Para Triviños (1987, p. 131), “[...] a entrevista semiestruturada permite captar as representações dos sujeitos sobre o mundo em que vivem e suas práticas sociais”. Lösch, Rambo e Ferreira (2023), acrescentam, ainda, que, por meio dessa técnica, os/as pesquisadores/as podem obter informações detalhadas e profundas sobre as percepções, atitudes e experiências dos/as participantes.

A escolha das professoras participantes ocorreu a partir da busca por docentes que se identificassem como leitoras e que atuassem nos Anos Iniciais na Rede Pública de Ensino. Essa busca se revelou bastante árdua, uma vez que, durante os períodos de Estágios Obrigatórios, momento de aproximação com a prática docente, não tivemos contato com nenhuma professora leitora ou que revelasse em sua prática a vivência da literatura. No entanto, durante a participação no Programa

---

<sup>3</sup> A opção pelo termo no feminino "professoras" reflete a composição exclusivamente feminina do grupo participante da pesquisa. Como estudo qualitativo, priorizou-se a precisão na representação das colaboradoras, alinhando a linguagem ao perfil do grupo investigado.

Residência Pedagógica (PRP),<sup>4</sup> houve uma luz que iluminou nossos caminhos.

Foram selecionadas para a pesquisa três professoras atuantes nos municípios de Raposa, São Luís e São José de Ribamar, no estado do Maranhão, as quais demonstraram a importância da leitura de literatura como prática essencial em sua docência. Elas serão identificadas na pesquisa pela denominação "Professora", seguida do seu primeiro nome, visto que as três consentiram sua identificação, por meio do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Apêndice A). Neste sentido, as colaboradas da investigação são: Professora Thaís, Professora Noyra e Professora Cláudia. As suas falas serão destacadas em itálico para diferir das citações dos/as autores/as e teóricos/as que serão utilizados/as para a análise dos dados, e para melhor compreensão do/a leitor/a, revisamos os vícios de linguagem para garantir mais clareza ao texto.

As professoras entrevistadas possuem trajetórias de formação marcadas pelo encontro significativo com a literatura, mediado por suas experiências escolares. A Professora Cláudia, pedagoga, com especialização em Supervisão Escolar, acumula 25 anos de experiência na Rede Municipal de São José de Ribamar. A Professora Thaís, licenciada em Letras, com habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas, atua na docência há 4 anos, sendo seu primeiro ano na Rede Municipal de Raposa; e, por fim, a Professora Noyra, graduada em Pedagogia, complementou sua formação com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Mestrado Profissional em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, atuando nas Redes Municipais de São Luís e Raposa.

Vale ressaltar, que a entrevista com as colaboradoras da pesquisa ocorreu via *google meet*, devido ao tempo disponível de cada, durando em média uma hora. A decisão de entrevistar apenas esse número de participantes decorreu da limitação de tempo para a escrita da monografia e, como já mencionado, a dificuldade em localizar, no contexto investigado, docentes com uma relação consolidada com a leitura de literatura. Assim, foi priorizado a profundidade das narrativas, em consonância com os princípios da abordagem qualitativa.

As três entrevistas realizadas se mostraram suficientes para revelar

---

<sup>4</sup> O Programa de Residência Pedagógica da UFMA, findou em 2024, e era uma iniciativa que buscava fortalecer a formação prática de futuros professores da educação básica. Alinhado à Política Nacional de Formação de Professores, o projeto promovia a imersão dos licenciandos no cotidiano escolar durante a segunda metade da graduação, proporcionando uma integração entre teoria e prática.

aspectos centrais da relação entre formação literária e prática docente, especialmente sobre 'formação literária' e 'escolhas metodológicas'. Embora os resultados não possam ser generalizados, eles oferecem compreensão valiosa para o contexto investigado, atendendo aos objetivos de uma pesquisa exploratória.

Por fim, optamos pela análise temática como estratégia para tratar os dados obtidos. Essa escolha justificou-se pela capacidade dessa abordagem de identificar sentidos recorrentes nas falas das professoras, organizando-os em torno de temas significativos. Mais do que classificar falas, esse tipo de análise nos permitiu compreender os elementos subjacentes às palavras: memórias, afetos, escolhas e marcas da formação literária presentes em suas práticas docentes.

Essa forma de análise favoreceu um olhar atento às experiências relatadas, valorizando suas complexidades. Como afirmam Braun e Clarke (*apud* Souza, 2019, p. 52), “[...] a análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados”, permitindo que o/a pesquisador/a compreenda o que move os sujeitos em seus cotidianos. Para um estudo que buscou compreender a presença da literatura na constituição da identidade docente, essa escuta revelou-se fundamental.

Na próxima seção, retomaremos a abordagem proposta por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) para mapear e analisar criticamente a produção acadêmica sobre educação literária na formação do/a pedagogo/a, com ênfase nas escolhas metodológicas de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **3 O IMPACTO DA FORMAÇÃO LITERÁRIA DO/A PROFESSOR/A DOS ANOS INICIAIS EM SUAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS: O Estado da Questão**

Esta seção é baseada na pesquisa de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), que propõem uma análise detalhada do Estado da Questão (EQ). O objetivo, portanto, é explorar e refletir sobre o tema em questão, definindo suas características e estabelecendo seus limites de forma clara e precisa.

Ao mapear a produção acadêmica nas plataformas do Portal de Periódicos da Capes e da Oasisbr, utilizando o método do Estado da Questão (EQ), percebemos que há poucos estudos dedicados à educação literária na formação do/a pedagogo/a, especialmente no que diz respeito às suas escolhas metodológicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de a literatura ser amplamente valorizada na formação docente, essa escassez de pesquisas específicas indica a necessidade de mais investigações que aprofundem o debate sobre o tema.

#### **3.1 Iluminando as veredas do percurso do mapeamento**

O Estado da Questão se apresenta como um gesto inaugural do/a pesquisador/a diante do universo científico: é ali que se busca, com olhos atentos e espírito inquieto, compreender o que já foi dito sobre um determinado objeto de estudo. Mais do que um simples levantamento bibliográfico, trata-se de um movimento de escuta e diálogo, uma tentativa de reconhecer vozes, silêncios e caminhos ainda inexplorados.

Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o Estado da Questão (EQ) se diferencia do “estado da arte” ou do “estado do conhecimento” por delimitar com mais precisão o recorte temático da pesquisa. O foco está em construir o objeto de estudo a partir de fontes específicas, relacionadas diretamente ao tema proposto.

Para isso, é necessário selecionar materiais relevantes, atualizados e que contribuam de forma efetiva para a definição do campo de investigação. Segundo os/as autores/as mencionados/as “[...] o capítulo sobre o estado da questão tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo.” (Nóbrega-Therrien; Therrien 2004, p. 11).

A construção do Estado da Questão, etapa fundamental deste estudo, foi realizada a partir de um mapeamento criterioso da produção científica nacional sobre formação literária do/a pedagogo/a. O movimento metodológico foi guiado por filtros rigorosos que permitiram refinar os achados e dar corpo à pergunta: O que tem sido dito, investigado e pensado, no Brasil, sobre o vínculo entre literatura, formação docente e escolhas metodológicas?

Para realizar o mapeamento da produção científica nacional sobre a formação literária do/a professor/a, elegemos duas plataformas de ampla relevância acadêmica: Periódicos CAPES e Oasisbr. A busca foi realizada em julho de 2025, e, além dos filtros, foram utilizados operadores booleanos AND e OR para combinar os descritores, usamos também ASPAS para refinar os resultados na plataforma, buscando explorar possíveis intersecções temáticas, para ampliar o olhar sem perder a coerência com o foco da investigação. Para tanto, os descritores utilizados foram: “formação literária”, “formação do pedagogo” e “escolhas metodológicas”, palavras-chave provenientes do objeto de estudo desta pesquisa, com recorte temporal de “2006 a 2025”.

A escolha do recorte temporal de “2006 a 2025”, justifica-se pela importância histórica e simbólica da constituição do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), instituído em 2006 como marco inaugural de uma política pública estruturante voltada ao incentivo da leitura no Brasil. O PNLL representa o esforço coletivo do estado brasileiro e de diversos setores da sociedade civil na formulação de diretrizes voltadas à democratização do acesso ao livro, ao fomento da leitura e à valorização da mediação como prática essencial no processo de formação leitora.

Assim, o recorte adotado contempla desde a consolidação desse marco legal e político até o ano de realização desta pesquisa (2025), permitindo uma análise abrangente do percurso e dos impactos das políticas públicas relacionadas à leitura literária na formação docente. Trata-se, portanto, de um intervalo temporal que reflete não apenas a vigência de políticas de incentivo à leitura, mas também a persistente lacuna investigativa quanto à articulação entre formação literária, prática pedagógica e mediação do texto literário na Educação Básica

No Periódicos CAPES, foram aplicados os seguintes filtros: artigos científicos, revisados por pares, acesso aberto, produção nacional e publicados entre os anos de 2006 e 2025, resultando um total de 141 trabalhos que partiram do

somatório entre os descritores já mencionados. No que se refere à plataforma Oasisbr, o recorte seguiu o mesmo intervalo temporal, com a delimitação do tipo de trabalho como dissertação e a restrição ao idioma português. Encontramos um expressivo número de resultados, totalizando 1.005, partindo do somatório entre os 81 resultados para “formação literária”, 576 para “formação do pedagogo” e 348 em “escolhas metodológicas”.

No entanto, encontramos apenas 33 estudos, na plataforma Oasisbr, que apresentaram alguma aproximação com a temática central, sendo apenas 2 trabalhos que abordavam diretamente a formação literária do/a pedagogo/a, evidenciando, assim, uma lacuna ainda pouco explorada nas investigações acadêmicas brasileiras

A etapa seguinte do mapeamento, consistiu na leitura atenta dos títulos, resumos e introduções das produções localizadas, com o intuito de identificar aquelas que realmente dialogavam com o objeto de estudo desta pesquisa. Essa leitura preliminar foi fundamental para discernir os textos que apenas tangenciavam a temática daqueles que, de fato, abordavam a formação literária do/a professor/a do Ensino Fundamental.

O mapeamento resultou em um total de 1.146 trabalhos, sendo esses separados em cada uma das plataformas: 141 no Periódicos CAPES e 1.005 na Oasisbr. Os percentuais e dados numéricos obtidos a partir desse processo estão sistematizados na tabela a seguir:

**Tabela 1** - Quantitativo de trabalhos encontrados a partir do mapeamento do EQ, com o uso dos descritores e filtros, no recorte temporal de 2006-2025, com busca em julho/2025.

<b>Plataforma Científica</b>	<b>Trabalhos encontrados</b>	<b>Achados relacionados com a temática</b>	<b>Percentual</b>
Periódico CAPES	141	2	1,42
Oasisbr	1005	2	0,19
<b>TOTAL</b>	1146	4	0,34

**Fonte:** Elaboração da Autora (2025)

Os dados evidenciam não apenas o volume da produção localizada, bem como a escassez de trabalhos que tratam diretamente da relação entre literatura, formação docente e escolhas metodológicas — confirmando, mais uma vez, o quanto

este campo ainda carece de aprofundamento no contexto da pesquisa educacional brasileira.

### 3.2 Os achados no Periódico Capes

Conforme mencionamos, a investigação no Periódico CAPES iniciou-se com uma busca meticulosa, guiada por descritores centrais que refletem os pilares deste estudo: 1) Formação literária, 2) Formação do pedagogo e 3) Escolhas metodológicas. Aplicamos filtros rigorosos para garantir a relevância dos achados: acesso aberto, revisão por pares, produção nacional (2006-2025) e idioma português. A escolha por esses critérios não foi aleatória, mas sim uma tentativa de mapear, com precisão, como as produções acadêmicas brasileiras tem abordado a interseção entre literatura, formação docente e metodologias pedagógicas.

O primeiro descritor, "formação literária", retornou com 30 trabalhos, dos quais apenas 2 tangenciavam diretamente a temática. Esse resultado já sinalizava uma lacuna: a formação literária do pedagogo, embora reconhecida como relevante, não ocupa espaço significativo na produção acadêmica recente. Em seguida, o descritor "formação do pedagogo" gerou 39 resultados, porém nenhum deles abordava a dimensão literária como componente essencial da formação. Por fim, "escolhas metodológicas" trouxe 72 registros, mas novamente sem conexão com o eixo central desta pesquisa.

Na tentativa de refinar a busca, utilizou-se o operador booleano AND para cruzar os descritores "formação literária" e "escolhas metodológicas", mas a plataforma não retornou nenhum resultado. Essa ausência evidencia que a relação entre a formação literária do/a professor/a e suas decisões pedagógicas permanece um território pouco explorado, mesmo em um período de quase duas décadas (2006-2025). A justaposição de outros termos cognatos ou combinações booleanas não alterou significativamente o cenário, reforçando a necessidade de estudos que preencham essa lacuna.

**Quadro 1** - Síntese do mapeamento dos estudos publicados sobre Formação Literária, Formação do pedagogo e Escolhas Metodológicas no periódico Capes, com uso de booleano AND para filtrar os achados, com recorte temporal de 2006 a 2025, com busca realizada em julho/2025

Descritor 1	Booleano	Descritor 2	Booleano	Descritor 3	Resultados	Achados
Formação literária	-	-	-	-	30	2
Formação do pedagogo	-	-	-	-	39	0
Escolas metodológicas	-	-	-	-	72	0
Formação literária	AND	Escolhas metodológicas	-	-	0	0
TOTAL					141	2

**Fonte:** Elaboração da Autora (2025)

Os números revelam uma contradição: embora a literatura seja frequentemente celebrada como instrumento de humanização e crítica, sua integração à formação docente ainda é marginal na produção acadêmica. Apenas 1,42% dos trabalhos localizados no Periódico CAPES relacionavam-se ao tema, e nenhum deles explorava a fundo como a formação literária influencia as escolhas metodológicas dos professores dos anos iniciais. Essa escassez reflete um paradoxo: como esperar que os/as pedagogos/as incorporem a literatura em suas práticas se sua formação inicial e continuada não lhes oferece subsídios teóricos ou experiências significativas com o texto literário?

A ausência de diálogo entre esses campos — formação literária e prática pedagógica — sugere um reducionismo ainda vigente na formação de professores, em que a literatura é tratada como acessório, não como alicerce. Persiste, ainda, uma abordagem utilitarista que reduz o texto literário a mero instrumento avaliativo ou ferramenta para o ensino de leitura e escrita, negligenciando sua dimensão humanizadora e sua capacidade de refletir, questionar e ampliar as experiências humanas. Como aponta Candido (1988), a literatura é um direito humano, mas seu potencial transformador parece negligenciado quando se trata de formar educadores capazes de mediá-la criticamente.

No entanto, para compreender como a produção científica nacional tem abordado a formação literária do pedagogo e suas implicações metodológicas,

realizou-se uma análise individualizada dos dois trabalhos identificados como relevantes. O Quadro 2 apresenta uma síntese aprofundada de cada estudo, destacando autores/as, objetivos centrais, temáticas abordadas e contribuições para o campo:

**Quadro 2** - Síntese dos mapeamentos dos estudos publicados no Periódico CAPES sobre Formação Literária, Formação do pedagogo e Escolhas Metodológicas, busca realizada em julho/2025.

AUTORES	OBJETIVOS	TEMÁTICA	LOCAL	ANO
FORMIGA; INÁCIO; BARBOSA	Lançar algumas reflexões sobre as práticas docentes adotadas para a mediação da leitura literária na escola.	Formação literária	PB	2015
BELMIRO; MACHADO; BAPTISTA	Apresentar reflexões sobre a formação literária de professores de escolas públicas que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na condição de participantes de um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais.	Formação literária e formação docente	MG	2015

**Fonte:** Elaboração da Autora (2025)

O Quadro 2 revela dados significativos sobre a produção acadêmica relacionada à formação literária de professores/as nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise permite destacar os seguintes pontos: foram identificados apenas dois estudos relevantes, ambos publicados em 2015, o que indica uma lacuna de 10 anos sem novas produções sobre o tema no período analisado (2006-2025).

Formiga, Inácio e Barbosa (2015) abordam a importância e os desafios do ensino da literatura no ambiente escolar, argumentando que, a escola é um espaço privilegiado para estimular a necessidade pela leitura e promover o acesso às obras literárias. Um ponto crucial levantado é a essencialidade de os/as próprios/as professores/as serem leitores/as entusiasmados/as, pois muitos não tiveram a oportunidade de construir sua própria história de leitura e, conseqüentemente, não se sentem preparados/as para despertar a necessidade pelos livros aos alunos. O texto critica as práticas docentes que tratam a literatura de forma inadequada, muitas

vezes, a reduzindo a uma disciplina escolarizada rígida, à história da literatura ou a uma tarefa hermenêutica restrita à "iluminados", afastando o aluno da experiência livre e subjetiva da leitura.

Em contraste, Formiga, Inácio e Barbosa (2015) defendem a ideia de que a literatura é um modo discursivo menos pragmático, que garante ao leitor o exercício da liberdade de interpretação e a exploração de múltiplas dimensões do texto. O artigo propõe ser imperativo repensar as práticas docentes, valorizando a bagagem de leitura dos/as estudantes – incluindo as chamadas "subliteraturas" – e promovendo uma mediação crítica e dialógica que aproxime os textos literários de suas práticas concretas e verossímeis de leitura.

Em essência, o artigo conclui que o desafio é promover uma escolarização adequada da literatura que vá além da mera obrigação, permitindo que alunos/as e professores/as descubram o sentido da literatura em suas vidas e experimentem a leitura como um ato de liberdade e humanização.

Belmiro, Machado e Baptista (2015) abordam a formação literária de professores/as de escolas públicas, especialmente aqueles/as que atuam na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando a crescente preocupação com os usos e funções sociais da língua escrita durante a escolarização e a maneira como os cursos de formação docente abordam essa questão.

Observamos que, muitas vezes, professores/as aprendem a ensinar leitura e escrita sem se tornarem eles próprios leitores/as e produtores/as de textos, adotando uma concepção instrumental da linguagem escrita. Essa visão repercute no ensino da literatura, que acaba sendo utilizada como mero pretexto para conteúdos programáticos e destituída de sua dimensão estética.

Essas funções deveriam ser exploradas na formação para promover o deslocamento do/a leitor/a para outros mundos e vivências. A marginalização da literatura na formação do pedagogo/a ecoa a crítica de Candido (1988) sobre a redução do literário a instrumento didático, negando seu potencial humanizador.

O artigo enfatiza que a formação integral do/a professor/a deve incluir a compreensão da dimensão estética da literatura como uma das formas inusitadas de expressão da linguagem. É fundamental que a linguagem literária esteja no centro das preocupações na formação de professores/as, e são necessárias ações mais integradoras entre o projeto "Tertúlia Literária" e as demais atividades acadêmicas.

Na organização das obras examinadas, procurou-se dispor as publicações conforme as categorias estabelecidas nesta pesquisa: Formação literária, formação do/a pedagogo/a e escolhas metodológicas. Apesar da carência de investigações que relacionem explicitamente esses três eixos de maneira sistêmica, identificam-se interfaces significativas entre eles, revelando que a verdadeira humanização por meio da literatura depende da capacidade do/a professor/a de vivenciá-la, promovendo uma conexão genuína e profunda com os textos, que vá além da mera obrigação acadêmica.

