

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: (DES)CAMINHOS  
DO CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR**

**LITERARY EDUCATION AND INITIAL TEACHER TRAINING: (DIS)PATHS OF  
THE CURRICULUM IN HIGHER EDUCATION**

**EDUCACIÓN LITERARIA Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: (DES)CAMINOS  
DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

BATISTA, Patrícia Barros Soares  
patriciab.ufmg@gmail.com

CP/UFMG - Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da  
Universidade Federal de Minas Gerais  
<https://orcid.org/0000-0002-0863-5217>

SILVA, Giane Maria da  
giane.silva@gmail.com

UFT – Universidade Federal do Tocantins, Campus Arraias  
<https://orcid.org/0000-0001-9774-0926>

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva  
mariacarolinasilva@hotmail.com

CP/UFMG – Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da  
Universidade Federal de Minas Gerais  
<https://orcid.org/0000-0003-0668-1989>

**RESUMO** Neste artigo, analisamos a formação docente para a educação literária a partir da discussão das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente e da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, em articulação com as ações do projeto de extensão “Círculo de Leitura”, do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais. Para promover experiências literárias que favoreçam o contato com diferentes vozes, tempos e espaços do texto, são realizados encontros que se constituem em espaços formativos pelo compartilhamento de leituras e análises de produções para a infância. Os resultados apontam que a atual organização curricular valoriza saberes que silenciam uma educação para a sensibilidade e mostram a relevância da inserção de ações formativas teórico-práticas sobre literatura na graduação.

**Palavras-chave:** Literatura. Formação inicial docente. Currículo.

**ABSTRACT** In this article, it is analyzed teacher training for literary education based on the discussion of the Curriculum Guidelines for Teacher Training and the curriculum

of the Pedagogy course at Universidade Federal do Tocantins, in coordination with the actions of the extension project “Círculo de Leitura”, at the Pedagogical Center of Universidade Federal de Minas Gerais. In order to promote literary experiences that makes the most of contact with different voices, times and spaces of the text, meetings are planned in a way that they constitute a formative space for the sharing of readings and analyzes of productions for children. The results point out that the current curricular organization values knowledge that silences an education for sensitivity and show the relevance of inserting theoretical-practical training actions focused on literature in graduation.

**Keywords:** Literature. Teacher training. Curriculum.

**RESUMEN** En este artículo analizamos la formación de docentes para la educación literaria a partir de la discusión de las Directrices Curriculares para la Formación de Profesores y la matriz curricular de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Tocantins, en conjunto con las acciones del proyecto de extensión “Círculo de Lectura”, del Centro Pedagógico de la Universidad Federal de Minas Gerais. Para promover experiencias literarias que fomenten el contacto con diferentes voces, tiempos y espacios del texto, se realizan encuentros que constituyen espacios de formación para compartir lecturas y analizar producciones infantiles. Los resultados indican que la organización curricular actual valora saberes que silencian una educación para la sensibilidad y muestra la relevancia de incluir acciones de formación teórico-práctica sobre literatura en las carreras de grado.

**Palabras clave:** Literatura. Formación inicial docente. Currículo.

## 1 INTRODUÇÃO

[...] com e por eles (os livros) entendi algo inerente à nossa condição: que nossa única morada é fugaz e esquivada. Que movermo-nos é a forma que temos de criar raízes. Não pertencer a ninguém, não ter sentido e não conseguir deixar de produzi-lo. (Daniel Goldin).

Ao nos localizarmos entre a literatura e a vida, compreendemos a dimensão da nossa incompletude e a necessidade do literário como uma “promessa” (Goldin, 2012, p. 36) que nos permite permanecer sempre em mudança, reinterpretando e acrescentando uma nova disponibilidade para o mundo. A linguagem literária é aqui entendida como o “[...] mais poderoso instrumento humano para dar sentido, o que faz com que seja cambiante e polissêmica, inevitavelmente aberta a novos significados” (Machado, 2012, p. 11), auxiliando-nos a nomear e tornar mais hospitaleiro “[...] esse vasto e indiferente território ao qual chamamos de mundo” (Goldin, 2012, p. 46).

Pela sua natureza artística e transgressora, a literatura abre-se à construção de algo novo, como espaço de liberdade e criatividade. Assim, ao pensarmos na escola, a educação literária assume um papel de extrema importância na formação



leitora de crianças, jovens e adultos, pois a literatura é espaço profícuo para a incerteza e a interrogação constante sobre si e sobre o outro. Abre-se a um encontro que potencializa maneiras outras de ver e compreender as complexidades do mundo em que vivemos. Nesse percurso, a mediação de leitores(as) mais experientes e a interação com diferentes suportes e gêneros literários é de fundamental importância, e o(a) professor(a) revela-se uma figura central. Nesse sentido, olhar para a formação docente com foco na literatura torna-se fundamental nas políticas nacionais de formação inicial de professores(as) e nas práticas dos cursos de formação continuada.

