



**THAYNARA DE CARVALHO PEREIRA**

**PROFESSORES DE LITERATURA:  
A LEITURA LITERÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO  
DOCENTE**

**LAVRAS - MG**

**2025**

**THAYNARA DE CARVALHO PEREIRA**

**PROFESSORES DE LITERATURA:  
A LEITURA LITERÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa

Orientador

**LAVRAS – MG  
2025**

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.**

Pereira, Thaynara Carvalho.

Professores de literatura : A leitura literária como parte da formação docente / Thaynara Carvalho Pereira. 2025. 160 p.

Orientador: Rodrigo Garcia Barbosa

Dissertação (Mestrado Profissional)-Mestrado Profissional em Educação - Universidade Federal de Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Formação inicial docente. 2. Formação de Leitores. 3. Leitura literária. I. Garcia Barbosa, Rodrigo, orient. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

**THAYNARA DE CARVALHO PEREIRA**

**PROFESSORES DE LITERATURA:**  
A LEITURA LITERÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO DOCENTE

**LITERATURE TEACHERS:**  
LITERARY READING AS PART OF TEACHER TRAINING

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 24 de fevereiro de 2025.

Dr (a). Ilsa do Carmo Vieira Gouurlart – UFLA

Dr (a). Maria Amália Dalvi Salgueiro - UFES

Dr. Rodrigo Garcia Barbosa - UFLA

Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa

Orientador

**LAVRAS – MG**  
**2025**

*Dedico este trabalho à minha amada mãe, Delma, pelo amor, apoio incondicional e cuidado que foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa, e ao meu querido padrasto, Luiz Carlos, por sua motivação constante e por sempre me encorajar a buscar e realizar meus sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, que me sustentaram e me fortaleceram ao longo dessa jornada.

À minha amada família, que sempre esteve ao meu lado, acreditando em mim e me fazendo acreditar que eu não apenas seria capaz de alcançar este objetivo, mas que eles estariam comigo em cada passo. Meu sincero agradecimento à minha mãe Delma, meu pai Luiz, minha irmã e minha sobrinha.

Ao meu marido, que, desde a graduação, tem sido meu porto seguro (acadêmico e pessoal). Obrigada por nunca me abandonar, por acreditar em mim e por me apoiar incondicionalmente.

Aos meus familiares, que sempre tiveram uma palavra acolhedora e de carinho.

Aos meus amigos, que foram um suporte essencial nesta caminhada, mesmo que de forma inconsciente, trazendo alegria, me fazendo rir e lembrando-me constantemente do valor da amizade.

Ao meu orientador, Rodrigo Garcia Barbosa, que, de maneira gentil e acolhedora, abraçou minha pesquisa, ofereceu suporte e contribuiu de forma significativa para a construção e realização deste trabalho, que também é a concretização de um sonho. Minha gratidão imensa.

Ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, minha mais profunda gratidão.

**OBRIGADA!**

## RESUMO

A literatura tem um papel fundamental na vida e no desenvolvimento humano, pois, entre muitos aspectos, contribui para o desenvolvimento intelectual, amplia o repertório linguístico, forma sujeitos críticos e reflexivos e dá significado a questões cotidianas. Na escola, espaço em que muitos têm acesso à literatura, essa formação literária pode ser consolidada por meio de experiências que ofereçam ao sujeito uma vivência literária que contribua com a formação. Segundo autores que embasam esta pesquisa, como Rildo Cosson (2010, 2013, 2018) e Maria Amélia Dalvi (2014, 2018), a efetivação dessa vivência literária está condicionada a alguns aspectos, como a reflexão sobre a formação de professores. Desse modo, buscando evidenciar as questões que permeiam a leitura literária na formação de professores, a seguinte questão foi formulada: como se dá a formação inicial dos professores de literatura e qual o espaço para a leitura literária durante a formação? O objetivo desta problemática e pesquisa é investigar o potencial da leitura literária na formação inicial de professores, tendo em vista a necessidade de refletir sobre a formação de professores que também sejam leitores de literatura. Isso porque, se queremos formar leitores de literatura para a educação básica, é igualmente necessário formar profissionais capazes de desenvolver um trabalho que potencialize a literatura. Dessa forma, a fim de responder a essa problemática e atingir os objetivos propostos, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, constitui-se por meio de análise documental (textos acadêmico-científicos e diretrizes legais) e de pesquisa de campo com professores que atuam ou já atuaram com o ensino de literatura na educação básica. A partir dos estudos realizados ao longo da pesquisa, como a análise documental e suporte teórico, percebemos a necessidade de uma reformulação nos currículos universitários, bem como ajustes importantíssimos em documentos que regem a construção dos currículos na universidade, a fim de garantir um espaço destinado à formação literária dos professores. Além disso, por meio das entrevistas, organizadas em três grandes categorias — “As contribuições da universidade”, “A preparação profissional do professor” e “O que falta para a qualificação dos professores de literatura” —, observamos que há uma preparação, todavia, ela não possibilita, de maneira geral, um avanço significativo para a formação de professores de literatura, nem conduz, efetivamente, a uma educação literária. Arelado a essas questões, concluímos também que, embora a formação de professores seja um fator essencial para a formação de novos leitores de literatura, ela, por si só, não resolve todos os desafios do ensino literário. No entanto, representa um passo significativo para iniciar a transformação da abordagem da literatura dentro da sala de aula. Sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer e que são necessárias diversas iniciativas para retirar a literatura do