### **3.3 Os estudos da Oasisbr**

Se no Periódico CAPES a lacuna se revela na ausência de diálogo entre formação literária e prática pedagógica, na Oasisbr o cenário se repete, porém com maior volume de trabalhos desconexos do tema central. A busca realizada no portal Oasisbr seguiu uma estratégia criteriosa, utilizando os três descritores principais já mencionados. No entanto, devido às particularidades da plataforma, aplicou-se filtros específicos — como idioma português, intervalo de 2006 a 2025 e o tipo de documento "dissertação".

Após três etapas de filtragem manual, os resultados indicaram um cenário preocupante: embora o termo "formação literária" tenha retornado 81 registros, apenas dois tinham relação direta com o tema. A busca por "formação do pedagogo" gerou 576 resultados, e devido este quantitativo foi necessário combinar os descritores "Formação do pedagogo" AND "formação literária", no entanto não houve resultados do tipo de documento dissertação, que estava sendo buscado na base.

No que se refere às "escolhas metodológicas" apresentou 348 registros; devido ao exuberante quantitativo de resultados, houve a necessidade de combinar os descritores "escolhas metodológicas" AND "Formação literária", ocasionando em 1 resultado também sem pertinência clara, revelando a ausência de intersecção entre essas temáticas.

Mesmo com a utilização do cognato "formação docente" combinado com os descritores "formação do pedagogo" e "formação literária", a situação se manteve: apenas cinco trabalhos encontrados, e, durante a análise dos resultados, 2 estavam de acordo com a temática, porém um deles já estava na busca anterior, sendo um

achado repetido, e o outro trabalho não foi possível acessar, pois o link que direcionava para a página estava comprometido. Isso evidencia que, apesar de haver estudos sobre cada tema isoladamente, ainda falta uma articulação entre formação literária, formação pedagógica e escolhas metodológicas, resultando nos dados do Quadro 3:

**Quadro 3** - Síntese do mapeamento dos estudos publicados sobre Formação Literária, Formação do pedagogo e Escolhas Metodológicas na base Oasisbr com uso de boleano AND e OR para filtrar os achados, com recorte temporal de 2006 a 2025, com busca realizada em julho/2025

Descritor 1	Booleano	Cognato	Booleano	Descritor 2	Resultados	Achados
Formação literária	-			-	81	2
Formação do pedagogo	AND			Formação Literária	0	0
Formação Literária	AND	-	-	Escolhas metodológicas	1	0
Formação do pedagogo	OR	Formação docente	AND	Formação Literária	5	0
TOTAL					87	2

**Fonte:** Elaboração da Autora (2025)

Em síntese, os dados apontam para uma ausência crítica de estudos que relacionem a formação literária com a preparação do/a pedagogo/a e suas escolhas metodológicas. A escassez de trabalhos nesse cruzamento evidencia uma área negligenciada e sinaliza a urgência de pesquisas que promovam esse diálogo. Os filtros utilizados, longe de limitar, funcionaram como indicativo da carência existente nesse campo.

**Quadro 4** - Síntese dos mapeamentos dos estudos publicados no Periódico CAPES sobre Formação Literária, Formação do pedagogo e Escolhas Metodológicas, busca realizada em julho/2025.

AUTORES	OBJETIVOS	TEMÁTICA	LOCAL	ANO
OLIVEIRA	Analisar como as ações de mediadores sociais de leitura contribuíram para a formação literária de professores, oriundos de comunidade rural, e a influência dessas práticas de letramento literário na relação estabelecida pelos docentes com a literatura na vida e na prática pedagógica.	Formação literária	BA	2014
CARRIJO	Investigar a formação literária do professor no Brasil e como ela pode ser determinante no ensino de literatura	Formação literária	GO	2022

**Fonte:** Elaboração da Autora (2025)

As duas obras estão, geograficamente, localizadas nas regiões nordeste e centro-oeste, demarcando uma carência acadêmica quanto a pesquisas relacionadas à temática em outras regiões do país. Logo, cabe ressaltar que, apesar de não tomar como referência o/a professor/a que atua nos Anos Iniciais, é possível encontrar zonas de encontro quanto à importância da formação literária no fazer docente.

Dessa forma, Carrijo (2022) elabora que grande parte dos/as pedagogos/as e professores/as de Língua Portuguesa não atribui centralidade à formação do leitor literário no contexto da Educação Básica. Parte-se da hipótese de que essa lacuna decorre, em grande medida, da insuficiência na formação inicial e continuada desses/as profissionais no que se refere à leitura e à mediação de textos literários, somada à escassez de políticas públicas eficazes voltadas ao ensino de literatura.

As discussões e conclusões centrais da pesquisa evidenciam que a formação literária do/a professor/a se configura como elemento fundamental para o ensino de literatura na Educação Básica. Compreende-se que, para que o/a docente possa atuar de forma eficaz na mediação da leitura literária, é necessário que ele/a próprio cultive a prática da leitura e se reconheça como leitor. A ausência dessa prática entre parte dos/as professores/as constitui um dos principais entraves à mediação

literária em sala de aula, refletindo diretamente na construção de uma formação leitora sólida e significativa por parte dos/as estudantes.

Oliveira (2014) ressalta que a formação literária dos/as professores/as foi significativamente influenciada por mediadores sociais pessoais (avós, pais, tios, amigos, vizinhos, e *alguns* professores) que promoveram acesso à literatura em diversos gêneros e uma visão positiva e prazerosa da leitura. Evidencia que a escola foi frequentemente lembrada como um "lugar de vazios" e experiências pouco significativas com a literatura, focada na decodificação e regras gramaticais, sem fomentar a experiência literária ou a necessidade de ler.

Em síntese, a dissertação enfatiza que a formação literária do/a professor/a é profundamente ligada à sua história de vida e à influência de mediadores sociais, e que a superação das lacunas literárias exige uma reflexão sobre práticas pedagógicas e políticas públicas que valorizem as diversas formas de letramento literário para uma "democracia cultural".

### **3.4 Contribuições do objeto para o campo científico**

Nossa trajetória investigativa confirma que a formação literária do/a pedagogo/a, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda é um campo pouco explorado pela produção científica nacional. Os dados obtidos nas plataformas Periódicos CAPES e Oasisbr demonstram que, embora existam trabalhos relacionados à formação docente e à leitura, a articulação direta entre formação literária, formação do/a pedagogo/a e escolhas metodológicas segue como um território de limitada exploração acadêmica.

Essa constatação reafirma a relevância da presente pesquisa, uma vez que não firmamos apenas um esforço de iluminação sobre uma lacuna ainda tênue no debate acadêmico, mas um convite a redimensionar a literatura enquanto fundamento indispensável à formação humana. Ao destacar que grande parte dos/as docentes não possui uma trajetória leitora consistente, nossa pesquisa contribui para tensionar a formação docente atual, indicando a urgência de repensar a formação do/a pedagogo/a, associando-a a sua formação literária e suas escolhas metodológicas.

O mapeamento realizado, além de contribuir com o campo, desdobra-se como bússola para investigações futuras — indicando a necessidade de ampliar horizontes, de escutar outras geografias formativas e de adentrar, com mais

profundidade, as tramas entre o fazer literário e o fazer pedagógico. Ao tratar da literatura não como acessório, mas como uma necessidade fundamental para uma educação mais sensível, crítica e humanizadora, este estudo contribui para a construção de um campo de pesquisa comprometido com a formação integral do/a professor/a e, conseqüentemente, do sujeito-leitor.

#### **4 “CRIAR DE SI PRÓPRIO UM SER É MUITO GRAVE. ESTOU ME CRIANDO”<sup>5</sup>: Afinal o que é formar um/a leitor/a?**

A leitura é uma prática que mobiliza múltiplas dimensões do sujeito, afetando sua percepção, suas emoções e sua capacidade crítica. Trata-se de um processo que transcende normas e padrões, funcionando como espaço de encontro consigo mesmo e com o outro. Cada história, cada poema, cada ensaio é um convite a criar de si um ser, a aprender a sentir o mundo a partir da palavra.

Há uma certa magia no ato de ler, quando as palavras certas encontram o/a leitor/a no momento certo, e a narrativa não se trata apenas dos/as personagens ou do/a autor/a, mas do sujeito que lê. Aos poucos, livro após livro, nos tornamos mais completos — não porque tenhamos todas as respostas, mas porque aprendemos a fazer melhores perguntas. E, talvez, seja essa a maior contribuição da leitura: ela nos lembra, sempre, de nossa humanidade compartilhada.

Nesta seção, o objetivo é compreender a educação literária como elemento essencial para a formação humana. Nossas discussões dialogam diretamente com as contribuições de filósofos/as e educadores/as que fundamentam as reflexões sobre a formação humana, destacando o papel essencial da literatura na construção de uma existência mais crítica, sensível e plena.

##### **4.1 “Escrevo ao correr das palavras”<sup>6</sup>: A leitura como condição humana**

Tornar-se humano é uma tarefa exigente, que implica o exercício da reflexão, a disposição para com o próximo e, portanto, está profundamente ligada ao aperfeiçoamento moral, racional e espiritual do indivíduo. Da filosofia antiga à moderna, a humanidade é objeto de estudo contínuo, demonstrando que tornar-se humano não é uma inclinação natural. Para discutirmos a leitura como ato

---

<sup>5</sup> Clarice Lispector foi uma das autoras que moveram o chão sob nossos pés. A frase que inicia esta seção é proveniente do livro “Água Viva” (2020b) em que a autora explica que não é uma pessoa pronta, pois está se criando, e criar de si próprio um ser, dói. Essa é uma frase que ecoa em nossas memórias e permanece gravada nesta pesquisa. Tornar-se humano é um processo grave e requer seriedade.

<sup>6</sup> Frase retirada do livro “Água Viva” da autora Clarice Lispector. Utilizamos essa frase como início da subseção pois, ao afirmar que escreve “ao correr das palavras”, Lispector (2020, p. 29) não apenas descreve seu processo criativo, como também revela a leitura como um ato dinâmico e constitutivo do ser.

humanizador é preciso entender como tornar-se humano, portanto, escolhemos debater tal humanidade partindo do pensamento filosófico exposto em Vygotsky (2001), Wallon (2008), Nietzsche (2014) e Ângela Davis (2016).

Cabe ressaltar, que a escolha por tais autores/as para fundamentar este trabalho não é aleatória e se constituiu à medida de uma convergência em torno da centralidade do processo de humanização e a partir das leituras feitas ao longo desta intensa jornada.

Assim, para Vygotsky (2001), os seres humanos desde o nascimento estão imersos em uma realidade social e cultural, postulando que o desenvolvimento humano passa, dessa forma, por um processo em que a cultura será um grande fator de influência da maturação biológica e da aprendizagem. Somos seres sociais, e é pela interação que aprendemos a “ser”, a criar formas de agir no mundo.

Sendo assim, Suely Amaral Mello (1999, s/p), estudiosa da Teoria Histórico Cultural, contribui com essa discussão, ao afirmar:

Para Marx, assim como Vygotsky e outros estudiosos que se juntaram à sua escola, o homem não nasce humano. Sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura, que as novas gerações encontram ao nascer, acumulada pelas gerações precedentes – cultura essa que é, portanto, peculiar ao momento histórico em que o indivíduo nasce e ao lugar que ocupa nessa sociedade.

É frequente observarmos a influência dos aspectos socioculturais na constituição e no desenvolvimento humano, os quais vão além das determinações ambientais, abarcando também o uso de instrumentos e signos, especialmente a linguagem. Para Vygotsky (2001), ela é o principal mediador da organização do pensamento, atuando como ponte entre o indivíduo e o mundo social. O autor afirma, portanto que:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (Vygotsky, 2001, p. 131)

Dessa forma, tornar-se humano para este teórico é também um processo de apropriação da linguagem como ferramenta de construção do pensamento consciente. A linguagem se torna mediadora tanto na relação com o outro como na relação do sujeito consigo mesmo, sendo um meio pelo qual o indivíduo internaliza a cultura e se constitui como ser histórico, social e reflexivo. Há um emaranhado de

sentidos conceber a humanidade a partir da linguagem e da interação com o outro, mas é a partir desse encontro que nos constituímos humanos.

Ampliando este debate, para Henri Wallon (2008), psicólogo francês, a humanidade não é uma essência pré-determinada, mas uma construção contínua. Para ele, o ser humano não nasce pronto, e “[...] desde o seu nascimento, é envolvido pela afetividade, que desempenha um papel fundamental em sua evolução e no estabelecimento de boas relações sociais” (D’Aurla-Tardell; Alves, 2022, p. 59).

Dessa maneira, a humanização tem como núcleo a afetividade, é a emoção o primeiro elo de humanidade que temos, tal emoção se inicia com nascimento e se constitui na tensão entre o orgânico e o social em duas fases, como explica Almeida (2008, p.33):

[...] uma basicamente orgânica (que caracteriza os primórdios da afetividade) e outra fase em que a afetividade adquire conotações psicológicas (a fase relativa às circunstâncias morais). [...] Nessa segunda fase, doravante identificada como afetividade moral, a interferência orgânica está presente, porém não é a mais fundamental

Ao abordar o papel das emoções no processo de humanização, Wallon (2008, p. 23) ressalta que “[...] a afetividade não é apenas um estado, mas uma força que organiza a vida psíquica e orienta o comportamento”. Portanto, as emoções, aspecto essencial na constituição do ser humano para este teórico, são pontes entre o orgânico e o social, uma vez que um abraço acolhedor, por exemplo, regula os hormônios do estresse e transmite segurança e significados culturais.

Com apoio nestes/as autores/as, compreendemos que nos tornamos humanos no encontro com o outro, no entendimento das nossas emoções e no transitar entre esses dois aspectos. Portanto, até este momento, compreendemos que não nascemos humanos; enquanto espécie, podemos dizer que sim, mas a humanidade é construída em meio a diferentes encontros. Somos um devir, um vir a ser que nunca se completa, a humanidade se tece na nossa capacidade de nos reinventar na e pela convivência.

Também encontramos este contexto no pensamento nietzschiano<sup>7</sup> (2014), em que o filósofo alemão é categórico ao declarar que tornar-se humano não está baseado em leis e normas de comportamento pré-estabelecidas, mas em afirmar a vida com vontade própria, autenticidade e criatividade. A visão radical de Nietzsche

---

<sup>7</sup> Refere-se ao pensamento do filósofo Friedrich Nietzsche

(2014) apresenta que o ser humano não é um fim em si mesmo, mas uma ponte entre o animal (instintivo) e o *Übermensch* (o "Além-Homem"). Rejeitando a ideia de que este é a obra-prima da criação, argumenta que seríamos um estágio intermediário, algo que deve ser superado. Postula, dessa maneira:

O homem é uma corda, estendida entre o animal e o super-homem - uma corda por sobre um abismo. Um perigoso atravessar, um perigoso estar a caminho, um perigoso olhar para trás, um perigoso arrepiar-se e estacar. O que é grandioso no homem é que ele seja uma ponte, e não um fim: o que pode ser amado no homem é que ele seja uma *passagem* e um *ocaso* (Nietzsche, 2014, s/p, grifos do autor)

Para Nietzsche (2014), esse processo de superar os valores impostos por religiões, tradições ou convenções — o qual chamava de “moral de rebanho” — está ligado à ideia do *Übermensch*<sup>8</sup> que, geralmente, é traduzido como “além-do-homem” ou “super-homem”, ou seja, aquele que transcende a moral tradicional. Assim, para ele, tornar-se verdadeiramente humano é um ato de superação constante, é uma tensão que não escapa do sofrimento, pois a grandeza de ser humano está no conflito, só se humaniza quem está disposto a enfrentar seus abismos.

Ademais, nos ancoramos na filosofia do século XX e, em especial, nas ideias da filósofa, ativista e professora Ângela Davis (2016), ao afirmar que tornar-se humano envolve combater e reconhecer sistemas que desumanizam. Para a autora, em seu livro *A liberdade é uma luta constante*, humanizar-se é um processo político, conseqüentemente, exige resistir às estruturas que promovem exclusão e opressão, ou seja, humanidade não existe sem transformação estrutural. Com isso, debatemos que para tornar-se humano é preciso rejeitar e lutar contra qualquer processo desumanizador.

Em Vygotsky (2001), Wallon (2008), Nietzsche (2014) e Davis (2016) encontramos a afirmativa que a humanidade não é um dado natural. Aprendemos a ser “ser humano”, na interação com o meio, com o outro, com nossas próprias emoções, no conflito com o eu e a moral imposta, na luta contra a desumanização, é por caminhos profundamente dialógicos e da introspecção coletiva que nos tornamos humanos.

Nesse ínterim, há algumas questões a considerar quando estamos tratando do ato de humanizar-se, a primeira delas é que não existe um manual seguindo um

---

<sup>8</sup> A palavra *Übermensch* aparece pela primeira vez na obra *Assim Falou Zaratustra (Also sprach Zarathustra)*, escrita por Friedrich Nietzsche e publicada entre 1883 e 1885.

conjunto de regras, e, a segunda, que o processo de humanizar-se não é alheio ao outro, não há “tornar-se humano” sem o outro. Portanto, enquanto as estruturas sociais continuarem desumanizando grupos de pessoas, ainda veremos uma sociedade pouco humana.

E, dessa maneira, Mello (1999, s/p) complementa:

É na sua relação com os objetos socialmente criados e com os outros homens presentes ou passados - e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzidos – que o homem se humaniza [...] o homem precisa do contato com os outros homens – passados e presentes – para se humanizar.

No escopo desta análise, recorreremos à literatura clariceana<sup>9</sup> para enriquecer esta discussão. Em “*Água Viva*”, publicado pela primeira vez em 1973, Lispector (2020b, p. 37) escreve que estar se criando é algo muito grave, requer atenção cuidadosa e um olhar humanizador para seu próprio ser. Se criar, ser alguém, não apenas um alguém alheio, mas um “ser humano” é uma tarefa sensível, e como a autora clarifica “muito grave”, humanizar-se é tarefa árdua, introspectiva, social e racional.

Contudo, Antonio Candido (1988, p.171), elabora que apesar de vivermos em uma era de “[...] máxima racionalidade técnica e domínio da natureza”, ainda assim a barbárie e a desumanização persistem. O progresso ainda é concebido como a ideia reducionista de que “para uns ganharem, outros devem perder”, o questionamento que fica para nós é: O que se perde enquanto o outro ganha? A alta exigência pela instrução só trouxe uma barbárie ligada ao máximo de civilização e um sofisticado constrangimento que tornou o direito humano uma espécie de utopia.

Acreditávamos que a partir do conhecimento globalizado, dos avanços tecnológicos, da construção de incríveis edifícios, a humanização viria como uma espécie de “moeda de troca” por termos avançado tanto. Porém, o que se percebe é que cada vez mais nos aproximamos de um declínio da humanidade. Dessa forma, a injustiça social constrange, mas o preconceito ainda limita pessoas em seu processo de humanização. Ao versar sobre direitos humanos e literatura, Antônio Candido (2011, p.174) elabora o seguinte questionamento:

Nesse ponto as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos

---

<sup>9</sup> Como é conhecida a literatura escrita por Clarice Lispector.

bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoievski ou ouvir os quartetos de Beethoven?