Contudo, a aproximação com a literatura configura-se como um dos maiores desafios educacionais na atualidade (Todorov, 2009; Bárcena, 2010). Tais desafios suscitam indagações sobre o lugar da literatura no currículo da formação inicial docente (Aragão, 2018; Burlamaque, 2006; Cosson, 2013; Mascarello; Cunha, 2013). Conforme Cosson (2013), os cursos de licenciatura em Pedagogia não têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária. Para o autor, os cursos de formação docente para atuar com Língua Portuguesa, tanto em Letras quanto na Pedagogia, ou até mesmo na pós-graduação, deveriam formar docentes de literatura e, antes de tudo, leitores. Cosson (2013, p. 21) afirma que o leitor deve ser entendido não apenas como aquele que gosta de ler, mas como um sujeito competente e sensível, que escolhe obras significativas, que de fato enriquecem a experiência da literatura para seus(suas) alunos(as) e para si mesmo, “[...] avaliando a atualidade tanto da produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição. Um leitor capaz de incorporar ativamente essas obras ao repertório da escola e da cultura da qual ele faz parte”.

Considerando esses aspectos, o Projeto de Extensão “Círculo de Leitura”, desenvolvido por docentes do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), tem articulado ações para pensar e propor uma formação docente inicial e continuada sensível às questões que envolvem a literatura. Tomando como eixo fundamental a leitura literária, por meio da experiência compartilhada (Rosenblatt, 2002), os(as) participantes têm a oportunidade de ler diferentes obras literárias e de se engajar nas discussões em torno delas, o que favorece a construção de uma comunidade de leitores(as) (Dionísio, 2000).



Além disso, iniciamos uma investigação de caráter qualitativo relacionada a essa ação de formação docente inicial, tendo como escopo a educação literária no currículo do ensino superior. Na pesquisa, além de avaliar os efeitos da formação realizada pelo Círculo, pretendemos refletir acerca dos currículos dos cursos de Pedagogia de diferentes instituições de ensino superior públicas, a fim de compreendermos o lugar da leitura literária em cada um deles.

No presente texto, objetivamos analisar alguns elementos da matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *Campus* Arraias, em articulação com as ações do Projeto “Círculo de Leitura” realizadas com estudantes da instituição ao longo do ano de 2023, com o intuito de compreender o lugar que a leitura literária ocupa nesses dois espaços.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho utilizou a análise documental, que se caracteriza pela “[...] busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2007, p. 69). Nesse sentido, a análise documental foi utilizada para estudo da matriz curricular do referido curso de Pedagogia e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente e a Base Nacional Comum para a Formação Docente (BNC-Formação) (Brasil, 2019). Além disso, foram utilizados ainda os registros das observações realizadas durante e após os encontros de formação com os(as) estudantes.

Tendo em vista que, no que tange ao processo de formação do(a) leitor(a) literário(a), ainda há um longo caminho a percorrer até que se tenha autonomia e consolide diferentes conhecimentos relacionados à competência leitora, é necessário ao(à) docente um conjunto de saberes sobre o campo da leitura e da literatura. Sob essa perspectiva, argumentamos que, diante da lacuna na formação literária do curso de Pedagogia da UFT – *Campus* Arraias, a inserção de ações formativas teórico-práticas voltadas para a literatura na graduação é de fundamental importância. Para desenvolvimento desse argumento, este texto está dividido em cinco partes, além desta introdução. Na primeira, apresentamos brevemente o Projeto “Círculo de Leitura” à luz do conceito da literatura como direito humano (Candido, 1995; Castrillón, 2011). Em seguida, discutimos as lacunas no currículo de Pedagogia, tomando como

base a literatura. Na sequência, refletimos sobre o perfil dos(as) estudantes do curso de Pedagogia da UFT, na cidade de Arraias, TO, e sobre as ações do Projeto “Círculo de Leitura” em relação à educação literária na formação de futuros(as) docentes. Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho.

## **2 PROJETO “CÍRCULO DE LEITURA”: O DIREITO À LITERATURA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Constituir-se leitor é um direito de todos(as) (Castrillón, 2011) e requer tempos e espaços adequados, para que o encontro com os livros ocorra de modo significativo, plural e singular, com vistas à formação de leitores(as) interessados(as), sensíveis e críticos(as), que deem sentido àquilo que veem ao seu redor.

Entendendo a relevância da literatura na formação de professores(as), o Projeto “Círculo de Leitura”, ação de extensão promovida pelo CP/UFMG, desenvolve, desde o ano de 2019, atividades de formação docente com foco na experiência literária. Trata-se de uma proposta de caráter institucional e baseada em trocas de saberes entre a Universidade e docentes em formação inicial e continuada de Minas Gerais e do Tocantins. Visando promover experiências literárias que favoreçam o contato com diferentes vozes, tempos e espaços do texto literário, são realizados encontros mensais, que se constituem em espaços formativos a partir do compartilhamento de experiências, leituras e análises literárias de produções para a infância, bem como do estudo de textos teóricos.