Como mencionado anteriormente, na obra de Angela Davis (2016), a injustiça social é um obstáculo para o processo de humanização. Portanto, o questionamento de Candido (1988) segue reforçando como há uma imposição do limite de compreensão de direitos essenciais que alguém pode vir a ter, especialmente se tratando de uma pessoa menos instruída. Ao citar Dostoievski e Beethoven, este autor lança luz a uma questão dos chamados clássicos eruditos que estão - estrategicamente - restritos a um grupo seleto de pessoas. Inalcançável e inatingível, a literatura passa a ser vista com estes imperativos reducionistas.

No tocante ao papel da leitura no processo de humanização, cabe refletir que esta atividade cultural excede a mera decodificação de textos, embora o conhecimento do sistema linguístico seja importante. Existem variadas concepções de leitura, nesta pesquisa defendemos a leitura como compreensão e como um processo dialógico, como explica Oliveira (2014, p. 30)

[...] entender que leitura é um movimento dialógico entre autor, leitor e texto. É preciso perceber que o leitor, em contato com a obra, inventa, desloca, distorce, constrói sentidos, graças a experiências diversas e dos diferentes contextos e singularidades instituídos no processo de interação.

Assim, construir a leitura como um processo dialógico implica reconhecer que o texto não é um monólogo autoral, é mais como um espaço de encontro entre vozes. O/A autor não está sozinho/a, há sempre um/a leitor/a – com suas experiências, concepções de mundo e estruturas de pensamento – que reinterpreta e ressignifica a obra, estabelecendo um diálogo que pode transcender as intenções originais. Logo, o texto suscita questionamentos que vão além do escrito, revelando sentidos novos, filtrados pelas subjetividades de quem lê.

Arena (2003, p.54) discute que é preciso romper com a idealização da leitura como um “[...] objeto delimitado, padronizado e fortemente influenciado e caracterizado pelas marcas da literatura”. Assim, ele expressa ser antagônico à ideia que ler é apenas aprender o sistema linguístico, mas, ao contrário, ler é ultrapassar as linhas de um texto, é adentrar nas entrelinhas e não necessariamente entender à risca o que autores/as escreveram, mas o que foi sentido a partir daquela leitura. É

um encontro entre sentidos, o que se sente do lado de fora do texto e o que é sentido do lado de dentro dele.

Segundo Magda Soares (2023, p.210), o texto é “[...] uma comunicação verbal que se caracteriza como um gênero adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos ou desejados. Assim, os textos não são independentes das condições que determinam sua produção”, não estão alheios ao contexto social, aos sentimentos de quem escreve e de quem lê. Todo texto está dentro de uma relação intrínseca com as situações comunicativas que os fazem ser o que são, não escapa dos sentimentos humanos. É nessa relação com o que está escrito que a leitura se constitui no seu papel humanizador.

É nesse sentido que Paulo Freire (2021, p. 9) na obra *A importância do ato de ler*, escreve “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (1989, p. 9), evidenciando a relação dialética entre experiências e a linguagem. A leitura emancipatória, ou seja, sendo um instrumento de libertação e autonomia, ganha significações quando ressalta que o processo de leitura não se reduz à técnica. A leitura humanizadora, para Freire (2021), exige reconhecer o sujeito como ser histórico, aquele que não está pronto – como já mencionamos – e que é impulsionado a aprender, refletir, transformar e se transformar constantemente.

A fim de estabelecer uma interlocução com tais ideias, constatamos que ao percorrer diversas estradas literárias, experienciamos inúmeras sensações por meio do ato de ler. Um exemplo é a leitura de *Capitães da Areia*, escrito por Jorge Amado (2008), em que não nos limitamos à simples decodificação das palavras, mas adentramos em um processo profundo de compreensão dos problemas sociais ali retratados. A obra permite vislumbrar as nuances da violência estrutural, do abandono infantil e das desigualdades que permeiam nossa sociedade. Essa imersão literária revela-se fundamental para a formação do pensamento crítico e da ampliação da percepção sobre as complexidades humanas e sociais.

Dessa forma, Arena (2010, p.242) questiona o aprendiz:

Por que é preciso aprender a ler nestes tempos? Mais que pensar em galgar degraus acadêmicos ou postos de trabalho, creio que aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar ao homem.

O autor nos convida a enxergar a leitura não como mero instrumento de ascensão profissional, mas como tecnologia transformadora do pensamento humano. Ao refletir sobre a provocação do autor — *"Por que é preciso aprender a ler nestes tempos?"* — há o vislumbre de uma das cenas mais emblemáticas de *"Sociedade dos Poetas Mortos"* (1989), dirigido por Peter Weir. A obra cinematográfica traz o carismático professor de literatura, John Keating, instigando uma turma de garotos à paixão pela poesia.

Em uma cena emblemática, Keating responde à pergunta de um aluno sobre a "utilidade da poesia" da seguinte maneira: "Nós não lemos e escrevemos poesia porque é bonito. Nós lemos e escrevemos poesia porque somos membros da raça humana. E a raça humana está cheia de paixão" (Weir, 1989). Apesar de referir-se à poesia, tomamos a liberdade de expandir esta afirmativa, considerando que lemos porque fazemos parte da raça humana.

Arena (2010, p. 245) enriquece a discussão quando postula que "[...] o ato de ler também seria a ação de construir sentido". Mais adiante, o autor expressa: "Saber ler [...] seria aprender a fazer perguntas e a procurar as suas respostas no texto". A leitura humaniza porque incentiva a fazer perguntas, a questionar, a romper com antigos e novos padrões limitantes, ler é atribuir sentido, é concentrar-se em silêncio no encontro com o eu e o outro.

Por fim, destacamos o que Arena (2003, p.55) elabora sobre os equívocos na leitura: "Pensar em ler por necessidade significa estabelecer uma ligação estreita entre o leitor e o objeto de sua ação de ler.". Ler por necessidade significa entender o ato de ler como uma ação marcada por um propósito real, uma demanda concreta da vida. Quando essa ação, que partiu da necessidade, se conecta de forma significativa com o/a leitor/a, ocorre então essa ligação "estreita", citada pelo autor.

#### **4.2 "Você que me lê que me ajude a nascer"<sup>10</sup>: a contribuição da literatura para a formação humana**

Como já mencionamos, a leitura humaniza à medida que incentiva a percorrer novas estradas da vida, a olhar com atenção o outro e a si; humaniza, pois

---

<sup>10</sup> Frase retirada do livro "Água Viva" escrito por Clarice Lispector (2020b, p. 29). Trazemos esta frase como título desta subseção, pois ela sintetiza o apelo da autora ao/a leitor/a: um convite à cumplicidade

dá possibilidade ao indivíduo de atuar sobre a realidade. Ler está além da decodificação dos signos, é descobrir a palavra viva, é comunicar sentimentos, partilhar intenções e colocar-se à disposição da relação dialógica que existe entre o texto e seu interlocutor.

Em seu conto “Felicidade clandestina”, a autora Clarice Lispector (2020a, p.6) se transfigura em uma menina que anseia pelo amanhã quando poderá ler um livro muito desejado, e escreve: “Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e traziam”.

Assim, o conto segue com a menina que, sendo alvo de humilhações, caminhava diariamente até a casa de uma colega para, enfim, ter seu precioso tesouro em mãos. Ao final, há uma incrível satisfação no momento de apreciar a leitura, como enfatiza Lispector (2020a, p. 8): “Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter”.

O termo que descreve o conto é algo bastante valioso, a experiência de esperar para ler um livro é visto como um desejo, uma necessidade, uma “felicidade clandestina”. Desconstruir o ato de ler é essencial para a compreensão da leitura como condição humana, desse tornar-se humano, além do hábito, além do gosto, além do prazer. Sobre tal desconstrução, Arena (2003, p.55) afirma que:

A leitura de um objeto definido estaria [...] mais aproximada da satisfação de necessidades criadas pelo leitor, ou pelo aprendiz, na relação que mantém com os outros homens e com os objetos de conhecimento que encontram ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações

Quando Lispector (2020a) descreve essa sensação de *felicidade clandestina*, no momento em que a garota está com seu objeto de desejo, ou seja, um livro em mãos e posterga o momento final da leitura, percebemos como há uma satisfação nessa necessidade. Assim, revela-se o caráter da própria literatura no ato de humanização. Não é raro esbarrarmos em um sentimento confuso durante uma leitura, tropeçarmos em antigos pesares, novos e novíssimos amores e desamores, quando se é surpreendido pela *felicidade clandestina* tudo se transforma.

Vimos, anteriormente, com Magda Soares (2023), que os textos não são independentes das condições de produção, significa que todo texto é influenciado por

---

no processo de criação e (re)existência. Assim como Clarice busca "vir a ser" na escrita, nossa reflexão também se constrói nesse diálogo entre texto literário e leitor/a.

fatores externos. Um texto não está desvinculado, por exemplo, de seu momento histórico, nem da situação comunicativa, da manifestação que proclama. Portanto, dada esta característica dos textos, o texto literário, por conseguinte, também está orientada por este parâmetro.

Em uma primeira análise, falar sobre literatura é, inevitavelmente, remeter-se à ficção e ao discurso poético. Segundo Azevedo (2004, p. 3), “[...] por meio do discurso poético, abrimos mão da linguagem objetiva, lógica, sistemática, impessoal, coerente e unívoca dos livros didáticos”. A literatura, nesse sentido, configura-se como um território simbólico — um campo verdejante, onde correm soltos belos cavalos, metáforas da criatividade de quem escreve e daquele que lê. Trata-se de um espaço em que a linguagem se liberta da rigidez formal e se entrega ao sensível, ao múltiplo, ao indizível.

Dessa forma, Azevedo (2004, p. 3) afirma que:

Ao contrário, o discurso poético, o texto literário por definição, pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade.

O texto literário se distingue por sua natureza livre e sensível. Ao contrário dos discursos normativos e objetivos, a literatura acolhe a subjetividade como essência, permitindo que a linguagem escape às amarras da rigidez gramatical. Nesse campo fértil, a palavra se expande - inventa-se, dobra-se, canta. Ritmos inesperados, sonoridades sutis, jogos de linguagem e figuras como a metáfora ou a ironia tornam-se instrumentos de expressão e criação.

Portanto, a produção literária não busca oferecer respostas prontas, mas abrir caminhos. Sua força está na conotação, na ambiguidade deliberada, no convite à interpretação plural. Um mesmo texto pode ser lido de muitas formas, e essa multiplicidade não o fragiliza — ao contrário, enriquece sua tessitura. Quanto mais sentidos um texto puder acolher, maior é seu valor literário, pois revela-se capaz de dialogar com diferentes leitores/as, em tempos e contextos diversos.

A literatura, especialmente a ficção, é um espaço onde os sentimentos humanos ganham forma e profundidade — sentimentos muitas vezes opostos, como

amor e ódio, rancor e perdão. Ao criar mundos imaginários, a ficção não apenas oferece uma pausa da realidade, mas nos convida a pensar sobre ela com atenção e sensibilidade.

Esse caminhar lento do pensamento da realidade não deve ser incentivado de forma romantizada e como uma fuga banal da realidade e do tédio, mas como um convite à reflexão. Pedro (2023, p. 17) enfatiza que

[...] em vez de nos concentrarmos no que uma obra de arte poderia nos dizer sobre o tempo e o lugar em que foi feita ou sobre a pessoa que a criou, devêssemos desenvolver a confiança para conectar obras-primas culturais com nossos próprios dilemas e sofrimentos.

Assim, a literatura se torna um caminho de reflexão e descoberta, unindo emoção e pensamento na tentativa de compreender melhor a nós mesmos e o mundo que habitamos. Sobre isso, recorreremos a Azevedo (2004, p. 4), que explica:

Por meio de uma história inventada e de personagens que nunca existiram, é possível levantar e discutir, de modo prazeroso e lúdico, assuntos humanos relevantes, muitos deles, aliás, geralmente evitados pelo discurso didático-informativo — e mesmo pela ciência — justamente por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis.

Ao refletir sobre a forma como a literatura afeta o ser humano, Alberto Manguel (2017, p. 19), escreve que entre tantas definições possíveis, o livro é “[...] um arquivo da nossa própria experiência e da dos outros”. Dessa forma, ao ler, ora acessamos sentimentos que nos formam, ora mergulhamos naquilo que constitui o outro. Nesse emaranhado de “arquivos”, como menciona o autor, somos levados a uma pergunta essencial para compreender a literatura — e, talvez, a nós mesmos: Como enfrentar o inexorável e o desconhecido?

Com o intuito de responder tal questionamento, Azevedo (2004, p.6) trata primeiro da noção de realidade que possuímos, segundo o referido autor o que chamamos de “realidade” não passa de uma construção social, não conseguimos compreender a realidade para além daquilo que estamos socialmente condicionados a ver. Para tanto, ele questiona:

E quanto às questões éticas? Devemos falar a verdade se, num certo caso, mentir salvaria a vida de uma pessoa? É possível pensar num ato de violência eticamente justificável? E como fica o livre-arbítrio diante de um conjunto de costumes e leis abstratas que, em tese, deveríamos respeitar? (Azevedo, 2004, p.6)

As questões éticas levantadas pelo referido autor evidenciam a complexidade das decisões morais diante de contextos que desafiam normas e

princípios estabelecidos. Nesse sentido, a ficção literária constitui um terreno fértil para a problematização dessas questões, pois permite ao/a leitor/a confrontar diferentes perspectivas morais em situações simuladas, mas representativas da realidade. É neste encontro fatídico com tais situações fictícias, que o olhar se amplia, preconceitos são questionados, medos desaparecem e virtudes surgem.

Assim, ao explorar conflitos éticos por meio de narrativas, a literatura contribui para uma compreensão mais crítica e aprofundada da condição humana, promovendo a formação de um pensamento reflexivo e sensível à complexidade das escolhas morais. Dessa forma, Azevedo (2004, p.8) explora: “A meu ver, em todo caso, é imprescindível que na formação da criança, e do leitor, haja sempre espaço para que o contraditório e a ambiguidade apareçam”.

Nesse contexto, a literatura se apresenta como espaço legítimo de reflexão sobre questões fundamentais da vida, ampliando a compreensão de si e do mundo, como mostra Bernardo (2005, p. 15):

A ficção é boa, se e somente se, não tem tudo a ver com o leitor. Qual é a relação? Ora, o leitor que reconfigura o seu mundo, depois de ler uma ficção reconfiguradora, é parte desse mesmo mundo. Logo, ele termina, muitas vezes sem o perceber, por reconfigurar a si mesmo

Levando-se em conta o argumento do referido autor, parece procedente afirmar que a leitura de literatura não se resume a um hábito ou gosto, como já mencionado por Arena (2003). Ao concluir que a ficção é boa justamente quando não tem tudo a ver com o/a leitor/a, evidencia-se que, muitas vezes, ao encontrarmos um bom livro, deparamo-nos com sentimentos e sofrimentos que não nos pertencem — e que, até então, não nos levavam à reflexão.

No entanto, é necessário compreender que a literatura tem um potencial humanizador. Contudo, isso não implica que a leitura, por si só, impeça indivíduos de cometerem atos ilícitos ou violentos. Cabe aqui a reflexão levantada pelo crítico literário britânico Terry Eagleton (2017, p. 53):

Quando [...] as tropas aliadas chegaram aos campos de concentração para prender comandantes que haviam passado suas horas de lazer com um volume de Goethe, tornou-se clara a necessidade de explicações. Se a leitura das obras literárias realmente tornava os homens melhores, então isso não ocorria da maneira direta imaginada pelos mais eufóricos partidários dessa teoria.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que não se trata de estigmatizar o/a leitor/a de literatura, tampouco de afirmar que a leitura transforma, automaticamente, os indivíduos em seres mais humanos. O que se enfatiza, em nosso

estudo, é o potencial da literatura — seja ficcional, poética ou dramática — como uma ferramenta que pode ampliar a empatia, a imaginação moral e a compreensão da condição humana, desde que mediada por processos reflexivos e críticos.

Enquanto leitores/a de ficção literária, não estamos alheios ao desprazer, para existir esse “reconfigurar a si mesmo” é necessário, portanto, “[...] sair da ilha para ver a ilha”, como escreveu Saramago (1998). Pois como este célebre escritor português, – vencedor de um Nobel – afirmou, não é possível nos enxergar se não saímos de nós, ou seja, se não abandonarmos nossas próprias concepções sobre o mundo, a vida, o prazer e o desprazer estaremos longe dessa “reconfiguração”.

Sobre isso, Arena (2003, p. 59) acrescenta:

O prazer ou o desprazer são, portanto, sensações provocadas por múltiplos agentes, entre eles a leitura de escritos de natureza diversa, até mesmo a da literatura. Se as sensações se confundem, não podem se constituir como pontos de partida nem como pontos de chegada para leitores aprendizes

Assim como as demais manifestações artísticas, a literatura não depende de um ambiente específico para existir. No entanto, em razão de sua relevância social e formativa, foi incorporada ao currículo escolar em diversas instituições de ensino. Diante disso, torna-se necessário compreender a natureza de quem forma esses “leitores aprendizes”.

Como afirma Pimenta (1996, p. 75), “[...] a natureza do trabalho docente [...] é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”. Se o encontro entre docência e literatura se justifica pela sua capacidade de promover processos de humanização, é fundamental analisar as implicações dessa relação no contexto educativo.

## **5 “É PRECISO SAIR DA ILHA PARA VER A ILHA”<sup>11</sup>: A formação do/a professor/a leitor /a**

Compreender o fazer pedagógico exige mais do que dominar métodos e técnicas - é preciso reconhecer que tornar-se professor/a é um processo de construção contínua, atravessado por vivências, leituras, autoconhecimento, afetos e reflexões. Assim, esta seção analisa de que maneira a formação literária contribui para o desenvolvimento da identidade do professor-leitor, refletindo diretamente em sua prática pedagógica cotidiana. Buscamos compreender como esse processo formativo prepara o/a futuro/a docente para o trabalho com a leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que um simples acúmulo de saberes, trata-se de uma construção identitária que se forja no entrelaçamento entre leitura, reflexão e ação educativa.

### **5.1 Os raios de luz para a formação do/a leitor/a literário: Por que formação literária para futuros/as professores/as?**

Refletir o trabalho docente é refletir sobre processos da vida, sobre o cotidiano, sobre as miudezas encontradas no encontro do/a educador/a com o/a educando/a. Segundo Oliveira e Cunha (2013, p.104) “[...] a formação docente corresponde a um processo que supõe a construção de múltiplos saberes”. Essa ideia desafia tanto os cursos de formação (que precisam preparar para a incerteza) quanto a sociedade (que ainda vê o/a professor/a como mero "repassador/a" de conteúdos).

Quando as autoras destacam que a docência é um caminho de construção de múltiplos saberes, podemos recorrer às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura – DCN (Brasil, 2006), que estabelecem os fundamentos da formação do pedagogo no Brasil, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 01, de 15 de maio de 2006.

De acordo com o Art. 2º, inciso I, dessas Diretrizes, compreende-se

---

<sup>11</sup> Optamos por esta frase - inspirada no conto *A Ilha Desconhecida* de José Saramago - como título da seção porque ela encapsula o cerne do processo formativo: a necessidade do deslocamento crítico para uma aprendizagem significativa. A metáfora da ilha representa aqui o território do familiar - nossas certezas pedagógicas, repertórios consagrados e zonas de conforto intelectual. Formar-se como leitor exige justamente essa travessia: abandonar o conhecido para se lançar ao encontro do novo.

docência como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2006)

Ser docente, conforme este documento legal, é uma prática intencional e estruturada, portanto, não ocorre de forma isolada, mas inserida em um contexto social, cultural e histórico. Sob tal aspecto da docência, Gatti (2016) elabora que o fato educacional é cultural, não fica restrito à técnica, mas exige um olhar crítico sobre os significados culturais e contradições que moldam a escola. Ou seja: ensinar não é "aplicar métodos", mas interpretar conflitos – entre o local e o global, entre teorias e realidades distintas.