Considerando a educação como uma forma política de intervir no mundo, tal qual assinala Freire (1996), entendemos a leitura literária como um direito histórico e cultural de todos(as) os(as) cidadãos(ãs), pois, como afirma Candido (1995), a literatura se configura como uma experiência que humaniza em sentido profundo, enriquecendo a nossa percepção de mundo. A literatura, uma tentativa de compreender o mais profundamente humano (Andruetto, 2012), é um direito básico e inalienável de todos (Candido, 1995), o qual, em função das imensas desigualdades sociais, não é assegurado a grande parcela da população brasileira.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> De acordo com a última edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2019), 48% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. O maior número de leitores do país se encontra

A educação literária configura-se como um ato político, pois contribui para ampliar a compreensão sobre aquilo que nos cerca e para nos fazer conhecer algo mais sobre “[...] nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano [...]” (Andruetto, 2012, p. 54). Por meio das diferentes vozes que o campo literário abriga, a literatura “[...] reúne os rastros da ancestral fascinação pelo poder das palavras deixadas pelos que vieram antes e também por nós” (Reyes, 2010, p. 25), permitindo-nos, por meio da linguagem, “[...] acessar e construir mundos diversos, em tempo e espaço também distintos” (Dutra; Martins, 2021, p. 125).

A linguagem, segundo Goldin (2012, p. 52), não é somente “[...] um instrumento de comunicação, mas uma fonte de mal-entendidos, de ambivalências, de obscuridades e de equívocos”, impregnada de afetos, ressonâncias e lembranças. A palavra é o lugar em que se encena uma contínua e oculta disputa entre diferentes avaliações de mundo, uma luta para interpretar e criar a realidade e dela participar. É por meio dela, a palavra, que buscamos e (re)encontramos sentido para o espaço simbólico que envolve a totalidade da vida. A literatura é, pois, um elemento indispensável ao viver humano.

Ancoradas em uma postura horizontalizada de troca de experiências docentes e saberes, as atividades do projeto se baseiam na metodologia homônima, cunhada por Cosson, denominada *círculos de leitura*, que se constituem em práticas coletivas de compartilhamento de textos. Adotamos, nesta perspectiva, o modelo semiestruturado, que, segundo Cosson (2014), é balizado por um(a) condutor(a), que organiza as atividades e orienta o processo de leitura dos participantes. Nesse contexto, as ações do projeto se organizam em dois grandes eixos: a formação continuada de docentes da rede pública de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana, e a formação de futuros(as) docentes, graduandos(as) do curso de Pedagogia da UFT – *Campus Arraias*. Intencionamos assim estabelecer uma interação dialógica por meio dos encontros formativos, a fim de contribuir para a democratização do conhecimento e do acesso à literatura, especialmente junto a

---

entre as pessoas que possuem ensino superior (68%), das classes A e B (67 e 63%, respectivamente), e de renda familiar de mais de 10 salários-mínimos (70%). Disponível em: [https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/05/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL-compactado-1.pdf](https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/05/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado-1.pdf). Acesso em: 23 jan. 2024.

docentes em formação inicial e continuada da rede pública de ensino, de modo a concretizar uma formação mais sólida e sensível no que tange à literatura.

Estudos que se dedicam à formação docente vêm apontando que a leitura literária se constitui em um desafio para os(as) professores(as). Os desafios, segundo dados revelados nas investigações realizadas por Aragão (2018) e Cosson (2013), relacionam-se à formação leitora de estudantes na escola e à própria formação docente, no que se refere à prática de leitura, tanto no fazer pedagógico cotidiano da sala de aula quanto no decorrer da trajetória de suas vidas. Nesse sentido, uma formação contínua voltada para a literatura cumpre um importante papel social em relação à educação literária, tendo em vista a construção de comunidades leitoras entre docentes e, conseqüentemente, entre estudantes.

O Projeto “Círculo de Leitura” busca problematizar diferentes aspectos relacionados à literatura, de modo a estabelecer um diálogo com a vida pessoal e profissional de professores(as) da Educação Básica a partir de reflexões sobre literatura, infâncias e escola. As ações propostas visam contribuir com o campo da formação docente e para a constituição de uma comunidade de leitores(as) que trocam experiências e sentidos a respeito da leitura literária em suas vidas e no fazer docente. Busca-se, nesse sentido, contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre as práticas mais efetivas de mediação literária em sala de aula, com vistas à democratização do acesso à literatura.

No ano de 2022, o Projeto firmou uma sólida parceria com a UFT. Tal parceria se efetivou em função do interesse por maior interlocução entre as instituições e pela oferta de maiores possibilidades para uma formação literária dos(das) futuros(as) professores(as). De acordo com Castrillón (2011), a formação de leitores(as) exige docentes sensíveis, reflexivos(as) e conscientes da importância de conhecimentos teórico-práticos sólidos. Visando a uma formação mais ampla e significativa para os(as) participantes do projeto, em 2023, estabelecemos uma agenda mensal de encontros formativos específicos com 32 estudantes do curso de Pedagogia da UFT – *Campus Arraias*, dentro da carga horária da disciplina “Alfabetização e Letramento”.

Ao ampliar o seu repertório de leituras, o(a) leitor(a) literário(a) se torna mais crítico(a) e sensível à realidade, à medida que transcende e supera “[...] uma sobrevivência imediatista” (Castrillón, 2011, p. 47). Isso implica reconhecer que, nas

palavras de Castrillón (2011, p. 65), “[...] em algum momento, tanto a escola como a leitura devem tomar partido por uma transformação social”, considerando a leitura literária não um meio de lazer passivo, mas um ato cultural de “[...] profundo sentido e valor”. Para a autora, a escola é o único espaço de acesso à leitura para a grande maioria da população da América Latina (Castrillón, 2011, p. 91), e o reconhecimento dessa realidade deve mobilizar políticas públicas e ações educativas que contemplem a educação literária como um dos pilares educacionais, tendo em vista a sua importância na construção das subjetividades, na (re)significação do mundo e no estabelecimento das relações com as diferentes formas de existência no mundo. Dessa forma, temos defendido, no contexto do Projeto, a formação de leitores(as) capazes de se apropriarem da linguagem dos outros “[...] para expressar as próprias intenções e para se converter em autor e ator de seu lugar no mundo” (Hernandez, 2004 *apud* Castrillón, 2011, p. 90).