Nesse sentido, à docência é um construir-se constantemente, é entender que a jornada é mais importante que a linha de chegada, como lembra Nóvoa (2010, p. 167) “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”. Refletir sobre o trabalho docente é refletir acerca dos processos da vida, sobre o cotidiano, sobre as miudezas encontradas no encontro do/a educador/a com o/a educando/a.

Se as DCN do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) definem o que deve ser ensinado e Gatti (2016) revela o porquê da complexidade, Nóvoa (2010) aponta o como: um processo contínuo de (re)construção, onde o/a professor/a não apenas cumpre currículos, mas se transforma no diálogo com alunos/as, comunidades e seus próprios saberes.

É justamente essa tríade conceitual - o prescritivo encontrado nas DCN, o crítico visto em Gatti (2016) e o processual em Nóvoa (2010) - que fundamenta a estruturação do Curso de Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006), ao promover os seguintes saberes essenciais à formação docente:

- I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Ao explicitar sobre o planejamento, as DCN se referem à elaboração de propostas pedagógicas intencionais, alinhadas a objetivos educacionais e contextos

socioculturais, utilizando-se de diagnósticos, de necessidades dos/as alunos/as, currículos e projetos político-pedagógicos. “O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor (Libâneo, 1994)”. A execução é a implementação de práticas pedagógicas mediadas por metodologias ativas e a avaliação refere-se à análise processual, inclusiva e diagnóstica do aprendizado (Luckesi, 2011).

Ao analisar o inciso II, a Diretriz explicita que essa prática só se consolida quando ancorada em múltiplos saberes: “[...] como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (Brasil, 2006).

Esses conhecimentos integrados não são um fim em si mesmos, mas ferramentas para enfrentar o paradoxo central da docência contemporânea. Justamente quando o/a pedagogo/a adquire capacidade para planejar, executar e avaliar práticas contextualizadas - respondendo às complexidades educacionais, depara-se com o questionamento de Pimenta (2018, p. 73): "Para que formar professores?", problematizando a histórica desvalorização da profissão.

A autora escancara o paradoxo que define a docência no século XXI: enquanto a escola é cada vez mais solicitada a mediar cidadania e reduzir desigualdades, a formação docente permanece subvalorizada. Essa é uma contradição que não se resolve com ajustes superficiais, exige reinventar os saberes docentes. Neste contexto de reinvenção necessária, as DCN tentam responder a isso ao listar 16 competências essenciais que todo egresso deve desenvolver (Brasil, 2006).

No entanto, como alerta Tardif (2010), definir esses saberes ainda é um desafio, devido à falta de integração entre as teorias educacionais. Essa dispersão não é aleatória, reflete a própria contradição de um sistema que exige tudo do/a professor/a, mas investe pouco na articulação efetiva desses conhecimentos.

O segundo eixo, destacado pelo referido autor, revela que os saberes docentes não se restringem apenas à dimensão do trabalho do/a professor/a, envolvem identidade, condições de trabalho e relações socioeducativas “[...] que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas” (Tardif, 2010, s/p)

O saber docente é um rio que nunca passa duas vezes pela mesma

margem. Nasce do choque diário entre planejamentos e realidades, da fricção viva entre o que se ensina e o que se aprende nos corredores da escola. Não existe em isolamento, mas surge justamente desse encontro — é um produto da prática educativa compartilhada.

Refletir sobre esses saberes é falar do correr da vida, desse movimento que não cabe em manuais ou teorias prontas. Como lembra Houssaye (*apud* Pimenta, 2018), a Pedagogia só se justifica quando se constrói a partir do real, das necessidades que surgem no chão da escola, não de esquemas pré-fabricados.

É nesse sentido que a frase de Guimarães Rosa (2001) ressoa: “O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. O saber docente, como a vida, não é um ponto fixo, é um rio que se faz no fluxo — entre alunos, conflitos, planejamentos e descobertas inesperadas.

Por isso, talvez a única regra seja esta: estar atento/a ao que o real pede, mesmo quando ele não venha com respostas. Enquanto as teorias pedagógicas dão o como ensinar, a literatura revela o porquê: ela expõe a vida em suas dobras mais brutais — as contradições do/a aluno/a que chega com fome, a solidão do/a adolescente que não se encaixa, a esperança teimosa de quem ainda acredita na escola.

Portanto, essa espécie de transgressão esperançosa revela o potencial humanizador do/a professor/a que não apenas lê livros, mas o sente em uma experiência viva e fruidora, conforme revela Reyes (2012, p. 28-29)

Um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores. E para fazer seu trabalho não deve esquecer que, para além de professor, é também um ser humano, com zonas de luz e sombra, com uma vida secreta e uma casa de palavras que têm sua própria história. Seu trabalho, como a literatura mesma, é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é, basicamente, ler.

Um professor que lê Guimarães Rosa, Conceição Evaristo ou Dostoiévski não decora métodos, aprende a enxergar o humano por trás do “caso pedagógico”. Como dizia Paulo Freire (2021, p.11), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” — e é na literatura que o/a educador/a treina esse olhar, para reconhecer os múltiplos sertões que seus alunos/as carregam. Sem isso, a formação docente vira treinamento técnico: eficiente para planilhas, cega para pessoas.

### 5.1.1 O PNLL e a educação literária do/a professor/a leitor/a

A metáfora de Bradbury (2020, p. 108) sobre os livros que “[...] mostram os poros no rosto da vida” expõe a função desveladora da literatura – rasgar a superficialidade do mundo. Faber, protagonista do romance distópico, em seu monólogo, adverte que a sociedade de Fahrenheit 451 teme os livros não por seu conteúdo, mas pela inquietação que provocam.

Essa é a mesma inquietação que a escola, muitas vezes, neutraliza quando reduz a literatura a conteúdo curricular. Oliveira (2014, p. 47) acerta ao lembrar que livros são armas de dominação ou libertação, que não basta acesso a livros, se professores – asfixiados por “grades” curriculares e falta de formação – não puderem ser, como Faber, cúmplices da subversão que a literatura exige.

Por isso, torna-se fundamental que a sociedade e as políticas públicas se empenhem na democratização do acesso ao livro e na formação de professores/as leitores/as, capazes de mediar esse processo de forma crítica e significativa. Democratizar é dar livros; emancipar é dar tempo, repertório e autonomia aos/às docentes para que rasguem os poros do texto com os/as alunos/as.

Acompanhando tal premissa, a Lei 10.753, conhecida como Lei do Livro, foi instituída em 30 de outubro de 2003 durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, representando um avanço significativo pela educação literária, — embora alinhado à lógica global e aos interesses do mercado — tentou garantir acesso à uma cultura “[...] justa, não discriminativa de partilhamento” (Soares, 2004, p.17)

Com a promulgação da Lei do Livro, instituiu-se a Política Nacional do Livro, concretizada por meio do Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL (Brasil, 2014, p.2). No texto introdutório do Plano, destaca-se que:

As diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil (e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores), apresentadas neste Plano, levam em conta o papel de destaque que essas instâncias assumem no desenvolvimento social e da cidadania e nas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de nação com uma organização social mais justa. Elas têm por base a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/pnll/arquivos/caderno-pnll.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025

Um dos princípios norteadores deste Plano é o reconhecimento da leitura literária como elemento fundamental para a formação integral do ser humano. Nele, encontramos:

Entre as muitas possibilidades de textos que podem ser adotados no trabalho com a leitura, a literatura merece atenção especial no contexto do Plano, dada a enorme contribuição que pode trazer para uma formação vertical do leitor, consideradas suas três funções essenciais, como tão bem as caracterizou Antonio Candido: a) a capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; b) sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; c) seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência.<sup>13</sup> (Brasil, 2014, p.18)

Ainda nesta análise, o PNLL (Brasil, 2014) se estrutura em quatro eixos principais: 1) Democratização do acesso ao livro; 2) Formação de mediadores para o incentivo à leitura; 3) Valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; 4) Desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional.

O segundo eixo do PNLL (Brasil, 2014) destaca a importância da formação de mediadores para o incentivo à leitura; por mediadores/as compreendemos como sendo “[...] aquele que medeia, intervém, aproxima o leitor do texto”. Nesta pesquisa, assumimos este/a mediador/a na figura do/a professor/a dos Anos Iniciais e, portanto, não cabe a expansão para os demais indivíduos que podem ser mediadores. Assim, finaliza:

Em outras palavras, o promotor da relação leitor – objeto – leitura. Também, aquele que pode causar no sujeito o desejo pela colheita produtiva dos sentidos dos textos, descortinar o horizonte do leitor e ajudá-lo a “olhar” a “imensidão do mar” de sensações e significados advindos da linguagem, especialmente a literária. (Oliveira, 2014, p.27, grifos do autor)

Reconhecer a formação do professor/a leitor/a ecoa no sentimento experimentado pela personagem do conto já referenciado, *Felicidade Clandestina*, escrito por Clarice Lispector (2020a, p.8):

Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/pnll/arquivos/caderno-pnll.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025

Ser um/a professor/a mediador/a de leitura requer um cuidado e sensibilidade que Lispector (2020a) descreve poeticamente em seu conto, esse coração pensativo, essa calma de estar com um “tesouro” em mãos, permeia essa relação com o livro, expresso no escopo do PNLL.

Nesse sentido, a formação de leitores na Educação Básica pressupõe, primordialmente, a preparação do docente, uma vez que cabe a ele constituir, desde os Anos Iniciais, um ambiente pedagógico impregnado pela potência estética e transformadora da literatura.

## **5.2 Lançando luz para a formação literária do/a pedagogo/a da UFMA: Entre faróis e vestígios da Educação Literária**

Com o objetivo de investigar como a formação literária é abordada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), realizamos uma análise detalhada dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) dos anos de 2007 e 2025 – este último em vigor a partir do período letivo 2025.2.

Vale destacar que o PPC, conforme estabelecido pela Resolução CONSEPE nº 1.892/2019<sup>14</sup>, configura-se como um documento norteador fundamental para a organização dos cursos de graduação da UFMA, sendo responsável por definir diretrizes como objetivos do curso, perfil do egresso, estrutura curricular, fundamentos pedagógicos e mecanismos de avaliação.

Assim, a comparação entre os PPCs de 2007 e 2025 permitiu identificar avanços, permanências e possíveis lacunas na preparação dos/as futuros/as professores/as no que se refere à mediação literária e à constituição de um ambiente pedagógico enriquecido pela experiência estética da literatura.

Esse princípio está expresso no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFMA (2025), que defende uma formação com bases sólidas, capazes de formar profissionais comprometidos/as, éticos/as e crítico-reflexivos/as (UFMA, 2025, p. 37). No texto introdutório, o documento de 2025, se revela como:

[...] resultado de um longo processo de discussão e reflexão sobre a formação de professoras/es com vistas a Reestruturação do Projeto Pedagógico do

---

<sup>14</sup> Disponível em

<https://portalpadrao.ufma.br/pi/legislacoes/interna/Resoluon1892CONSEPE28dejunhode2019..pdf>

Curso de Licenciatura em Pedagogia-PCC do Centro de Ciências Sociais/CCSO da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Cidade Universitária Dom Delgado, Campus São Luís, Bacanga. O referido documento é decorrente da necessidade de atualização curricular, da inserção da Curricularização da Extensão Universitária e, por conseguinte, de Avaliação Externa de Renovação de Reconhecimento do referido curso ofertado pela UFMA no contexto da sociedade brasileira e maranhense.

Além disso, o documento reforça a necessidade de superar uma perspectiva meramente instrumental, destacando a luta por uma formação emancipatória e inclusiva (UFMA, 2025, p. 38), que considere os conhecimentos historicamente produzidos sem perder de vista as demandas sociais contemporâneas.

Assim, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), fica expresso no documento que:

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA, se propõe, na contramão dessa realidade histórico-social caótica, formar sujeitos crítico-reflexivos, envolvidas/os com uma práxis libertadora e emancipatória, a qual deve contribuir para que as/os acadêmicas/os do curso, se constituam e compreendam seu papel como sujeitos históricos, políticos e sociais, portanto, comprometidas/os com a transformação da realidade educacional e social como profissionais da educação. (UFMA, 2025, p.40)

Ao analisar o PPC de 2025 percebemos uma evidente preocupação com a formação humana plena dos/as futuros/as pedagogos/a. Essa perspectiva se materializa por meio de Mesas de Diálogo e Grupos de Trabalho (GTs), revelando o caráter dialógico que fundamenta o documento. Ancorado nas bases legais e no percurso histórico da construção coletiva do curso de Pedagogia, o PPC consolida-se como fruto de um processo participativo.

No referido documento, o objetivo geral do curso de Pedagogia é:

Formar pedagogas/os para atuarem na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas diversas modalidades e espaços de ensino, na gestão, no planejamento, na execução e avaliação de atividades educativas nos sistemas educacionais, nos espaços escolares e espaços educativos não escolares e na investigação dos fenômenos educativos, considerando o contexto sócio-histórico, econômico, político e cultural na contemporaneidade, tendo em vista a justiça curricular e a construção de uma sociedade mais justa, humana, inclusiva e emancipadora. (UFMA, 2025, p.54)

Analisamos o percurso histórico do curso organizado em estações, com isso, a primeira estação (1952-1962) refere-se à fundação e aos primeiros passos, como o reconhecimento oficial do curso em 1956. O modelo seguia o esquema "três mais um", mas ainda havia falta de clareza sobre as funções do/a pedagogo/a.

Durante a segunda estação (1962-1972), ocorreram reformas e fragmentação do curso. Foram criadas habilitações (Administração, Supervisão, Orientação, Inspeção e Magistério de Cursos Normais), surgiu a FACED (Faculdade de Educação), e implementou-se um currículo com dois ciclos: geral e profissionalizante. As terceira e quarta estações (1972-1992) trouxeram reestruturação interna, com unificação e posterior divisão dos Departamentos, além da inclusão de monografia. No entanto, manteve-se um currículo conservador.

Nas quinta e sexta estações (1992-2012), houve reflexões e tentativas de mudança, influenciadas pela LDB (Lei 9.394/96). Ampliou-se o papel do/a pedagogo/a para além da escola, e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso. Nesse período, a UFMA iniciou estudos para adequar seu currículo às novas Diretrizes.

Por fim, as sétima e oitava estações (2012-2024) foram marcadas por crises, pandemia e conservadorismo nas Resoluções, como a BNC-Formação. Apesar disso, houve iniciativas colaborativas para manter a formação docente. Nos últimos anos (2022-2024), a Resolução CNE/CP Nº 4/2024 redefiniu as DCN para o curso de Pedagogia, exigindo a reformulação dos PPCs e o desafio de repensar o perfil do/a pedagogo/a diante das novas demandas sociais.

Na narrativa histórica apresentada sobre o Curso de Pedagogia da UFMA, não há menção direta ou aprofundada sobre “Educação Literária” como um eixo formativo específico. No entanto, encontramos no escopo do referido documento uma menção aos saberes docentes, explícitos da seguinte maneira:

Os saberes docentes, neste sentido, são produções coletivas, plurais e diversas e estão articulados nas práticas socioculturais do corpo-território em movimento, consciência de si e do mundo, sensibilidades e emoções, desafiando-nos na articulação entre os saberes acadêmicos/escolarizados e os saberes locais (populares, endógenos, das comunidades tradicionais indígenas, quilombolas, de terreiro, dentre outros grupos). (UFMA, 2025, p. 62)

A formação integral do/a pedagogo/a, conforme explicitada nos saberes docentes, demanda um perfil profissional que conjugue criticidade, capacidade reflexiva e sensibilidade às múltiplas linguagens - dimensões que naturalmente conferem à literatura um lugar privilegiado na educação básica

Nesse sentido, como bem pontua Petit (2009), “[...] os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a

conhecê-los melhor, a compartilhá-los". Contudo, essa fundamentação teórica não encontra correspondência adequada no tratamento dado à educação literária no atual PPC do curso de Pedagogia, revelando uma lacuna em sua proposta formativa.

Ao analisar o Projeto Pedagógico de Curso – PPC (UFMA, 2007) observamos que a busca pelo termo "*literatura*" revela a presença de disciplinas como Educação e Literatura, no ementário das disciplinas, descrita como:

Fronteira entre o texto literário e o não-literário. A dimensão política, social, ideológica e educativa da literatura. Interação do texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi produzido. Recursos estilísticos de representação do universo literário. (UFMA, 2007, p.86)

E encontramos a disciplina Literatura Infanto-Juvenil, sem ementário, ambas pertencentes aos Estudos Diversificados. Conforme expresso no documento, tais estudos são organizados da seguinte forma:

O Currículo oferecerá um elenco de disciplinas que contribuem para o enriquecimento do processo formativo. O aluno escolherá no mínimo duas disciplinas complementares, as quais podem ter uma oferta rotativa obedecendo ao critério do maior número de escolhas. (UFMA, 2007, p.22)

A proposta de Estudos Diversificados no PPC de 2007, ainda que bem-intencionada, revela uma contradição entre o discurso de enriquecimento curricular e a precarização implícita na rotatividade. Embora a ideia da flexibilidade atenda a interesses individuais, também fragiliza a construção de um projeto formativo sólido e equitativo.

No PPC de 2025, a literatura se faz presente como luz que atravessa diferentes espaços do currículo, deixando seus vestígios em iniciativas e disciplinas de maneira singular. O *Coletivo Girassol* emerge como um desses espaços luminosos, onde a literatura ganha vida nas rodas de conversa e grupos de leitura, transformando-se em ferramenta de acolhimento e reflexão sobre as experiências humanas que permeiam a formação docente. Há algo de poético nessa abordagem, que reconhece o poder das palavras para tocar tanto a mente quanto o coração.

Em outras disciplinas, os resquícios da literatura aparecem como pequenos faróis que iluminam diferentes caminhos do conhecimento. Na Alfabetização e Letramento II, ela se entrelaça com discussões sobre diversidade cultural, sugerindo novas possibilidades de diálogo. No ensino de Língua Portuguesa, mantém sua presença por meio da literatura infanto-juvenil, agora enriquecida por perspectivas multiculturais. E nos currículos voltados para educação quilombola e indígena, a

literatura ressurge com especial beleza, trazendo consigo as vozes e saberes de povos tradicionais.

Embora essa dispersão da literatura pelo currículo revele uma tentativa de integrá-la de forma orgânica à formação docente, cabe questionar se essa abordagem não acaba por diluir seu potencial transformador. Quando fragmentada em diferentes contextos, a literatura corre o risco de perder sua profundidade teórica e especificidade estética, reduzida a mero instrumento de apoio ou tema transversal.

A ausência de um espaço dedicado ao estudo das narrativas literárias pode sugerir uma compreensão utilitarista da literatura, onde seu valor se mede apenas por sua aplicabilidade imediata, e não por sua capacidade de ampliar horizontes existenciais e críticos. Entre faróis e vestígios, permanece a pergunta: Estaremos cultivando leitores/as literários/as ou apenas instrumentalizando a literatura para outros fins?

### **5.3 “Sou um objeto urgente”<sup>15</sup>: Os desafios da formação literária docente frente aos baixos índices de leitura no Brasil**

Conforme mencionamos, quando o/a professor/a tem acesso à literatura durante sua formação, todo o conhecimento construído por meio de narrativas, poesia e outras expressões literárias inevitavelmente se reflete em sua prática pedagógica (Silva, 2010). Essa relação dialógica entre formação literária e o fazer docente se torna ainda mais evidente quando as obras ultrapassam seu caráter meramente textual para ecoar na vida.

Evidenciamos assim acertada a afirmativa de Aguiar (2011, p.7), uma vez que “[...] aqueles que se envolvem com a educação das crianças e dos jovens precisam estar cientes do seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser leitores”. Desta maneira, nos indagamos “Até que ponto a experiência literária na formação do/a pedagogo/a se traduz em escolhas metodológicas significativas nos Anos Iniciais?”

---

<sup>15</sup> A frase escrita por Clarice Lispector no livro “Água-Viva” (2020b, p.71) funciona como alerta e metáfora. Mostra que a formação literária docente não pode esperar: ou se torna prioridade efetiva (com tempo, recursos e metodologias adequadas), ou continuaremos a reproduzir o ciclo de exclusão literária que alimenta os baixos índices de leitura.

Historicamente, o Brasil apresenta índices nada lisonjeiros quanto à cultura do conhecimento. Essa realidade fica evidente nos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-Livro, 2024, p.7)<sup>16</sup>, que tem como principal objetivo "conhecer o comportamento do leitor brasileiro, analisando sua frequência, motivações, dificuldades e formas de acesso ao livro — seja impresso ou digital".

Para garantir uma representação fiel da população, o estudo entrevistou 5.504 pessoas em 208 municípios, abrangendo brasileiros a partir de 5 anos de idade, alfabetizados ou não. Um dado importante da pesquisa é sua definição de "leitor": considera-se como tal "[...] quem leu, mesmo que parcialmente, pelo menos um livro (de qualquer gênero, físico ou digital) nos últimos três meses" (Instituto Pró-Livro, 2024, p. 14).

Esse parâmetro, embora não seja o foco do nosso estudo com as professoras, serve como um importante termômetro para avaliar como está a relação dos/as brasileiros/as com a leitura. Nosso objetivo, portanto, não é replicar a metodologia do *Retratos da Leitura*, mas usar seus dados como pano de fundo para discutir as práticas literárias das docentes dentro desse contexto nacional desafiador.

Ao analisarmos os dados sobre a leitura no Brasil nos últimos três meses, os números revelam um cenário preocupante. A pesquisa (Instituto Pró-Livro, 2024) aponta que apenas 47% dos/as entrevistados/as foram considerados/as leitores – ou seja, leram pelo menos um livro (total ou parcialmente) nesse período. Desse grupo, somente 25% realizaram leitura literária por vontade própria, o que já sinaliza uma fragilidade no engajamento espontâneo com livros.

Quanto a quantidade média de livros lidos, os números se tornam ainda mais alarmantes. Em 2024, os/as leitores/as brasileiros/as consumiram em média 4,36 livros (considerando leituras completas ou parciais) nos últimos três meses. Porém, quando focamos na leitura por interesse próprio, essa média cai para 2,87 livros, incluindo diversos gêneros como a Bíblia, obras literárias e livros técnicos ou profissionais. O cenário se agrava ao observarmos especificamente os livros de literatura lidos na íntegra: a média despencou para apenas 1,08 livros no período, demonstrando como a leitura completa de obras literárias é uma prática rara entre os brasileiros. (Instituto Pró-Livro, 2024)

---

<sup>16</sup> Disponível em [Apresentação Retratos da Leitura 2024 13-11 SITE.pdf](#)

Uma vez que nosso estudo concentra-se, particularmente, nos/as leitores/as de literatura, entre este grupo, a média foi de 5,34 livros nos últimos três meses, mas apenas 2,38 desses foram lidos completamente. Ampliando a análise para um período de 12 meses, os dados revelam uma tendência ainda mais preocupante: a média geral de livros lidos em 2024 foi de 3,96, representando uma queda significativa em relação aos 4,95 livros registrados em 2019. Quando consideramos especificamente a literatura lida por vontade própria, a média anual é de apenas 1,17 livros por pessoa (Instituto Pró-Livro, 2024).

A pesquisa define leitores de literatura como “[...] aqueles que leram, total ou parcialmente, pelo menos um livro do gênero (como contos, crônicas, romances ou poesias) por vontade própria nos últimos três meses” (Instituto Pró-Livro, 2024, p. 36). Dentre os fatores que influenciam a escolha de suas leituras, 9% dos/as /as entrevistados/as destacaram as indicações de professores/as como determinantes.

O baixo percentual de indicações professorais como fator determinante sugere uma fragilidade no papel da escola como promotora do encontro entre jovens e literatura - problema que Lajolo (2002) já identificava como sintoma de um "desencontro maior" entre educadores/as e obras literárias.

Esses números não apenas evidenciam a crise na educação literária no Brasil, mas destacam especialmente a dificuldade dos/as leitores/as brasileiros/as em se dedicar à leitura completa de obras literárias. O declínio progressivo desses índices, ao longo dos anos, acende um alerta sobre o futuro da formação de leitores/as no país e seu impacto no desenvolvimento cultural e educacional da população.

Considerando Aguiar (2011, p. 07), quando menciona que “a sociedade brasileira, dadas as suas dificuldades, atribui à escola a responsabilidade maior na formação de leitores”, percebemos que mesmo com a baixa adesão das leituras de literatura partirem de indicações de professores/as, elas ainda são um parâmetro na pesquisa.

Quando Azevedo (2004, p.1, grifo nosso) esclarece que o “[...] contato com adultos pseudoleitores e com **idealizações infelizes a respeito da literatura e da leitura**, de qualquer forma, [...] não tem contribuído para a formação de novos leitores”, escancara uma crítica do autor à problemática central na relação entre leitores e livros no Brasil: a mediação literária falha perpetuada por adultos que mantém uma relação superficial ou idealizada com a literatura.

É importante rememorar Candido (1988, p.176) quando chama de literatura “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, [...] desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

Ao relacionar as ideias dos/as referidos/as autores/as, percebemos uma tensão entre a concepção ampla de literatura e a prática limitada de mediação leitora no Brasil. Enquanto Candido (1988) defende que a literatura abrange desde expressões folclóricas até obras eruditas, democratizando seu acesso e valor, Azevedo (2004) critica justamente a superficialidade com que muitos adultos abordam esse universo literário diverso. Assim, pontua:

Fala-se muito em “formação de leitores”. É “politicamente correto” elogiar a literatura e a leitura. Infelizmente, não poucas crianças têm contato com adultos – pais, professores e outros – que recomendam a leitura, falam em livros e autores “clássicos” mas, na verdade, não são leitores nem se interessam pela literatura. (Azevedo, 2004, p. 1, grifos do autor)

A contradição apontada entre a amplitude da literatura, conforme defendida por Candido (1988), e as limitações na mediação criticadas por Azevedo (2004), ganha contornos ainda mais significativos quando observamos a formação literária dos/as professores/as e seu impacto nas práticas pedagógicas. Isso sugere que a qualidade da mediação está intimamente ligada ao repertório e à relação autêntica do mediador com o texto literário.

Diante disso, lançaremos agora um olhar mais atento para como a formação literária das professoras — seja na Universidade ou em suas vivências pessoais — se reflete em suas estratégias de ensino nos Anos Iniciais. Essa análise pode revelar caminhos para superar as barreiras criticadas por Azevedo (2004), aproximando a mediação pedagógica da riqueza plural que Cândido (1988) atribui à literatura.

## **6 “ERA UMA VEZ UMA PROFESSORA MALUQUINHA”<sup>17</sup>: a literatura e as escolhas metodológicas do/a pedagogo/a**

Avante em nosso estudo, encontraremos as vozes das professoras leitoras para conhecer como as suas escolhas literárias impactam em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Portanto, para melhor apropriar-se da temática, estruturamos o roteiro de entrevistas para alinhar-se diretamente aos objetivos específicos desta pesquisa.

O primeiro bloco buscou explorar a educação literária como fundamento para a formação humana, investigando sua dimensão subjetiva e transformadora. O segundo conjunto de perguntas, direcionou-se às implicações dessa formação para a docência nos Anos Iniciais, com foco nas habilidades e estratégias de mediação. Por fim, o terceiro grupo, focamos em examinar o repertório literário pessoal das professoras e a relação com suas práticas pedagógicas, refletindo sobre essa trajetória leitora e o impacto na aprendizagem.

Essa organização nos permitiu trazer à tona, de forma integrada, desde as bases conceituais até as escolhas metodológicas concretas da educação literária na sala de aula. Buscamos, dessa forma, conhecer como as escolhas metodológicas das professoras, influenciadas por sua formação literária, impactam suas práticas pedagógicas em sala de aula no que se refere ao ensino do ato de ler.

### **6.1 “Ela era uma professora inimaginável”<sup>18</sup>: a literatura na formação humana das docentes**

Nesta seção, nos debruçaremos sobre os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada realizada com a Professora Thaís, da Rede Municipal de Raposa; a Professora Noyra, da Rede Municipal de Raposa e São Luís; e a Professora Cláudia, da Rede de São José de Ribamar. Como mencionamos na seção que trata da metodologia,

---

<sup>17</sup> A referência à *Professora Maluquinha* escrito por Ziraldo (2020) nesta seção não é meramente ilustrativa, mas fundamenta teoricamente a defesa de uma pedagogia literária afetiva e criativa. A "loucura" é, na verdade, uma metodologia subversiva contra modelos instrucionais engessados - daí sua atualidade para repensarmos a formação docente no século XXI.

<sup>18</sup> “Uma professora muito maluquinha”. Ziraldo. (2020, p.10)

as respostas das professoras serão destacadas em itálico para diferir das citações dos/as autores/as e teóricos/as que serão utilizados/as para a análise dos dados.

Como já evidenciamos, e postulado por Saldanha e Amarilha (2018), a literatura enquanto expressão linguística transcende sua condição primordial e incentiva o aspecto inventivo do ser humano. Ao analisarmos as falas das professoras sobre o início da sua educação literária, foram gerados os seguintes dados:

*[...] a minha introdução ao mundo da literatura começou bem cedo [...] foi assim que eu fui para uma escola particular para fazer a quinta série e nessa escola eles, de uma certa forma, **incentivaram o acesso e, também, o uso de obras literárias, então a gente lia muito. E foi ali naquela escola que eu passei a ler bastante literatura.*** (Professora Noyra, 2025, grifo nosso)

*A minha aproximação com a literatura não está tão próxima, [...] eu trabalhei muito com gestão escolar, supervisão escolar, e pré-escola, ensino médio, filosofia e tudo. Hoje eu estou com os anos iniciais, mas, infelizmente, essa proximidade da literatura nós não temos muito, porque nós temos uma Secretaria, e [...] ela determina o que o professor vai trabalhar.* (Professora Cláudia, 2025, grifo nosso)

*[...] eu sempre tive contato com os livros desde o início da minha carreira escolar. Eu posso falar assim. Eu não sou uma aluna de escola pública, eu sou aluna de uma escola, eu acho que ela é considerada filantrópica, que é a Fundação Bradesco, eu sempre estudei lá. **E lá eles sempre desenvolveram projeto de leitura. Então, assim, eu sempre tive contato pelos professores.*** (Professora Thaís, 2025, grifo nosso)

Ao analisar os dados, percebemos que as narrativas das professoras mostram como o contato com os livros pode marcar a vida de formas bem diferentes. As Professoras Noyra e Thaís têm em comum a memória guardada da sensação de descobrir o mundo por meio da leitura quando ainda eram alunas. A Professora Noyra, inclusive, lembra da época em que entrou em uma nova escola e foi incentivada a ler encontrando na literatura um porto seguro durante sua adaptação a uma nova escola. A Professora Thaís fala dos projetos de leitura da Fundação Bradesco, que fizeram dos livros companheiros de vida. Para ambas, este objeto cultural transcendeu dimensão acadêmica, tornando-se parte constitutiva de sua subjetividade e de sua prática docente atual.

No entanto, a trajetória da Professora Cláudia revela as complexas contradições que permeiam a profissão docente no contexto atual. Seu relato expõe o gradual afastamento da literatura, não por falta de formação ou interesse, mas como consequência das transformações no trabalho educativo. Sua fala expõe uma dolorosa contradição: embora tenha tido acesso à formação acadêmica que a

habilitaria como mediadora de leitura, as exigências burocráticas e a falta de autonomia profissional a afastaram progressivamente do contato orgânico com a literatura.

Essa situação ilustra o que Tardif (2014) denomina de "saberes em tensão", em que os conhecimentos adquiridos na formação inicial entram em conflito com as condições reais de trabalho. Enquanto as professoras Noyra e Thaís conseguem ressignificar suas experiências leitoras iniciais em práticas pedagógicas, a Professora Cláudia vê-se impedida de fazê-lo.

Percebemos, assim, que a formação literária revelada nas trajetórias das professoras dialoga profundamente com a concepção vygotskyana da linguagem, já discutida anteriormente, como instrumento de humanização. Quando a Professora Noyra descreve que "ler bastante literatura" na nova escola ajudou em seu processo de adaptação, ou quando a Professora Thaís menciona o contato constante com livros mediado pelos/as professores /as, vemos justamente esse processo de apropriação da linguagem literária como ferramenta de construção do pensamento e da subjetividade.

Nesse sentido, os livros funcionaram como verdadeiros "outros sociais" que intermediaram sua relação com o mundo e consigo mesmas, permitindo-lhes internalizar não apenas conteúdos, mas formas de pensar e significar a experiência humana. A contradição vivida pela Professora Cláudia, no entanto, demonstra que ao ter cerceada sua possibilidade de trabalhar literatura de forma autônoma e significativa, ela perde não apenas uma ferramenta pedagógica, mas um instrumento privilegiado de reflexão sobre si e o mundo. Afirma que a sua relação com a literatura não está tão próxima, no entanto, não deixa claro, como as demais professoras, quando inicia esse processo na sua vida escolar.

Esses relatos nos mostram a importância da mediação literária realizada na escola, a qual precisa ser espaço de resistência. Segundo Oliveira (2014), a escola atua como principal porta de entrada para o universo literário de muitas crianças, sendo o docente uma referência essencial nesse processo. A autora ainda menciona que o/a professor/a como mediador/a de leitura literária possui uma função especial, por ser quem apresenta a criança aos universos existentes em páginas de livros.

Quando as experiências de leitura no ambiente escolar são desestimulantes ou pouco significativas, elas podem gerar um afastamento temporário ou, até mesmo, permanente de crianças e jovens em relação à literatura. Essa

perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a leitura como uma experiência significativa, capaz de formar leitores/as críticos/as e engajados/as.

A escola emerge, portanto, como instituição fundamental nesse processo de humanização e mediação literária, como evidenciam as trajetórias das professoras. Nas falas da professoras Thaís e Noyra, percebemos como suas escolas revelaram um papel fundamental ao lhes apresentar o mundo literário. Logo, nos resta a pergunta: Quantas Professoras Cláudias poderiam estar hoje em plenitude de sua formação humana e docente se a escola cumprisse com excelência seu papel de mediadora cultural? A experiência dessas professoras comprova que a escola não é mera transmissora de conteúdos, mas espaço privilegiado de encontro formador com a literatura.

É imperativo ressaltar que o acesso à literatura de qualidade não pode ser privilégio de Redes privadas ou filantrópicas, mas direito fundamental de todo estudante, como bem demonstra o contraste entre as experiências positivas de Noyra e Thaís e os obstáculos enfrentados por Cláudia em seu contexto de trabalho. Como afirmam Formiga, Inácio e Barbosa (2015, p.175), “A escola, espaço de prática educacional sistemática e planejada, tem papel decisivo na formação de mediadores de leitura, entre os quais se incluem especialmente professores”. Essa afirmação encontra eco tangível nas histórias de Noyra e Thaís, cujo encontro transformador com a literatura foi possibilitado justamente pela mediação qualificada de suas escolas - uma privada e outra filantrópica.

Conforme explicam as referidas autoras:

Por isso, antes de se estabelecer relações entre leitura, literatura e escola, é necessário definir o papel de uma figura imprescindível nessa mediação, o professor, que parece ser hoje o salvador da condenação a um “apartheid literário”, impingido pela família às crianças, à medida que não medeia o contato com a leitura. (Formiga; Inácio; Barbosa, 2015, p. 175, grifo do autor)

Nesse cenário, o/a professor/a surge como figura central no que as mesmas autoras denominam de resistência a um “apartheid literário” (Formiga; Inácio; Barbosa, 2015, p.175), situação em que muitas crianças são privadas do contato com livros em seus contextos familiares. Essa metáfora reveladora ganha contornos dramáticos quando confrontada com a realidade da Professora Cláudia: Se a escola compensa ausências sociais na formação leitora, o que ocorre quando a própria

instituição, por limitações estruturais ou burocráticas, falha em sustentar essa mediação ao longo da carreira docente? O paradoxo é evidente - a mesma escola que formou mediadoras competentes parece incapaz de manter vivas essas práticas em seu cotidiano profissional.

Analisaremos, portanto, na subseção seguinte o entrelaçamento entre a formação literária das professoras e a prática docente vivenciada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observando como suas experiências pessoais com a leitura se refletem em sua prática pedagógica.

## 6.2 “[...] pois descobrimos que ler era uma alegria”<sup>19</sup>: Formação literária e a docência

Como demonstrado pelas professoras Thaís e Noyra, o/a professor/a mediador/a foi de suma importância no relacionamento delas com a literatura. Como relata a Professora Noyra:

*[...] tem uma obra que eu sou fã, que eu li acho que na sétima série, que é muito difícil hoje o jovem gostar desse tipo de literatura, foi o livro de Machado de Assis, “Helena”, acho que eu devo ter lido na sexta ou na sétima série, não lembro direito, é um livro que eu sou fã, sou apaixonada e, assim, a gente tanto lia as obras como a gente também apresentava essas obras na sala de aula, a gente fazia encenação. [...] a partir dali, daquele momento, [...] **a gente consumia de verdade literatura, eu me encantei e a partir daquele momento ali eu nunca mais deixei de ler.** (Professora Noyra, 2025, grifos nosso)*

A fala da professora ilustra esse papel transformador do texto literário. Ao ser apresentada às obras, como *Helena*, de Machado de Assis, de forma envolvente — incluindo encenações e discussões em sala — ela não apenas despertou o interesse pela leitura, mas consolidou um vínculo duradouro com a literatura.

Bernardes (2010, p. 32) destaca o papel fundamental da escola na preservação e difusão da literatura, argumentando que, sem um cultivo sensato e eficaz no ambiente escolar, a presença da literatura na sociedade tenderá a enfraquecer. Segundo este autor, esse declínio ocorreria em dois momentos: primeiro, como atividade viva, perdendo seu dinamismo cultural e, posteriormente, como base patrimonial e identitária, afetando sua função na construção da memória coletiva.

---

<sup>19</sup> “Uma professora muito maluquinha”. Ziraldo. 2020, p.37

Durante décadas, a literatura assumiu uma posição “[...] ancilar no ensino de língua, contribuindo para a consolidação da competência de leitura e escrita por meio de exercícios de compreensão” (Cosson, 2015, p. 165). Isso significa uma visão reducionista da literatura, a qual passa a ser tratada como “serviçal” do ensino de língua portuguesa, uma ferramenta secundária, orientada para treinar habilidades de leitura e escrita.