### **3 LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA COMO LACUNAS NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Entendemos o currículo como um território contestado (Silva; Moreira, 1995), um artefato em torno do qual parte importante das lutas culturais contemporâneas são travadas. Os saberes divulgados pelo currículo fornecem uma das muitas maneiras de formular o mundo, de interpretá-lo e de atribuir-lhe sentidos, que poderão disputar sentidos com outros artefatos na constituição dos sujeitos, na produção das identidades e na construção da sociedade. Dessa forma, o currículo é um espaço de luta pela produção de sentidos e significados. Estes são disputados e estão em constante negociação. Por estarem sempre em disputa, algumas temáticas têm mais espaço no currículo, enquanto outras lutam para serem incluídas. A seleção dos saberes e modo como eles estão organizados estão diretamente articulados com o projeto de sociedade e o tipo de sujeito que se quer formar.

Na perspectiva da formação docente, os currículos escritos dos diferentes cursos de formação inicial devem estar ancorados naquilo que é estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores e institui a BNC-Formação (Brasil,



2019). A leitura e a análise desse documento evidenciam como a formação literária se constitui em um campo silenciado na formação docente inicial, já que em nenhum momento do documento a literatura é mencionada.

Nas Diretrizes, afirma-se que os cursos devem ter como fundamento pedagógico “[...] I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta” (Brasil, 2019). Na mesma direção, no artigo 13, a habilidade de “[...] proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta” (Brasil, 2019), é definida como competência fundamental aos(às) licenciandos(as). Estes(as) também devem construir saberes relativos à

[...] VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos (Brasil, 2019).

Embora promulgada em 2019, a crítica feita por Cosson (2013, p. 16-17) à formação docente inicial permanece atual na análise das Diretrizes:

[...] os anos de formação são quase inteiramente tomados pela preocupação com o processo de alfabetização e com as teorias educacionais, deixando pouco espaço para disciplinas mais específicas de outras áreas de conhecimento. Desse modo, não são muitos os cursos de licenciatura em Pedagogia que oferecem, ao lado de uma disciplina da área de língua portuguesa, uma disciplina da área de literatura, separadamente.

O modo como a leitura e a escrita são acionados nas Diretrizes e na BNC-Formação parece indicar um caminho mais técnico do que reflexivo e sensível por parte dos(as) licenciandos(as). A ênfase recai no desenvolvimento da leitura e na produção de textos em acordo com a norma culta, bem como na preocupação com os resultados que os(as) estudantes do ensino fundamental (futuros/as alunos/as dos/as licenciandos/as) podem ter a partir do domínio dos fundamentos pedagógicos. Nesse sentido, parece haver pouco espaço, nas Diretrizes e na BNC-Formação, para a literatura, compreendida como metáfora da vida, ao reunir quem fala e quem escuta em um mesmo espaço comum,

[...] para participar de um mistério, para fazer que nasça uma história que pelo menos por um momento nos cure de palavra, recolha nossos pedaços,

transpasse nossas zonas mais inóspitas [...] para mostrarmos que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho. (Andruetto, 2012, p. 24).

A análise da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFT – *Campus Arraias* evidencia que o documento se baseia em muitos elementos estabelecidos pelas Diretrizes e pela BNC-Formação. Nesse sentido, no que se refere ao trabalho com a linguagem, há disciplinas voltadas à leitura e produção de textos, à alfabetização e à metodologia de ensino de Língua Portuguesa. Cabe-nos registrar também que, no sexto período do curso, está prevista a disciplina “Literatura infanto-juvenil”, com carga horária de 60 horas. Saldanha e Amarilha (2018, p. 161), ao analisarem as matrizes curriculares de 27 cursos de pedagogia, demonstram que, em “[...] 11 delas, ou seja, apenas em 41% das instituições, o curso de Pedagogia oferece como obrigatória uma disciplina na área de literatura”. Vale destacar que a pesquisa de Saldanha e Amarilha (2018), assim como a desenvolvida por Cosson (2013), é anterior às Diretrizes Curriculares atuais e à BNC-Formação, à qual todos os cursos de licenciatura precisam se adaptar. Nesse sentido, é importante que novas análises sejam efetuadas, para verificar como os cursos se adaptaram a essas novas diretrizes. O curso da UFT, ao incluir essa disciplina como obrigatória, indica uma preocupação com a formação crítica e sensível dos(as) professores(as).