Esse cenário coloca em xeque a própria razão de ser da escola enquanto instituição formadora. Ao reduzir a mediação da leitura literária a mera transmissão de técnicas ou à aplicação mecânica de fichamentos, corre-se o risco de esvaziar não apenas o potencial transformador da literatura, mas também o papel fundamental do/a professor/a. Se a escola abandona sua missão de formar leitores/as críticos/as e sensíveis - limitando-se a "ensinar sobre textos" em vez de mediar encontros significativos com a literatura -, não estaria negando sua própria essência como espaço de construção cultural?

Assim, o autor afirma:

A mediação da leitura literária, portanto, não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do “amor” aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica. (Cosson, 2015, p.169, grifo do autor)

Cosson (2015) adverte também, que a mediação da leitura literária não pode ser simplificada a uma mera relação afetiva ou intuitiva entre leitores/as, baseada apenas no entusiasmo individual pelos livros. Ao criticar a noção superficial de que bastaria o "amor à leitura" para formar bons/boas mediadores, o autor ressalta que essa prática exige formação específica e fundamentação teórica - vai além do carisma ou da boa vontade. A mediação qualificada pressupõe conhecimento sobre os mecanismos do texto literário, compreensão dos processos de recepção leitora em diferentes faixas etárias e domínio de estratégias pedagógicas intencionais.

Essa perspectiva ressoou nas falas das professoras entrevistadas, que reiteraram a importância da mediação escolar para a consolidação da educação literária:

*[...] embora eu tivesse esse contato com os livros, não foi algo prazeroso, de fato. Não foi algo que foi mediado de uma forma correta. **Eu acho que foi muito mecanizado. Só ler, ler, ler.** Então não tive nenhum livro que me marcou nessa, [...] na educação infantil, na infância, no fundamental, anos iniciais e nem nos anos finais. **A leitura que marcou a minha vida mesmo, que inclusive me encontrou como uma personalidade para ser uma professora, foi o livro Iracema, [...] de José de Alencar. [...] ele foi o livro trabalhado em um projeto de leitura, no qual a minha professora de língua portuguesa, nunca esqueci ela, e nem vou, porque ela tem grande referência na minha escolha profissional, foi apresentando esse livro no projeto de leitura e ela disse que eu tinha toda a vocação para ser professora.** (Professora Thaís, 2025, grifo nosso)*

***As nossas escolas não têm uma biblioteca estruturada. Nós não temos materiais. Eu compro. Está com três meses que eu comprei vários. Comprei quase 500 reais de livro. E aí eu sempre tiro um momento para que eles leiam o que eu faço, que eles observem o objetivo. Cada gênero textual tem um objetivo. Cada livro faz parte de uma mensagem. Mas isso ainda é muito delicado nas escolas públicas, principalmente de periferia, de bairros que nós consideramos um pouco afastados do centro. As nossas famílias, elas não ajudam. As nossas crianças são muito dispersas. E a gente tem muita dificuldade. De fazer com que a nossa criança leia e entenda. Não é só ler por ler. Mas ler e fazer uma compreensão daquela leitura.** (Professora Cláudia, 2025, grifo nosso)*

Os dois relatos têm algo essencialmente importante para o caminhar da nossa pesquisa, uma vez que notamos uma disparidade entre o que narra a Professora Thaís e a Professora Cláudia. A primeira professora, por exemplo, destaca o espaço escolar como fundamental em sua formação literária, enfatizando o papel decisivo de sua docente – cujo estímulo foi tão marcante que influenciou até mesmo em sua escolha profissional. Esse depoimento corrobora a tese de Bernardes (2010) sobre a importância de um cultivo sensato e eficaz da literatura na escola, demonstrando como tal prática pode, de fato, frutificar e ecoar na trajetória dos estudantes.

No entanto, na fala da Professora Thaís, percebemos uma contradição que se estabelece no ensino do ato de ler, quando ela menciona que a sua aproximação com a leitura foi feita de forma mecanizada. Para tanto, recorreremos a Arena (2008, p. 3), quando o autor explica que:

*[...] no percurso inicial os alunos aprenderam a ler, mas depois não mais sabem. Esse desconcerto revela o empenho apoiado sobre a crença de que a produção de sentido dar-se-ia pela própria pronúncia, porque, por esse raciocínio, quem fala teria, consequentemente, de compreender a sua própria fala. Entretanto, o aluno que pronuncia o escrito, reproduz a fala de um outro. [...] a preocupação está em cumprir exatamente o que pensa ser o ato de ler e, nessa perspectiva, a intenção de compreender não lhe foi intencionalmente ensinada, nem aprendeu a movimentar todo seu acerto cultural para dar sentido ao que as marcas gráficas sugerem; nem aprendeu as práticas*

sociais, culturais e históricas do ato de ler criadas e renovadas nos contextos sociais e nas relações entre os homens e os objetos em sua ação de ler.

O autor problematiza os limites do modelo "decodificacionista" de leitura, o qual reduz o ato de ler a uma habilidade técnica de decifração de códigos, negligenciando sua dimensão sociocultural e dialógica. O relato da professora sobre sua experiência literária na infância é emblemático: ao revelar que seu contato inicial com a literatura foi penoso porque ela "só lia", isto é, decodificava sem compreender, evidencia-se como esse modelo esvazia o potencial transformador da leitura. A mera reprodução fonética, desvinculada de contextos significativos, gera uma relação instrumental com a linguagem — vazia de sentido e desprovida de sentido. No entanto, nessa caminhada da escolarização, a sua professora que lhe apresentou José de Alencar, por meio do livro *Iracema*, possibilita-lhe viver uma relação com a literatura de forma mais profunda.

Em contrapartida, o relato da Professora Cláudia expõe os desafios concretos na manutenção da educação literária em sala de aula: a escassez de recursos na biblioteca – espaço tradicionalmente vital para a formação de leitores –, a falta de acompanhamento familiar e a dificuldade em engajar os estudantes. Recorremos a Carrijo (2022, p. 36), quando a autora expressa que “[...] crianças oriundas de ambientes em que a literatura não está presente, seja pela falta de condição da família, seja pela pura falta do hábito de ler, dependem do professor no processo de aproximação com os textos literários”.

Entretanto, mesmo nesse cenário adverso, a professora demonstra um compromisso: ela assume pessoalmente a aquisição de livros para sua turma; embora esse gesto revele dedicação exemplar, ele também evidencia uma realidade preocupante – a docente sendo obrigada a suprir, com recursos próprios, falhas estruturais que deveriam ser garantidas pela instituição escolar.

Os desafios para a inserção da literatura em escolas periféricas, como menciona a Professora Cláudia, nos remete a algumas problematizações, inclusive, feitas por (1988), quando trata a literatura como um direito. O autor estabelece uma analogia entre a função reguladora do sonho para o equilíbrio psíquico individual e o papel da literatura na manutenção do equilíbrio social. Argumenta que a literatura se configura como elemento fundamental no processo de humanização, atuando como confirmadora da condição humana, precisamente por operar em dimensões subconscientes e inconscientes.

Logo, qual seria a razão para a literatura não estar presente firmemente nas escolas públicas da periferia, visto que há um entendimento da sua importância para as crianças? Candido (1988) afirma que a literatura é indispensável, pois ela nega, confirma, propõe, oferece outras possibilidades de viver os problemas cotidianos. O apagamento da leitura literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dessas escolas revela-se, portanto, como mecanismo de manutenção das desigualdades, onde a privação de repertórios simbólicos consolida barreiras invisíveis ao pleno desenvolvimento intelectual e social.

Outro aspecto que nos chamou atenção na fala da professora Cláudia é quando ela menciona a falta de ajuda das famílias das crianças. No entanto, é válido lembrar que se trata de uma escola da zona periférica do município de São José de Ribamar, as famílias confiam na escola para ser o espaço formador das habilidades cognitivas, sociais, intelectuais da sua criança. Quando esta instituição deixa de se portar como espaço verdadeiramente democrático de acesso à literatura - limitando-se a reproduzir mecanismos excludentes ou a transferir responsabilidades - ela trai sua função social.

Ao limitar a experiência literária a fichamentos mecânicos e questionários padronizados, está negando aos/às estudantes de classes populares o direito pleno à fruição artística – direito este concedido aos/às alunos/as de escolas particulares e filantrópicas. Candido (1988, p.174) estabelece essa discussão quando questiona: “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler *Dostoiévski* ou ouvir os quartetos de *Beethoven*?”, ao afirmar a literatura como um direito.

Essa prática revela um paradoxo: a mesma instituição que critica a falta de envolvimento das famílias com a leitura, é a mesma que falha em criar as condições básicas para que essa mediação ocorra. O discurso que culpabiliza exclusivamente as famílias pela ausência de mediação literária em casa, ignora as condições materiais concretas que afastam as classes trabalhadoras dos bens culturais.

Enquanto a escola continuar tratando a literatura como um bem acessível apenas para quem já domina a cultura escrita, estará reforçando barreiras simbólicas que excluem justamente aqueles/as que mais precisariam desse acesso. O caso da Professora Cláudia é emblemático: sua frustração revela como o sistema educacional, ao engessar práticas docentes por meio de diretrizes burocráticas, acaba por esvaziar o potencial transformador da escola. Quando a instituição escolar se curva a políticas

educacionais que tratam a literatura como conteúdo a ser cobrado em vez de experiência a ser vivida, está abandonando sua função democratizante.

Diante dessa situação, ressoa para nós os seguintes questionamentos:

É possível alguém gostar de ler, se não teve no ambiente familiar, na escola ou em outro espaço de formação um modelo de leitor? Qual o percurso para a construção de um país de leitores? Como despertar nos jovens leitores o interesse pela leitura do gênero literário? Como proceder para que os alunos possam conceber a leitura literária como um bem precioso, capaz de apresentar uma fonte inesgotável de atrativos? (Formiga; Inácio; Barbosa, 2015, p. 175)

Se a literatura é de fato um "direito humano" (Candido, 1988), sua ausência nas periferias e Anos Iniciais, configura-se como violação sistemática desse direito. Reiteramos essa etapa, pois conforme fora relatado pela Professora Cláudia:

*Mas isso também está acontecendo lá no Fundamental Maior. O adolescente de oitavo ano, de nono ano, ele já tem essa oportunidade e ele pode mudar a vida, ele pode fazer a diferença. E o "Curiar"<sup>20</sup> ele vem para isso. (Professora Cláudia, 2025, grifo nosso)*

Enquanto a Professora Cláudia (2025) destaca que, no "Fundamental Maior", ou seja, os Anos Finais, projetos como o "Curiar" podem resgatar e ressignificar a relação dos/as adolescentes com a literatura, é preciso questionar: Por que esperar até o 8º ou 9º ano para oferecer o que deveria ser base desde os primeiros anos escolares?

O "Projeto Curiar Literário", conforme menção feita pela professora, aparece majoritariamente vinculado a parcerias entre a Prefeitura e instituições privadas de ensino superior, de acordo com a nossa pesquisa em reportagens locais. No entanto, chama atenção a escassez de documentos oficiais que detalhem a iniciativa. Este Projeto ao alinhar-se com os eixos formativos da BNCC, assume como um de seus objetivos centrais, contribuir para a construção do Projeto de Vida dos/as participantes - previsto na Competência Geral 6 da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ainda que sua operacionalização seja mais frequente no contexto do Ensino Médio por meio dos Itinerários Formativos.

Se voltarmos novamente ao relato da Professora Thaís, mencionado anteriormente, seu processo de identificação como leitora só se consolidou mediante

---

<sup>20</sup> O "Curiar" é um projeto implementado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São José de Ribamar, e possui como objetivo elevar os indicadores de aprendizagem da Rede Municipal.

o contato com a obra "Iracema", de José de Alencar, durante o Ensino Médio - fato que revela uma ausência significativa de experiências literárias transformadoras nos Anos Iniciais.

Essa ausência, naturaliza a desigualdade de acesso à literacia, reforçando um ciclo em que apenas alguns alcançam, tardiamente, o direito à literatura – quando outros já foram excluídos do processo. Se o/a adolescente dos Anos Finais "*pode mudar a vida*" ao ter contato com a literatura, a criança dos Anos Iniciais poderia tê-la transformado muito antes, construindo desde cedo repertório crítico, empatia e autonomia. Projetos como o "Curiar" são importantes, mas não podem ser remendos tardios para um sistema que falha em garantir, desde a alfabetização, a literatura como prática cotidiana e democratizada.

Sobre esse aspecto, encontramos na narrativa da Professora Cláudia um detalhe importante quanto à sua formação inicial:

*Já a minha formação, ela deixou muito a desejar, [...], eu fiz uma faculdade de tempo parcial e a nossa formação, ela não focou muito **nessa questão literária, já que é mais um pouquinho de tempo às letras, ela não foca muito nas pessoas que fazem a Pedagogia.** (Professora Cláudia, 2025, grifo nosso)*

A Professora Cláudia, ao situar no curso de Letras o *lócus* das discussões literárias, dialoga com Saldanha e Amarilha (2018, p. 154-155), para quem a formação do/a pedagogo/a sofre com a insuficiência literária, e argumenta que tal crítica não significa esvaziar os cursos de Letras, mas de fortalecer a Pedagogia. As autoras notam, ainda, que a literatura infantil, quando presente na formação docente do/a pedagogo/a, é justamente a mais negligenciada nos estudos literários tradicionais, apresentando-a como "[...] escassamente lida, estudada ou oferecida nos cursos de Letras." (Saldanha; Amarilha, 2018, p.155).

Ao demonstrar tal esvaziamento da literatura em sua formação inicial como pedagoga, a professora continua com o seguinte relato:

***Esse Curiar trabalhando com a questão da literatura, [...] poderia ser visto como uma alternativa para suprir essa carência literária dentro da escola. Eles fazem isso, e o objetivo também é esse: ele vem para suprir, ele vem para parceria. Nós temos a base, que é a base comum e a base especificada. Então, vivências literárias, leitura e escrita criativa, essa parte do Curiar vem realmente suprir. [...] nós tivemos alunos que foram apresentar peças no Teatro Artur Azevedo e eles deram um show. É muito bom, o jovem que está à frente dessa parte literária, do teatro, ele é muito bom.** (Professora Cláudia, 2025, grifo nosso)*

Embora o “Curar Literário” se apresente como uma alternativa válida para suprir lacunas no ensino de literatura, é importante questionar até que ponto projetos externos podem – ou devem – assumir responsabilidades que são, em última instância, institucionais. A fala da professora revela sua esperança depositada nele, quase como um *salvacionismo pedagógico*, em que a iniciativa aparece não como complemento, mas como solução única para carências históricas da escola.

Os resultados positivos (como as peças no Teatro Arthur Azevedo) são inegáveis, mas levantam uma questão crítica: projetos pontuais, por mais brilhantes que sejam, não substituem a urgência de sistematizar o acesso à literatura como direito educativo de base. Conforme aponta Oliveira (2013, p.35), “Para muitas crianças e jovens carentes, o único local de acesso ao livro impresso é a escola, tanto para suas leituras como para a leitura de seus familiares.”. E essa afirmativa da autora se mostra acertada como já percebemos nas narrativas das Professoras Thaís e Noyra, citadas anteriormente.

O desafio, portanto, não é desvalorizar projetos como o “Curar”, mas exigir que eles sirvam como pontes capazes de assegurar que o acesso à literatura deixe de ser privilégio de momentos especiais para se tornar necessidade atendida no chão diário da sala de aula. Na subseção seguinte, exploraremos como o encontro das professoras com a literatura foi essencial para fazer da leitura uma necessidade cotidiana.

### **6.3 “Esta menina é mesmo muito maluquinha”<sup>21</sup>: o repertório literário pessoal das professoras e a relação com suas práticas pedagógicas**

Tomamos emprestado de Ziraldo a sua apaixonante Professora Maluquinha para o início desta subseção, a personagem criativa e irreverente, que oferece às suas crianças um espaço para a liberdade inventiva, a fim de discutirmos como as professoras, colaboradoras da pesquisa, transformam a leitura em uma aventura compartilhada com suas turmas.

Ao lembrar Oliveira (2014), a escola representa, para muitas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, o único espaço de acesso aos livros impressos, servindo como fonte de leitura tanto para os próprios estudantes quanto

---

<sup>21</sup> “Uma professora muito maluquinha”. Ziraldo. p.38

para seus familiares. Encontramos na narrativa da Professora Noyra, ecos dessa afirmativa:

*Eu tive muitas professoras que me incentivaram nessa questão da leitura, então eu quis trazer isso tudo para mim, para que eles pudessem também ter acesso a isso, eles terem essa professora que tivesse essa responsabilidade, esse compromisso. Então, hoje, como eu ainda trabalho com a literatura, eu ainda foco muito na leitura do texto. **Na Rede de São Luís, a gente é muito pressionado a trabalhar com textos ainda dentro de apostilas, trabalhar a leitura com os textinhos que vêm naquelas apostilas, que agora tem um projeto do EPV, que são livrinhos, é muito interessante as atividades, mas eu acho a leitura muito rasa, são textos muito rasos. Então, claro, eles trazem uma variedade, convite, todos os gêneros, mas a gente está discutindo aqui a literatura, é ler em profundidade, é partir para algo mais profundo, é da criança realmente entrar no mundo literário e ela realmente perceber que aquilo é leitura profunda, em que ela conversa com o autor, em que ela tira as dúvidas dela, em que ela cria outras histórias.** (Professora Noyra, 2025, grifo nosso)*

A fala da professora revela a compreensão do papel transformador da literatura na formação humana, destacando que a leitura de textos literários foge do discurso utilitarista, ou seja, aquele que prioriza a eficiência e resultados imediatos. A prática pedagógica que notamos na narrativa da professora demonstra o seu compromisso com a formação de leitores/as críticos/as e sensíveis, capazes de estabelecer um diálogo vivo com os textos. Mesmo diante de um cenário com fortes pressões da “Rede”, fazendo menção à Secretaria de Educação de São Luís, a professora demonstra uma atitude transgressora ao rejeitar o ensino superficial da leitura por meio das apostilas, que, mesmo trazendo uma variedade de gêneros, não promovem uma leitura reflexiva.

Ao defender uma leitura em que a criança “conversa com o autor”, “tira dúvidas” e “cria outras histórias”, a referida professora revela uma concepção da literatura como espaço dialógico, no qual o/a leitor/a não se limita à decodificação do texto, mas engaja-se ativamente na construção de sentidos, relacionando a obra à sua própria experiência e resignificando-a criticamente. Essa perspectiva encontra eco em Souza, Giroto e Silva (2012, p. 171), ao destacarem que é fundamental “[...] fazer com que o leitor compreenda o que acontece em sua mente no momento da leitura”.

Tal abordagem vai além da mera assimilação de conteúdos, pois valoriza o processo metacognitivo — a reflexão sobre o próprio ato de ler —, permitindo que o/a aluno/a torne-se consciente de suas estratégias interpretativas e, assim, transforme-se em um leitor/a autônomo/a e crítico/a, pois, como afirma Correia (2011,

p.67), “Embora pareça óbvio, é preciso lembrar que a atitude de ler precisa ser ensinada”.