Cumprir registrar ainda que, como qualquer proposta curricular, as Diretrizes não são absolutas, já que o currículo “[...] enquanto enunciação cultural em que múltiplos sentidos são incessantemente produzidos, nos permite asseverar que o mesmo não se faz absoluto” (Frangella, 2021, p. 52). Há sempre aberturas e possibilidades para a inclusão de outros saberes. Assim, as Diretrizes apontam, no artigo 7º, item II, que os cursos de formação inicial, em seu compromisso com a aprendizagem dos(as) licenciandos(as), deverão prever a vivência de “[...] experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus estudantes no futuro” (Brasil, 2019). Nesse sentido, defendemos que a vivência nos círculos de leitura é potente porque proporciona a leitura literária de maneira significativa para os(as) licenciandos(as). Por ser a literatura um dos exercícios mais radicais de liberdade, cabe às instituições responsáveis pela formação docente formar educadores(as) leitores(as) críticos(as), sensíveis, entusiastas e conscientes do seu papel político na sociedade. Isso pode ser feito por meio do

compartilhamento de práticas de leitura, exemplo das propostas pelo Círculo, como demonstrado a seguir.

#### **4 AÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM UM CURSO DE PEDAGOGIA DA REGIÃO NORTE DO PAÍS**

O estado do Tocantins possui uma população bastante heterogênea, que agrupa uma variedade de povos (negros, indígenas) e uma significativa população rural. Arraias, localizada no sudeste do estado, é uma cidade de pequeno porte<sup>2</sup> que apresenta características singulares e fortes marcas de uma história de escravização. A população é predominantemente negra, e grande parte dessas pessoas vivem em situação de pobreza; observam-se traços de fragilidade social no município, como subemprego, informalidade laboral e escassez de opções de lazer e de cultura.

O *Campus* da UFT, em Arraias, atende alunos(as) de todo o estado, bem como da região nordeste de Goiás e do sudeste da Bahia, por localizar-se nos limites entre os dois estados. Há um número expressivo de estudantes que se enquadram no perfil de baixa renda e representam uma demanda potencial por assistência estudantil para permanência nos cursos. Especificamente na turma em que o Projeto “Círculo de Leitura” foi desenvolvido, apenas dois estudantes declararam trabalhar fora, tendo por renda familiar mensal até dois salários-mínimos, em média, considerando que muitos tinham participação na vida econômica do grupo familiar, por meio dos auxílios recebidos. Mulheres eram maioria na turma (aproximadamente 85%), e uma parcela significativa composta por alunos(as) negros(as) e quilombolas. A idade média dos(das) estudantes era de 23 anos. Poucos declararam frequentar a biblioteca universitária para estudos e/ou para atividades relacionadas ao lazer e à cultura.

A internet era a principal fonte de informação dos(as) estudantes, que utilizavam com muita frequência as redes sociais, como WhatsApp, Instagram e Facebook. Poucos assistiam a telejornais ou a outros programas de TV, e a maioria utilizava apenas o telefone celular para entretenimento e estudos. A maioria dos(as) estudantes inscritos na disciplina “Alfabetização e Letramento” nunca tinha ido ao

---

<sup>2</sup> De acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2022, o município de Arraias tem 10.287 habitantes.

teatro ou cinema, e a sala mais próxima fica a cerca de 440km, em Palmas, capital do estado. O acesso aos livros é facilitado pela existência de uma biblioteca universitária bem equipada, em cujo acervo predominam obras científicas. Há muito poucas obras literárias disponíveis aos(às) usuários(as), e os(as) alunos(as) do curso de Pedagogia, de modo geral, frequentam esse ambiente apenas quando essa prática lhes é exigida por algum(a) professor(a). Nas primeiras conversas com os(as) discentes, a fim de construir um perfil da turma, 70% declarou não gostar muito de ler e que, quando o fazia, era somente por exigência dos estudos, revelando ainda que tiveram poucas experiências de leitura literária quando crianças e até mesmo na vida adulta. A ausência de experiências de leitura literária revela que o acesso à literatura, entendida como direito humano (Candido, 1995), não foi assegurado a esses(as) estudantes na infância e na vida adulta. De acordo com Castrillón (2011), “[...] ler e escrever é um direito dos cidadãos, direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos” (Castrillón, 2011, p. 15). Segundo Goldin (2012, p. 43), não somos nós que escolhemos os livros, pois “[...] quando acontece algo verdadeiramente importante com a leitura, não se escolhe o livro, mas se é escolhido por ele”. Entretanto, em função das desigualdades sociais, a democratização do acesso à leitura não se concretiza. Para Castrillón (2011, p. 17), enquanto houver desigualdade, “[...] não estaremos fazendo nada por uma verdadeira democratização da leitura”.

Destaca-se que a formação leitora se relaciona com as histórias pessoais de leitura e é influenciada pelos contextos sócio-histórico, cultural e econômico. Nesse sentido, ser ou não ser leitor literário resulta das experiências de leitura e das oportunidades de acesso a bens culturais, como os livros, por exemplo. Observa-se, portanto, que a aproximação desses(as) estudantes com a literatura, até aquele momento, ainda ocorria de modo incipiente, portanto era preciso criar oportunidades para lhes assegurar o direito de acesso ao livro, a fim de que se envolvessem em práticas de leitura coletiva e de compartilhamento de textos (Cosson, 2014), interagindo com diferentes obras e buscando construir e partilhar sentidos e emoções a partir das leituras feitas em sala de aula, com vistas à sua formação como leitores(as) literários(as). Conforme Castrillón (2011, p. 24), “O propósito de formar leitores, exige professores bem formados, conscientes da necessidade de mudanças

[...] Professores também são formados como leitores e escritores, condição primordial para ensinar a ler e a escrever”.