E, assim, entre apostilas rasas e a pressão de um sistema que insiste em reduzir palavras a exercícios mecânicos, a professora tece sua resistência. Sua prática não se contenta com a superficialidade; ela semeia leituras que mergulham fundo, como raízes buscando água no subsolo. Cada livro que escolhe, cada história que compartilha, é um convite para que as crianças não apenas decifrem letras, mas habitem os textos, converseem com os/as autores/as, questionem, reinventem.

Encontramos essa experiência transformadora com o texto literário e o ato de ressignificar o cotidiano, nas falas das professoras:

*Às vezes [...] eu tô aqui, por exemplo [...] lendo “Shakespeare” [...] gente, esse livro, para mim, trouxe algo muito relevante [...], que eu tava perdendo por conta da rotina mesmo da sala de aula, em que hoje eu consigo imaginar a peça na minha cabeça, é como se eu estivesse assistindo a peça, a dor que ele sente, essa insegurança, então, assim, a gente se torna até mais, como eu posso dizer, mais sensível. Eu acho que o professor que [...] tem esse acesso a essa literatura, ele é mais sensível, principalmente com as suas emoções, porque é algo assim, muito puro [...] **Eu consigo contextualizar vários assuntos que eu aprendi, que eu consigo lembrar durante a leitura através da minha sala de aula.** (Professora Thaís, 2025, grifo nosso)*

*[...] o quanto foi importante aquilo para eu realmente ser a professora que sou hoje, dessa questão da importância da leitura, da importância de levarmos mesmo literatura para as crianças e não só textos fragmentados, as crianças lerem livros. É uma coisa que eu sempre coloco, que **as crianças precisam ler livros, mas o professor, ele também precisa ser leitor de livros, ele precisa ser um exemplo**, eu sempre deixo claro isso em todas as formações que eu participo e nas formações que eu faço, a importância da gente ser exemplo, da gente também ser leitor, porque a gente não pode cobrar isso das crianças se a gente não é. (Professora Noyra, 2025, grifo nosso)*

As falas das Professoras Thaís e Noyra revelam um princípio fundamental para a docência nos Anos Iniciais: a literatura como experiência vivida que transcende o ensino de conteúdos. Quando a Professora Thaís descreve sua imersão em “Shakespeare” - “[...] é como se eu estivesse assistindo à peça, a dor que ele sente” - ela não apenas testemunha o poder transformador da leitura, mas também demonstra como essa vivência pessoal se converte em mediação pedagógica.

Essa perspectiva encontra eco em Manguel (2017, p. 162-163), que afirma: “[...] nossos livros refletem quem somos e quem fomos”, revelando o duplo movimento da prática docente: o professor que se deixa transformar pela literatura torna-se capaz de transformar sua sala de aula. A afirmação da Professora Noyra - “[...] o professor

precisa ser leitor de livros [...] porque a gente não pode cobrar isso das crianças se a gente não é" - reforça essa ideia, mostrando que a identidade leitora do/a educador/a é alicerce para boas estratégias de mediação. Sua fala vai além da defesa abstrata da literatura, é um chamado à coerência prática.

O professor que lê — e se permite ser afetado pela leitura — desenvolve habilidades cruciais para mediar o encontro das crianças com os textos: sabe escolher obras que despertem curiosidade, compartilha suas próprias descobertas literárias como convite ao diálogo e cria um ambiente onde a leitura é valorizada como prática coletiva e afetiva.

Este relato se relaciona com Belmiro, Machado e Baptista (2015), quando as autoras expressam que a mediação qualificada entre crianças e literatura pressupõe docentes que vivenciem plenamente a experiência literária. Ao se constituírem como leitores/as assíduos/as e sensíveis, os/as professores/as desenvolvem importantes saberes, como por exemplo, selecionar textos significativos, compartilhar experiências de leitura de forma autêntica e criar espaços onde a literatura se torna catalisadora de transformação.

A experiência da Professora Thaís com a dor de "Shakespeare" e a insistência de Professora Noyra na importância do "exemplo", convergem em um mesmo princípio: a docência literária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige um/a professor/a que seja, antes de tudo, um/a leitor/a reflexivo/a. É esse movimento de reflexão que permite ao/a educador/a identificar as estratégias mais adequadas para cada turma, adaptar clássicos à realidade infantil sem empobrecê-los e, sobretudo, mostrar aos/às alunos/as que os livros não são objetos escolares, mas companheiros para a vida.

Como ambas destacam, não se trata apenas de "trabalhar textos", mas de construir pontes entre a literatura e a formação humana — tarefa que começa quando o/a professor/a se reconhece, em sua própria trajetória leitora, como eterno/a aprendiz. Reconhecemos tal aproximação na fala da Professora Noyra:

*[...] eu percebo que quando a gente é leitor, quando a gente interage mesmo a literatura, faz parte do nosso dia a dia, a gente incentiva isso nos nossos alunos e a gente **pratica isso em sala de aula e na nossa vida**. (Professora Noyra, 2025, grifo nosso)*

Como aponta a professora, quando o/a professor/a vivencia a literatura como leitor/a ativo, sua prática transcende o utilitarismo e passa a mediar uma relação

significativa entre texto e formação humana, ultrapassando inclusive a sala de aula e estendendo-se para a vida, não como mero "trabalho com textos", mas como construção de sentidos que se inicia no próprio percurso leitor/a do/a educador/a.

Sobre a necessidade do/a professor/a ser um leitor, as professoras ainda acrescentam:

*O que eu percebo de alguns profissionais, assim, **alguns professores, que quando ele não tem esse hábito, ele não estimula isso na sala de aula dele, não porque ele não quer ou porque ele não gosta, mas é porque ele não sabe como fazer, entendeu?** Então, eu percebo muito disso. [...] aqueles professores que têm o hábito da leitura, que realmente tem essa questão do texto em sala de aula, do livro, a gente vai perceber isso muito na sala de aula dele, nos trabalhos que ele realiza, nas atividades que ele faz. Aquele professor que não tem esse hábito, ele vai trabalhar, principalmente no ciclo de alfabetização, [...] focado nos micro-aspectos da língua, a sílaba, a letra, a palavra, e, depois, que ele vai partir para o texto, mas, às vezes, é um texto fragmentado, não é o livro em si, entendeu? Então, é aquilo, ele não faz porque ele não gosta, porque ele não quer, mas **porque ele não tem esse hábito.** (Professora Noyra, 2025, grifo nosso)*

*[...] Se eu não ler, se eu não tiver esse hábito de leitura, eu não vou conseguir trazer uma contextualização, eu vou trazer um ensinamento muito raso para os meus alunos. Eu não vou conseguir levar uma reflexão, eu não vou conseguir trazer uma educação emancipadora, eu vou trazer uma educação mecanizada, eu vou trazer uma educação em que os meus alunos eles estão sendo ensinados a reproduzirem somente isso, aquela história daquela memorização. (Professora Thaís, 2025)*

As professoras destacam que a ausência de vivências de leitura por parte do/a professor/a o/a leva a priorizar aspectos fragmentados da língua, como sílabas e palavras, em detrimento de uma abordagem significativa do texto literário em sua integralidade. Essa limitação não decorre necessariamente de uma resistência pedagógica, mas de uma lacuna formativa, que resulta em práticas mecanizadas e descontextualizadas.

Recorremos a Correia (2011, p.83), quando a autora afirma que:

*[...] são as relações vivenciadas e criadas em sala de aula, a partir da concepção do ato de ler daqueles que ensinam, que vai estabelecer como esse aprendizado chegará até as crianças: se por meio de uma aprendizagem artificial ou como construção de enunciados.*

A análise das falas das professoras, articulada com a perspectiva de Correia (2011), evidencia que a qualidade do trabalho pedagógico com a literatura está intrinsecamente vinculada à experiência leitora do/a docente. Quando /a professor/a não possui a leitura como prática viva, suas escolhas metodológicas tendem a fragmentar o texto em elementos isolados da língua, reduzindo-o a um

objeto de instrução mecânica, aspecto que se evidencia na fala da Professora Noyra quando menciona “[...] mas é porque ele não sabe como fazer”.

Dessa forma, a formação de leitores/as competentes depende não apenas de metodologias de ensino, mas, sobretudo, da postura leitora do/a educador/a, que atua como modelo e mediador/a essencial no processo de apropriação da literatura pelos/as alunos/as.

É importante destacar também a concepção das Professoras Noyra e Thaís acerca da leitura literária como um hábito. Já discutimos, com apoio em Arena (2003), que a leitura não é hábito, nem gosto e nem prazer, mas se configura como uma necessidade, uma vez que, segundo este autor, “Gosto e prazer não são ações nem comportamentos de leitor” (Arena, 2003, p.59). Portanto, a leitura não é um hábito a ser formado, não é um prazer a ser desenvolvido, é preciso que existam necessidades provocadas pelos encontros cotidianos, a leitura oferta felicidades clandestinas, parte da satisfação de necessidades.

Ao analisarmos as escolhas metodológicas que as professoras leitoras implementam em suas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos deparamos com o seguinte relato:

*[...] E o que me motivou a comprar esses livros foi fazer com que esse aluno ele desperte esse interesse pela leitura. E se concentrar, de ler, de interpretar, de fazer uma nova releitura desses livros. E quando eu comecei esse projeto, eu não fiz o projeto, [...] eu adaptei ao planejamento. E aí eu pedia que cada um escolhesse seus livros. **Eles levam esses livros para casa e, depois, eles vão recontar essa história. Aí eu explico para eles a editora, o autor, a autora, o objetivo. E eu tenho um retorno de 5, 2, 3%. Não tem um retorno tanto das crianças quanto dos pais. E aí não deu muito certo esse feedback com a família. E aí no final do horário, nosso horário é de 1h15 até as 18h, das 13h até as 18h. E aí quando dá 5h30, 5h40 eu começo a fazer esse trabalho. Então, durante 15 dias, dependendo do livro que eles escolham, vão fazer a leitura. E aí é uma troca, é em dupla. Eu coloco eles em individual e [...] em dupla. Para que ele faça para o colega aquilo que ele leu, aquela compreensão. E depois eu dou um tempinho para que eles façam essa releitura, para que eles façam essa nova abordagem do jeitinho dele, com o linguajar deles. (Professora Cláudia, 2025, grifo nosso)***

A fala da professora revela uma contradição, uma vez que, apesar de reconhecer a literatura como fundamental para a formação humana, ela reproduz discursos utilitaristas em sua prática. Como destacam Fleck e Zucki (2015), muitos educadores, embora valorizem a literatura infantil em teoria, acabam esvaziando seu potencial crítico e polissêmico ao transformá-la em mero instrumento para o ensino de gramática e normas linguísticas. Essa abordagem reducionista subordina a

experiência literária a fins pragmáticos, ignorando sua capacidade de ampliar repertórios culturais, estimular a reflexão e despertar sensibilidade estética.

Encontramos uma segunda aproximação da literatura com as escolhas metodológicas das professoras nos Anos Iniciais, na fala da Professora Noyra:

*Então, eu estou falando dessa leitura. Então, [...] tem muita essa pressão da gente cumprir isso, mas, mesmo assim, o que eu faço? **Eu continuo ainda com a questão dos empréstimos do livro**, eu seleciono, e esse ano, como eu estou com uma turma muito difícil em termos de comportamento e, até mesmo, deles **se reconhecerem como leitores, que eles têm esse potencial [...], se reconhecerem como potencialmente leitores.** (P.L.N, 2025, grifo nosso)*

A professora Noyra mostra, em seu relato, como seu encontro pessoal com a literatura transforma seu jeito de ensinar. Enquanto muitos/as professores/as ficam presos a partes isoladas do texto, ela trabalha com a literatura de forma completa, percebendo-a não só matéria para aulas. Sua prática mostra que quando o/a professor/a vive a literatura, ela deixa de ser matéria de aula para se tornar encontro, diálogo, descoberta. O que ela faz em classe não é técnica, mas extensão natural de sua própria relação com os livros. Como bem coloca Carrijo (2022, p.10) “[...] o trabalho com o texto literário em sala de aula deve ser feito de forma que aguace o espírito criador”.

Dessa forma, a professora continua:

*Então, é ainda um empréstimo desse livro, ele leva para casa, ele lê, ele depois vai conversar, não é aquela leitura de pressão que eu coloco para ele fazer atividade com base no livro, **eu estou deixando essa leitura fluir, para ele perceber a necessidade, para que ele se encontre também como leitor.** (Professora Noyra, 2025, grifo nosso)*

A professora enfatiza que evita qualquer tipo de pressão sobre as crianças durante as atividades de leitura, permitindo que o contato com os livros aconteça de forma natural como acontece ou deveria acontecer fora da escola, na vida. Em vez de propor exercícios ou tarefas vinculadas à obra literária, ela simplesmente cria um ambiente acolhedor que convida ao encontro espontâneo com a leitura. Essa abordagem contrasta com a realidade destacada por Carrijo (2022), que observa como muitos/as estudantes associam a literatura escolar a uma obrigação tediosa, levando-os/as a buscar atalhos como resumos prontos apenas para cumprir exigências acadêmicas.

A professora Thaís demonstra, em sua prática pedagógica, como a literatura, especialmente a poesia, transcende os objetivos puramente acadêmicos para se tornar uma poderosa ferramenta de desenvolvimento. Em seu relato, ela revela uma valiosa compreensão do potencial transformador do texto literário, que vai muito além do trabalho com conteúdos formais em sala de aula. Ao selecionar poemas marcados por tonalidades melancólicas e sentimentais, a educadora cria pontes entre o universo literário e a vida emocional de seus/suas alunos/as, oferecendo-lhes canais de expressão e reflexão sobre suas próprias experiências. Assim, o relato da professora Thaís:

*[...] eu vou trazer por exemplo a poesia, a poesia ela é muito melancólica, muito sentimentalista, então assim, esse gênero, por exemplo, você consegue sair extraclasse, sair de determinados problemas que estão envolvidos somente na tua sala de aula, no teu conteúdo propriamente dito. Você consegue através do trabalho da literatura atingir outros objetivos relacionados, por exemplo, ao socio emocional de muitas crianças. Através da prática da poesia, o aluno ele consegue transmitir pra ti o que ele tá passando, a fase que ele tá superando. Através de uma narrativa, por exemplo, ele consegue expressar essas emoções, esses sentimentos aí, porque ele vai se tornar um eu lírico, nós podemos dizer assim. No meio de uma dramatização, que é o livro que eu te falei que a gente tá lendo, ali ele consegue se estabelecer e ter um ambiente livre pra demonstrar aquilo que ele tá sentindo através da dramatização, por exemplo. (Professora Thaís, 2025, grifo nosso)*

A abordagem da referida Professora ilustra como o trabalho com a poesia permite às crianças projetarem suas vivências pessoais por meio do “eu lírico”, se ancorando na linguagem literária um meio seguro para externalizar sentimentos e conflitos que, muitas vezes, não conseguem verbalizar diretamente. Assim como explica Formiga, Inácio e Barbosa (2015, p.174):

Munido de vínculo afetivo com a criação literária e de posse dos conhecimentos teóricos, o professor pode desenvolver uma série de procedimentos pedagógicos que ampliem as possibilidades de abordagem de leitura literária no âmbito escolar, de maneira a promover o acesso a esse gênero e ao conhecimento de muitos clássicos da literatura.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a prática da professora Thaís, que transforma a sala de aula em um território de acolhimento emocional por meio da literatura. No entanto, sua escolha metodológica também busca alcançar perguntas maiores, bem como Rosa (2001) elucida. Assim o relato a seguir se mantém:

*E tentar também motivar os meus alunos a ter esse mesmo padrão, essa mesma imaginação, porque quando você contextualiza, você consegue imaginar, a sua imaginação, ela sai daquela coisa rasa, aquilo que é muito superficial, você vai além, às vezes você tem uma interpretação, você levanta uma hipótese, já que você nunca imaginou, meu Deus, será que é isso mesmo? Meu pai, será que essa é a linha? Será que ele é esse o objetivo? Então você começa a levantar hipóteses, questionamentos, e isso é muito importante, porque isso vai, como eu posso dizer, ele vai participar desse processo de conhecimento, porque uma criança que não é curiosa, ela não tem essa necessidade de aprender. Uma criança que não tem essa necessidade de estar ali respondendo seus questionamentos, suas dúvidas, ela não vai conseguir aprender, porque ela vai ser algo, esse conhecimento vai ser algo muito mecanizado. Então eu acho que essa parte dessa contextualização é muito importante, que eu consigo fazer por conta da literatura. (Professora Thaís, 2025, grifo nosso)*

A professora Thaís ao usar a literatura para "contextualizar" e aprofundar os conhecimentos dos/as alunos/as, busca justamente conectá-los às perguntas maiores da vida. Dessa forma, Azevedo (2004, p.7) adverte que:

O mesmo leitor, porém, é fundamental que não se esqueça, para além do plano educacional, vive no plano da existência concreta e particular (não teórico) e, assim, está sujeito a inúmeras situações contraditórias e inesperadas, ou seja, situações que não constam do cardápio das regras e modelos ideais.

Assim, a abordagem metodológica da professora dialoga com a necessidade de um ensino que vá além da mera transmissão de conteúdos, mas que também reconheça os limites e desafios impostos pela vida concreta. A literatura, nesse sentido, serve tanto como ponte para o pensamento crítico como instrumento de acolhimento das subjetividades e contradições que os/as alunos/as trazem para a sala de aula.

Ao rememorar os relatos da professora Cláudia, ela afirma o seguinte sobre a Rede de São José de Ribamar:

*Hoje eu estou com as séries iniciais, mas, infelizmente, essa proximidade da literatura nós não temos muito, porque nós temos uma secretaria, e essa secretaria, ela determina o que o professor vai trabalhar. Nós temos hoje, dentro do currículo escolar do município, **uma disciplina um pouco voltada para essa questão da literatura, para os textos literários, para a questão dos textos diversos, e, hoje, a BNCC aborda muito, que é a disciplina de vivências literárias.** Então, eu posso dizer que há três anos, nós estamos mais próximos devido a essa disciplina que o município de São José do Ribamar hoje aborda, que é "Vivências literárias". E dentro das "Vivências literárias", toda semana a gente aborda um gênero textual. (Professora Cláudia, 2025, grifo nosso)*

O relato da professora Cláudia revela os desafios e avanços no ensino de literatura nos Anos Iniciais, em São José de Ribamar (MA), onde a implementação da disciplina “Vivências Literárias” - alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - tem ampliado o acesso dos/as alunos/as aos textos literários. A BNCC, em seu componente de Língua Portuguesa (2018), destaca a importância da literatura desde os primeiros anos escolares, incentivando não apenas a leitura, mas a experiência estética, a interpretação e o contato com diversos gêneros textuais.

No entanto, como aponta a professora, a centralização curricular pela Secretaria Municipal, limita a autonomia docente, restringindo o aprofundamento das práticas literárias. Dados do Censo Escolar (2022) e de estudos, como a *Retratos da Leitura no Brasil* (Instituto Pró-Livro, 2024), mostram que, apesar dos esforços normativos, muitas Redes ainda enfrentam dificuldades na efetivação da literatura em sala de aula, seja por falta de formação docente, recursos ou flexibilidade pedagógica. A experiência em São José de Ribamar ilustra um passo positivo, no entanto, evidencia a necessidade de políticas que assegurem, de fato, a formação de leitores/as críticos/as e sensíveis.

A professora Cláudia tece críticas quanto à implementação da disciplina “Vivências literárias”, a qual não encontramos registros sobre a sua implementação nos *sites* oficiais da Prefeitura ou da Secretaria de Educação.