Nesse sentido, visando contribuir para a formação inicial dos(as) futuros(as) docentes, realizamos encontros formativos mensais, de forma *on-line*, baseados em estudos de diferentes textos, que discutiam conceitos como literatura infantil, mediação de leitura, leitura literária, letramento literário, práticas de leitura, comunidades de leitores e círculos de leitura. Nesses encontros, com carga horária de duas horas, diferentes obras literárias eram lidas, e a partir das conversas sobre o texto, em diálogo com as experiências de vida dos(as) estudantes e de aspectos conceituais, tornava-se possível a tessitura de reflexões sobre o literário como horizonte que se abre ao conhecido e ao desconhecido e que nos permite ler, de maneira mais crítica e sensível, nós mesmos, os outros e o mundo que nos cerca.

Selecionamos para os encontros produções literárias destinadas à infância, dentre as quais se pode destacar *Eloísa e os bichos*, do autor colombiano Jairo Buitrago, e *Roupa de brincar*, escrito pelo brasileiro Eliandro Rocha, ambos publicados pela editora Pulo do Gato. A partir do diálogo sobre algumas práticas docentes realizadas no CP/UFMG, buscamos tecer experiências e uma intensa rede de trocas sobre o fazer docente, tendo a literatura como fio condutor para a discussão de diferentes aspectos, como a inserção dos textos literários na rotina escolar e os critérios de escolha das obras (temática, autoria, textualidade, aspectos gráficos e editoriais etc.), conforme se pode ver mais adiante.

Todos os encontros foram realizados de forma síncrona, por meio da plataforma Google Meet, possibilitando a interação entre professoras e alunos(as) em tempo real, tendo como premissa a intenção de pôr em evidência saberes e experiências que a leitura literária pode proporcionar aos sujeitos, tal como assinalam Martins e Versiani (2008, p. 18):

Literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós. Essa operação intersubjetiva equivale a outro aprendizado que é o de compartilhar modos de compreender a vida, o mundo, a existência, a identidade, a relação com o outro, não percebidos ainda. A leitura do texto literário possibilita que apenas uma palavra de conto, romance, novela ou poema, colocada em discurso pelo leitor, condense para ele próprio e para o outro essa experiência ímpar, porque única, mas que se quer para a partilha.



Mesmo diante dos desafios e das limitações temporais e curriculares impostas, buscamos enfatizar a educação literária na formação inicial docente, visando contribuir para a formação leitora a partir da apreciação da literatura, em diálogo com aspectos conceituais relacionados ao campo literário, na perspectiva escolar. Apresentaremos a seguir uma das vivências formativas que ilustram tal aspecto.

No terceiro encontro formativo, realizado em 22 de maio de 2023, debruçamos sobre a leitura da obra *Roupa de brincar*, de Eliandro Rocha. A narrativa centra-se na relação entre uma menina e sua tia, cuja principal característica são suas vestimentas alegres e o seu irreverente guarda-roupas. É nesse espaço inusitado que as duas se encontram e brincam de se vestir com cores e estampas variadas. Porém, algo acontece na vida da tia, e o guarda-roupas, que se mostrava um convite à diversão, transforma-se em um lugar vazio e sem cor. De modo delicado e sensível, os textos verbais e visuais contam, por meio de silêncios e vazios a serem preenchidos pelo(a) leitor(a), sobre a morte do tio da garota. A obra tocou profundamente os(as) estudantes, sobretudo após o compartilhamento de uma experiência de luto já vivenciada pela professora que mediou a leitura. A partir da leitura do livro literário e do texto teórico sobre o papel da mediação, foi possível tecer reflexões sobre as possibilidades de (re)significação das vivências humanas por meio da linguagem literária, tendo como fio condutor o fato de que uma obra literária endereçada à infância não se limita, de modo algum, a uma faixa etária específica, visto que as temáticas apresentadas podem dialogar de modo profundo e complexo com experiências e anseios do(a) leitor(a) adulto(a), a partir de camadas de sentido a serem preenchidas.

É importante destacar que, nas conversas que antecederam a participação dessa turma no projeto, alguns(mas) estudantes revelaram que tinham pouco interesse pela leitura de obras literárias e que conheciam poucos livros literários endereçados à infância e também ao público adulto. Denotavam não valorizar a leitura, afinal, o seu direito à experiência literária não foi assegurado, portanto os livros não possuíam centralidade em suas práticas culturais cotidianas, como nos foi relatado. Entretanto, a partir dos encontros de formação, percebemos significativas mudanças de atitude: com a frequência das ações, a maioria dos(as) estudantes foi se interessando cada vez mais pela leitura literária e até comentava sobre as

potencialidades dos textos e a beleza dos materiais explorados. Em um dos encontros, uma das estudantes fez o seguinte comentário, após a leitura do livro *Roupa de Brincar*: “Como é possível um livro falar de morte sem usar a palavra morte? É um livro lindo. A cada vez que ele aparece na sala, a gente faz uma leitura diferente”. A indagação da estudante, seguida da afirmação sobre a sua impressão de leitura, revela uma compreensão inicial sobre as camadas semânticas que compõem as nuances características da literatura, que têm como principal matéria a linguagem, e esta “[...] contém em si mesma as sementes do dissenso e do consenso” (Goldin, 2012, p. 82). Assim, o campo da experiência literária, construído por meio de palavras, imagens e silêncios, abre-se a um horizonte amplo de experimentação ética e estética, por meio de vozes, tempos e espaços distintos, que iluminam a nossa incompletude e nos mostram que nos movermos através da leitura, como bem aponta Goldin (2012, p. 37), “é a forma que temos de criar raízes”, não pertencer a ninguém, não ter sentido e, ao mesmo tempo, não deixarmos de produzi-lo por meio dessa experiência.

Observamos ainda mudanças com relação à leitura dos textos teóricos sobre a temática, pois os comentários acerca dessa prática e as dúvidas que surgiam a partir das leituras subsequentes se tornaram cada vez mais frequentes, durante e após os encontros, e isso influenciou diretamente em uma participação mais ativa nas aulas. Uma das estudantes, no encontro final do projeto, perguntou: “Se na mediação eu preciso conversar com as crianças antes, durante e depois, como as professoras falam, então eu posso dizer que eu não vou ler PARA elas, eu vou ler COM elas? É isso?”. A partir desse questionamento, seguiu-se uma discussão na turma, e os(as) estudantes, por iniciativa própria, sugeriram que fosse retomada a leitura do verbete “mediadores de leitura”, escrito por Reyes (2014), que havia sido lido e discutido em um dos primeiros encontros do projeto.

Outro ponto a ser destacado é que, após cada encontro de formação, garantíamos que a obra física lida e discutida circulasse em sala de aula, oportunizando a todos(as) o contato com ela, produzindo assim boas experiências. A partir dessa prática, percebemos um crescente interesse pelos livros infantis, pois os(as) estudantes começaram a nos demandar o empréstimo desses materiais. Os livros então circulavam pela sala e pelas casas, entre familiares e amigos, fomentando a aproximação mais estreita com as obras e promovendo a leitura.

Ao longo do semestre letivo, a partir da ampliação do contato dos(as) estudantes com os textos literários, percebemos ainda um crescente interesse da turma pela prática da leitura de modo geral, com maior investimento em sua própria formação, reconhecendo e compreendendo a importância da leitura na formação da criança. Os(as) discentes participaram ativamente de discussões sobre a criação de estratégias que motivassem a aproximação entre as crianças, os adultos e os livros, demonstrando compreender melhor a importância dos diferentes elementos relacionados à qualidade estética e literária de uma obra e sua relação intrínseca com a experiência de leitura. Segundo Candido (1995, p. 182), a “[...] eficácia humana é função da eficácia estética e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”. Nessa perspectiva, a educação literária se configura como uma possibilidade de educação pela arte e pela sensibilidade. Outro aspecto relevante é que, com o passar do tempo, os(as) estudantes começaram a relatar que estavam economizando para comprar um livro para si ou para uma criança pertencente ao seu núcleo familiar, demonstrando valorização pela leitura. Um dos alunos chegou a dizer em sala: *“Preciso começar a minha biblioteca”*. Essa fala nos leva a crer que tal intenção vai muito além da vontade individual da aquisição e perpassa aspectos socioeconômicos e políticos, dado que, em função da baixa remuneração e do desprestígio social da carreira de magistério, o que se observa é a exclusão de professores(as) dos bens culturais (Almeida, 2001).

Os atravessamentos políticos, econômicos e culturais são entraves à garantia do direito à literatura (Castrillón, 2011) e deixam lacunas profundas na formação leitora de estudantes. Ao identificarmos a ausência de experiências literárias na vida dos(as) graduandos(as) tocantinenses, buscamos, por meio do compartilhamento e da conversação em torno da leitura de obras literárias e de textos acadêmicos, evidenciar o quanto os livros podem dialogar com nossas dúvidas, incertezas e anseios, dado o seu “[...] toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade” (Candido, 1995, p. 16), cumprindo assim um papel de humanização dos sujeitos:

Em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas



manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes (Candido, 1995, p. 17).

Ainda que a literatura não seja o foco central da disciplina “Alfabetização e Letramento”, por compreendermos a necessidade da ampliação da oferta de ações epistêmico-metodológicas que oportunizem aos(às) futuros(as) docentes vivenciarem e perceberem o potencial humanizador da literatura, não no sentido de edificar, mas no sentido de fazer viver diferentes modos de existência no mundo, buscamos, por meio de trocas horizontalizadas, a partir da interlocução entre o lido e o vivido, assegurar esse direito.

Sabemos que, embora os resultados da ação do Projeto “Círculo de Leitura” tenham sido relevantes, a formação oferecida pelo curso de Pedagogia ainda é insuficiente e exige mudanças, que precisam considerar a centralidade da literatura na formação docente. É pela via do literário que alargamos o nosso olhar e o nosso sentir. Assim, torna-se necessário que diferentes instâncias políticas operem mudanças, de modo que a literatura seja, de fato, para todos(as). É imprescindível que haja mudanças na formação inicial docente e que estas sejam tecidas por meio da força e da beleza da palavra. Para isso, o diálogo entre diferentes conteúdos e a linguagem literária exerce fundamental importância na trajetória daqueles(as) que assumirão o papel de educar e formar cidadãos(ãs) para atuar no mundo, lendo-o com mais sensibilidade e senso crítico.