*[...] a literatura, principalmente no nosso caso, a literatura infantil, ela deixa, ela abre portas, né? Ela abre janelas, o aluno, a criança, o adolescente, ele lê, ele fala melhor, ele escreve melhor. Infelizmente, na nossa Rede Pública, isso deixa muito a desejar. Hoje, eu observo a SEMED de São José de Ribamar com essa preocupação. Tanto é que ela aborda hoje essa disciplina da literatura literária, que é talvez uma disciplina criativa. Mas hoje sou... Hoje eu vou fazer o quê? Eu já fiz 25 anos de profissão. **E há três anos a gente tem hoje essa disciplina.** (Professora Cláudia, 2025, grifo nosso)*

O relato da professora Cláudia revela uma dualidade na abordagem da literatura na Rede Pública de São José de Ribamar (MA). Por um lado, ela reconhece o potencial transformador da literatura como ferramenta pedagógica - capaz de "abrir portas e janelas" para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade dos/as alunos/as. Por outro, aponta as limitações estruturais e curriculares que impedem sua plena efetivação, mesmo com a introdução da disciplina “Vivências Literárias” há três anos.

A referida professora, com seus 25 anos de experiência, expõe com crueza, a fragilidade da referida disciplina, apesar da SEMED demonstrar preocupação ao

incluí-la no currículo. A ausência de registros oficiais e a falta de autonomia docente revelam uma política mais simbólica que efetiva, reforçando o abismo entre as intenções da BNCC e a realidade das escolas periféricas.

Como aponta Candido (1988, p. 177), “[...] os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.” E, nesse caso, escancara a contradição de um sistema que prega a formação leitora, mas falha ao não garantir condições mínimas para sua realização. A crítica da professora, portanto, vai além da queixa: é um alerta sobre como a educação pública ainda é tratada como projeto secundário, mesmo quando se veste de inovação.

Em meio ao mar revolto das políticas educacionais fragmentadas e das práticas solitárias em salas de aula sem recursos, as professoras leitoras de nossa pesquisa surgem como faróis teimosos – aqueles que, mesmo com ventos fortes e lâmpadas fracas, insistem em iluminar rotas de possibilidade. Seus relatos, como lampejos entre a névoa, revelam: a literatura não é disciplina a ser engessada em currículos, mas farol de navegação existencial. Como bem sabem os marinheiros, um farol não existe para ser admirado de longe, mas para orientar travessias, indicar recifes e, sobretudo, lembrar que nenhum barco deveria naufragar por falta de luz. As professoras Cláudia, Thaís, e Noyra ressoam para nós da seguinte forma:

*[...] eu estabeleci uma biblioteca para eles, eu criei como se fosse uma bibliotequinha, na verdade, eu imprimi umas fichas e coloquei uma estante de livros para cada aluno e, à medida que eles foram lendo o livro, eles pintam um livrinho da biblioteca deles, a ideia é que ele chegue a 30 livros no ano, e aí está devagar, mas está fazendo. **Porque eu acho que a gente tem que fazer isso, a gente tem que ser disseminador de ideias, mas a gente tem que disseminar também conhecimento**, e que todo mundo é capaz e até uma certa forma incentivar as minhas próprias colegas para que elas tenham essa vontade de ser e, também, cultivar isso nos alunos. (Professora Noyra, 2025, grifo nosso)*

*E eu gosto muito de fazer o melhor pelos meus alunos. **E o que me motivou a comprar esses livros foi fazer com que esse aluno, ele desperte esse interesse pela leitura**, de se concentrar, de ler, de interpretar, de fazer uma nova releitura desses livros. (Professora Cláudia, 2025, grifo nosso)*

*[...] eu acho que de todos esses livros, agora eu vou voltar de uma forma totalmente diferente, porque esse livro de “Hamlet”, da Biblioteca de Ouro, ele carrega muito sentimentalismo, ele sensibiliza qualquer leitor, porque parece que você está sentindo a dor de quem escreveu, por exemplo, a dor de “Hamlet”, que perdeu o pai. [...] eu trabalhei um livro lá no quinto ano, em que eu percebi que eu precisava ser sensível, porque eu não sou uma professora sensível, eu ainda não sou. E eu era muito, como eu posso dizer, para os meus alunos [...], por exemplo, se eu abraçava uma, eu abraçava a outra, eu falava para eles que isso era besteira, que não sei o quê. Mas isso para eles*

*é importante. Os parabéns, por exemplo, na hora da prova, eu tirei nove, a professora esqueceu de colocar os parabéns. Isso está muito relacionado ao socioemocional. Então, esse livro fez eu despertar esse meu socioemocional que eu preciso trabalhar. **Porque, por exemplo, eu sendo da forma que eu sou, eu não vou conseguir criar um ambiente afetivo, por exemplo, um acolhedor para uma leitura.** Porque se eu não me sensibilizar, para mim vai passar qualquer coisa, e eu sou o ponto forte da minha sala. (Professora Thaís, 2025, grifo nosso)*

As professoras nos revelam, mais uma vez, cada uma, à sua maneira, que a literatura na escola não é simplesmente conteúdo a ser ensinado, mas encontro a ser vivido. A professora Noyra, com sua "bibliotequinha" mostra que disseminar conhecimento é também semear possibilidades – uma a uma, até chegar aos 30 livros no ano. A professora Cláudia, ao comprar livros do próprio bolso, não quer apenas ensinar a ler, mas acender a chama da releitura em seus/suas alunos/as. Por outro lado, a professora Thaís, tocada pela dor de “Hamlet”, descobre que a literatura é ponte para o socioemocional – tanto dos/as alunos/as como seu próprio.

Como bem aponta Carrijo (2022), a literatura é espelho e janela: reflete nossas dores mais íntimas e nos abre para mundos além do nosso. Essas professoras exemplificam isso na prática, seja na estante improvisada, no livro comprado com sacrifício ou no abraço que antes parecia "besteira", mas que, agora, se revela essencial. Seus relatos revelam como suas trajetórias literárias pessoais não apenas enriqueceram sua formação profissional, mas também desenvolveram uma atitude pedagógica mais humanizada e sensível nos Anos Iniciais. Essa conexão entre vivência literária e prática docente se manifesta especialmente na maneira como articulam suas escolhas metodológicas, demonstrando que a literatura opera como ferramenta de mediação tanto cognitiva quanto afetiva no processo educativo.

Na fala da Professora Thaís, esse aspecto torna-se particularmente significativo quando ela destaca o papel da afetividade na mediação da leitura: *"Porque, por exemplo, eu sendo da forma que eu sou, eu não vou conseguir criar um ambiente afetivo, por exemplo, um acolhedor para uma leitura. Porque se eu não me sensibilizar, para mim vai passar qualquer coisa, e eu sou o ponto forte da minha sala"* (Thaís, 2025). Essa reflexão ecoa profundamente o pensamento de Freire (2004), para quem a afetividade não apenas pode, mas deve coexistir com o rigor pedagógico, desde que não comprometa a ética profissional.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha

nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (Freire, 2004, p. 141, grifo do autor)

A experiência da Professora Thaís com a leitura de Shakespeare - que ela menciona como momento de sensibilização essencial - ilustra como o encontro pessoal com textos literários de qualidade podem transformar a prática docente, pode inspirar para a criação de um espaço com relações mais autênticas e significativas com os/as alunos/as. Essa perspectiva corrobora a visão freireana de que o ato educativo é, antes de tudo, um ato relacional, em que professor/a e alunos/as se constituem mutuamente no processo de conhecimento.

Entendemos, com esperança, que enquanto existir um/a professor/a que mantenha viva a necessidade pela leitura, a busca pela *felicidade clandestina*, experienciada pela pequena personagem de Clarice, haverá crianças com olhos atentos e livros capazes de despertar as perguntas maiores. Enquanto houver essas "professoras maluquinhas"<sup>22</sup> - cheias de criatividade e amor - a educação brasileira terá faróis acesos, iluminando caminhos mesmo nos dias mais difíceis. São esses/as educadores/as-leitores/as que nos lembram: ensinar é sempre um ato de fé no futuro, página por página, aluno/a por aluno/a.

---

<sup>22</sup> Fazemos referência ao livro *uma professora muito maluquinha*, de Ziraldo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação literária do/a pedagogo/a revela-se como um eixo estruturante da docência nos Anos Iniciais, não por acaso ou por idealizações românticas, mas porque a literatura opera como um espaço de encontro entre linguagem, pensamento e experiência humana. Este estudo demonstrou que a relação do/a professor/a com os textos literários não se limita a uma habilidade técnica ou a um recurso didático — ela redefine as próprias bases do trabalho pedagógico. Quando o/a docente vivencia a literatura como uma necessidade, e não como obrigação, suas escolhas metodológicas passam a refletir uma compreensão mais profunda do ato de ler: como diálogo, como questionamento, como direito.

As entrevistas com as professoras evidenciaram que a educação literária não é um processo neutro. Ela carrega marcas das trajetórias pessoais, dos contextos escolares e das políticas que a viabilizam — ou a impedem. Enquanto algumas docentes descreveram encontros transformadores com livros durante sua formação, mediados por professores/as que lhes apresentaram a literatura como uma prática viva, outras enfrentaram lacunas tão profundas que hoje precisam suprir, com recursos próprios, a ausência de bibliotecas, materiais e autonomia para trabalhar. Essa desigualdade não é acidental: ela reflete a maneira como a literatura tem sido tratada nas escolas — como privilégio de alguns/algumas, e não como direito de todos.

A análise das práticas pedagógicas mostrou que, onde a formação literária é valorizada, a sala de aula se torna um território de investigação e invenção. Professores/as que mantêm uma relação constante com a literatura tendem a evitar abordagens reducionistas, como a fragmentação de textos ou a cobrança de respostas únicas. Em vez disso, criam situações em que os/as alunos/as podem se reconhecer nas histórias, confrontar perspectivas e elaborar suas próprias interpretações. Essa postura não surge de manuais ou receitas prontas, mas de uma compreensão íntima do que significa ler — e do que a leitura pode provocar.

No entanto, os obstáculos são significativos. A centralização curricular, a carência de formação específica e a precarização do trabalho docente, muitas vezes reduzem a literatura a um item a ser cumprido em planos de aula, esvaziando seu

potencial crítico e criativo. Em Redes Públicas, sobretudo em regiões periféricas, a falta de acesso a livros e a ausência de políticas consistentes de mediação leitora perpetuam um ciclo em que estudantes — e muitos/as professores/as — são excluídos/as do universo literário. Projetos isolados, como o "Curiar", ainda que relevantes, não substituem a necessidade de um compromisso estrutural com a democratização da leitura.

Este estudo deixa claro que a formação literária do/a pedagogo/a não é um detalhe, mas uma condição para uma educação que leve a sério sua função humanizadora. Se a literatura permite "sair da ilha para ver a ilha", como escreveu Saramago (1998) sua ausência na formação docente e nas salas de aula condena alunos/as e professores/as a uma visão limitada de si mesmos/as e do mundo. Não se trata de formar "apaixonados por livros", mas de garantir que a escola seja, de fato, um lugar onde a leitura seja vivida como uma prática necessária — porque é por meio dela que se aprende a questionar, a imaginar e a resistir.

Por fim, a pesquisa reforça que a literatura na educação não é um luxo, mas um compromisso ético. Enquanto políticas públicas e instituições de formação não assumirem essa premissa, continuaremos a reproduzir desigualdades que não são apenas educacionais, mas também simbólicas. A tarefa urgente é romper com a ideia de que a literatura é acessório — e tratá-la como aquilo que ela realmente é: um direito que não pode ser negociado.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. et al. **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2011.

ALMEIDA, Ana Ruth Starepravo. **A vida afetiva da criança**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 33.

AMADO, Jorge. **Capitães da areia**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENA, Dagoberto Buim. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Atuação de professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2003. p. [1-10].

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Atuação de professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 53-59.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem e educação**: reflexões sobre o ensino da leitura e escrita. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 235-250.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 1-11. ISBN 85-7338-927-3.

BELMIRO, Celia Abicalli; MACHADO, Maria Zélia Versiani; BAPTISTA, Mônica Correia. **Tertúlia literária**: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 97–117, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p97>. Acesso em: 14 jul. 2025

BELMIRO, Selma Martines; PERES, Selma Martines; SILVA, Fernanda Siqueira da. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 11, n. esp. 4, p. 2414–2429, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.8906.

BERNARDES, José Augusto. Cultura literária e Formação de professores. **Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra: Colóquio de Didática**, 2010, p.28-62.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra, o escritor**. São Paulo: DCL, 2005, p. 9-24.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. Edição especial. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Biblioteca Azul, 1. Ed., 2020. 272 p. ISBN 978-655-8300-15-1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. \*Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006\*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura; Ministério da Educação. Plano Nacional do Livro e Leitura: caderno de diretrizes. Brasília: MinC; MEC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/pnll/arquivos/caderno-pnll.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2022 : Resumo Técnico. Brasília-DF: Inep/MEC, 2023. Disponível em: [download.inep.gov.br/.../resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](download.inep.gov.br/.../resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 08 jul. 2025

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CARRIJO, Ranyelle Rosa. **Memórias literárias**: a relevância da formação literária do professor para a mediação da literatura na Educação Básica. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644309>. Acesso em: 4 jul. 2025.

PEDRO, Juliana. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: As crianças, a leitura e a conversa. Tradução de Juliana Chierigato. São Paulo: Cortez, 2023. ISBN 978-65-5555-409-0. E-book.

CORREIA, Joelma Reis. **Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão**. 2011. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2011.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/fnaqmbbrsfexiraiffqtq3lde/access/wayback/http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/3735/3153>. Acesso em: 02 ago. 2025.

D'AURIA-TARDELLI, Denise; ALVES, Vanessa Takigami. Afetividade na prática do professor na escola da infância. **Práxis**, Novo Hamburgo, v. 19, n. 1, p. 55-78, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.2749>.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

EAGLETON, Terry. **Como ler literatura**. Tradução de Denise Bottmann. Rio Grande do Sul: L&PM, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco; ZUCKI, Renata. Letramento Literário: Práticas de leitura do texto literário nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Paraná: **Revista de Crítica Cultural**, v. 3, n. 2, p. 141-159, 2015.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo; BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos. **Revista Partes**, João Pessoa, n. 28, p. 169–177, dez. 2015. Edição especial. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/revista-rp>. Acesso em: 02 jul. 2025

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 62. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/716/345>. Acesso em: 07 jul. 2025.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 28 jul. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: IPL, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2020<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, p. 6-8, 2020<sup>b</sup>.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem**. Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MANGUEL, Albert. **O leitor como metáfora: O viajante, a torre e a traça**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017. E-book. ISBN 978-85-9493-069-9.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 (28), s/p, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução de Paulo César de Souza. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2014.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Helena de Carvalho; TERRIEN, Jacques. Trabalho científico e o estado da questão: caminhos para a construção do objeto de investigação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, jul./dez. 2004.

NÓVOA, António. **Formar Leitores para Ler o Mundo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

OLIVEIRA, Jeovana Alves de Lima. **Mediadores das práticas de letramento literário na voz de professores de Língua Portuguesa**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 16 maio 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18406>. Acesso em: 4 jul. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; CUNHA, Maria Isabel da. **Leitura e escrita na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - **Saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo: Fac. Educ. v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

REYES, Yolanda. O lugar da literatura na educação. In: **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do gato, 2012. p. 16-29.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. AMARILHA, Maria. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*. Curitiba, 2018, v.34, n. 72, p. 151-167.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Stéfane de Almeida; CAVALCANTI, Marineuma de Oliveira. A presença da educação literária na formação inicial de pedagogos (as): contribuições de um componente curricular. **Form. Doc**: Belo Horizonte, v. 14, n. 29, p. 77-90, 2022. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SILVA, Aline Antenor da. **O papel da literatura na formação de professores do Ensino Fundamental**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/87/1/Aline%20Antenor%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

WEIR, Peter (Dir.). **Sociedade dos Poetas Mortos** (Dead Poets Society). Produção de Steven Haft, Paul Junger Witt e Tony Thomas. Estados Unidos: Buena Vista Pictures, 1989. 1 filme (128 min), son., color. Disponível em: Disney+.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51–67, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v71n2lv71n2a05.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. *Ensino em Re-Vista*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/2bc8c2d8-d5d3-4c13-aaff-e59458169e02/download>. Acesso em: 27 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFMA. Centro de Ciências Sociais. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Luís: UFMA, 2025.

UFMA. Centro de Ciências Sociais. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Luís: UFMA, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra (ed. revista). São Paulo: Martins Fontes, 2001 (reimpressão), 487 p. (Original publicado em russo em 1934). Cap. 7, p. 131.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Tradução de Maria José Garcia Werebe. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 2020.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa proposta situa-se no campo da educação, intitulada **ENTRE LIVROS E LOUSAS**: A Educação Literária como tessitura da formação humana e seus reflexos nas escolhas metodológicas de professoras dos Anos Iniciais. Tem como objetivo analisar as contribuições da formação literária do/a pedagogo/a e as implicações nas suas escolhas metodológicas. Para o seu desenvolvimento à sua colaboração é fundamental. Neste sentido, pedimos a sua participação respondendo a entrevista cujo conteúdo será gravado no intuito de garantir a integridade das informações prestadas em relação ao investigado. Esclarecemos que, esta pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não da mesma e, ainda, de recusar-se de responder perguntas, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Declaramos que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá nenhum bônus ou compensação financeira por conta de sua participação no estudo em voga e terá o direito a uma via deste Termo. Se necessário seja dirimir algumas dúvidas, entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Camilly Albuquerque Machado por e-mail: [camilly.albuquerque@discente.ufma.br](mailto:camilly.albuquerque@discente.ufma.br) ou com a professora/orientadora de Monografia, Profa. Dra. Joelma Reis Correia [jr.correia@ufma.br](mailto:jr.correia@ufma.br)

---

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

De posse das informações sobre a pesquisa “**ENTRE LIVROS E LOUSAS: A Educação Literária como tessitura da formação humana e seus reflexos nas escolhas metodológicas de professoras dos Anos Iniciais**”, concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Luis(MA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

### Identificação/ Dados pessoais

- a) Nome:
  
  - b) Formação:
  
  - c) Tempo de atuação na Rede:
1. Quais obras literárias marcaram os diferentes ciclos da sua vida (infância, adolescência, vida adulta) e de que forma elas te transformaram?
  2. Como sua relação pessoal com a literatura ressignificou sua compreensão do que é essencial numa educação literária?
  3. Se você pudesse presentear alguém com um único livro que a definisse como leitora, qual seria e que mensagem sobre a vida estaria contida nessa escolha?
  4. Quais vivências de leitura desenvolvidas na sua formação literária você considera essenciais para mediar a relação das crianças com os textos?
  5. Como sua experiência com diferentes gêneros literários, dentre aqueles que lê, pode ajudar a planejar atividades de leitura adequadas nos Anos Iniciais?
  6. Como sua experiência pessoal com a leitura pode ajudar crianças que estão começando a descobrir o mundo dos livros?
  7. Quais autores/as ou obras da sua trajetória leitora mais inspiram suas escolhas de textos para trabalhar em sala de aula?
  8. De que forma seu repertório literário pessoal influencia em sua maneira de apresentar os livros aos/às alunos/as?
  9. Quais estratégias de leitura você costuma usar em sala de aula que foram inspiradas em suas próprias experiências significativas com a literatura?