## **5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados parciais da parceria nesse projeto apontam a relevância da inserção de ações formativas teórico-práticas voltadas para a literatura na graduação, tendo em vista suas consequências para a futura atuação na educação. Podemos afirmar que a atual organização curricular valoriza saberes que silenciam uma educação para a sensibilidade e mostram a relevância da inserção de ações dessa natureza.

Por meio das ações do Projeto, foi-nos possível tecer, juntamente com os(as) estudantes, algumas considerações sobre as possibilidades de transformação por meio da experiência literária e sobre a importância de o(a) mediador(a) de leitura ler, para além dos livros, os seus leitores, como afirma Reyes (2014). Para essa autora, os(as) mediadores(as) de leitura são aquelas pessoas “[...] que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem” (Reyes, 2014, p. 213).

Percebemos que, dado o contexto adverso do ponto de vista socioeconômico dos(as) estudantes, os círculos de leitura se configuram como a extensão de pontes entre os(as) futuros(as) docentes e os livros. Ao compreendermos a escola como um *locus* privilegiado para que o direito à literatura seja assegurado, foi possível discutir sobre a complexidade de elementos presentes na travessia literária, que, como acontece na travessia de uma ponte, demanda ação e movimento por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo: leitores(as) em formação e mediadores(as) de leitura, num movimento contínuo e permanente, que envolve diferentes aspectos, como o político, o social, o econômico e o cultural.

As ponderações inseridas neste debate, ainda que de modo introdutório, expressam um conjunto de situações inquietantes em relação à formação de professores(as) no curso de Pedagogia. As informações iniciais levantadas junto aos(às) estudantes corroboram com dados de diferentes pesquisas, os quais mostram o quanto o acesso à literatura ainda é dificultado por questões de classe social, de territorialidade, de raça/etnia e de gênero. A escola e a universidade são espaços importantes na democratização do acesso à literatura, e sabemos que a literatura não torna ninguém melhor ou pior, tampouco transforma o mundo. Contudo, acreditamos que a educação literária pode contribuir para o fortalecimento de sujeitos mais humanos e conscientes de seu lugar no mundo. Por meio da linguagem e da arte, torna-se possível a concretização da capacidade de fabular, criar e (re)construir a realidade.

### **PATRICIA BARROS SOARES BATISTA**

Docente do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela UFMG e doutoranda em Educação pela mesma instituição.



### **GIANE MARIA DA SILVA**

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – *Campus* Arraias. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

### **MARIA CAROLINA DA SILVA CALDEIRA**

Docente do Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG). Mestre e Doutora em Educação pela UFMG.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, A. L. C. O professor-leitor, sua identidade, sua práxis. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 115-138.

ANDRUETTO, M. T. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ARAGÃO, C. Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar? *In*: JOGO DO LIVRO, 12; SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO: PALAVRAS EM DERIVA, 2. 2018, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2018. v. 1, p. 1-18. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/LITERATURA%20E%20FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DO%20PROFESSOR%20LEITOR%20LITER%C3%81RIO.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BÁRCENA, F. La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible. *Revista Educación Y Pedagogía*, [S. l.], v. 14, n. 32, p. 21-38, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6731>. Acesso em: 1º jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 maio 2020.



BURLAMAQUE, F. V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. *In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T (org.). Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 79-91.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CASTRILLÓN, S. *O direito de ler e de escrever.* São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COSSON, R. Prefácio - A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. *In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (org.). Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa.* 14. ed. Campinas: Mercado das Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário.* São Paulo: Contexto, 2014.

DIONÍSIO, M. L. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de Português.* Coimbra: Almedina, 2000.

DUTRA, E. F.; MARTINS, L. Poesia na escola: a prática de ler poemas para crianças. *In: TAVARES, C.; WEISZ, T. (org.). Literatura e educação.* Porto Alegre: Zouk, 2021.

FRANGELLA, R. C. Currículo, infância e alfabetização para além dos determinismos. *In: FRANGELLA, R. C. (org.). Políticas curriculares, alfabetização e infância: por outras paragens.* Curitiba, PR: CRV, 2021. p. 47-60.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire.* 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDIN, D. *Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura.* São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

MACHADO, A. M. Livros sobre livros. *In: GOLDIN, D. Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura.* São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Leituras literárias: discursos transitivos. *In: PAIVA, A., MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). Leituras literárias: discursos transitivos.* Belo Horizonte: Ceale, 2008. p. 7-25.

MASCARELLO, A. S.; CUNHA, R. C. O. B. C. A leitura literária na formação inicial e continuada de professores de educação infantil e séries iniciais. *Revista de Educação do Cogeime, [S. l.], v. 22, n. 42, p. 129-147, 2013.* Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/108/98>. Acesso em: 30 maio 2023.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

REYES, Y. Mediadores de leitura. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 213.

ROSENBLATT, L. *La literatura como exploración*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2002. Originalmente publicado em 1938.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar Em Revista*, [S. l.], v. 34, n. 72, p. 151-167, 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwvSxHnvF49dJLBRd/abstract/?lang=pt#>.  
Acesso em: 3 jun. 2023.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. São Paulo: Vozes, 1995.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Recebido em: 17/06/2024

Aceito em: 19/08/2024