espaço em que se encontra, sobretudo dentro das universidades. Sendo assim, esta pesquisa apresenta, como parte dos estudos, um produto educacional que busca contribuir para a formação continuada dos professores e possibilitar, a curto prazo, uma vivência literária mais efetiva aos docentes em atuação.

**Palavras-chave:** formação inicial docente; formação de leitores; leitura literária.

## ABSTRACT

A literatura tem um papel fundamental na vida e no desenvolvimento humano, pois, entre muitos aspectos, contribui para o desenvolvimento intelectual, amplia o repertório linguístico, forma sujeitos críticos e reflexivos e dá significado a questões cotidianas. Na escola, espaço em que muitos têm acesso à literatura, essa formação literária pode ser consolidada por meio de experiências que ofereçam ao sujeito uma vivência literária que contribua com a formação. Segundo autores que embasam esta pesquisa, como Rildo Cosson (2010, 2013, 2018) e Maria Amélia Dalvi (2014, 2018), a efetivação dessa vivência literária está condicionada a alguns aspectos, como a reflexão sobre a formação de professores. Desse modo, buscando evidenciar as questões que permeiam a leitura literária na formação de professores, a seguinte questão foi formulada: como se dá a formação inicial dos professores de literatura e qual o espaço para a leitura literária durante a formação? O objetivo desta problemática e pesquisa é investigar o potencial da leitura literária na formação inicial de professores, tendo em vista a necessidade de refletir sobre a formação de professores que também sejam leitores de literatura. Isso porque, se queremos formar leitores de literatura para a educação básica, é igualmente necessário formar profissionais capazes de desenvolver um trabalho que potencialize a literatura. Thus, in order to answer this problem and achieve the proposed objectives, this research, with a qualitative approach, is made up of document analysis (academic-scientific texts and legal guidelines) and field research with teachers who work or have worked with the teaching of literature in basic education. From the studies carried out throughout the research, such as document analysis and theoretical support, we realized the need for a reformulation of university curricula, as well as very important adjustments to documents that govern the construction of curricula at university, in order to guarantee a space for the literary training of teachers. In addition, through the interviews, which were organized into three broad categories - “The university's contributions”, “The professional preparation of teachers” and “What is lacking for the qualification of literature teachers” - we observed that there is preparation, but that, in general, it does not lead to significant progress in the training of literature teachers, nor does it effectively lead to literary education. Linked to these issues, we also concluded that although teacher training is an essential factor in the formation of new readers of literature, it does not in itself solve all the challenges of literary teaching. However, it represents a significant step towards transforming the approach to literature in the classroom. We know that there is still a long way to go and that various initiatives are needed to take literature out of the space in which it finds itself, especially within universities. As such, this research presents, as part of the studies, an educational product

that seeks to contribute to the continuing education of teachers and enable, in the short term, a more effective literary experience for current teachers.

**Keywords:** initial teacher training; reader training; literary reading.

## INDICADORES DE IMPACTO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o potencial e a existência da leitura literária na formação inicial de professores, considerando-a um elemento essencial para a formação de professores de literatura. Além disso, buscou contribuir com uma reflexão sobre a oferta do ensino de literatura, com vistas para uma abordagem que não apenas evidencie o processo de ensino, mas também a importância de uma vivência literária significativa, tanto na educação básica quanto no ensino superior. A partir do estudo, destacou-se a necessidade de resgatar o trabalho realizado nas escolas com obras literárias, apresentando a singularidade, profundidade e complexidade dessas obras. Para tanto, enfatizou-se a importância de ressignificar a formação de professores como um dos caminhos possíveis para promover a transformação dentro da escola. À vista disso, destaca-se que, de médio a curto prazo, a pesquisa pode contribuir para a formação inicial de professores de literatura, por meio de reflexões que incentivem a inclusão efetiva da leitura literária como parte essencial da formação docente. Os impactos podem ser evidenciados a partir da reflexão de que, se desejamos ressignificar o ensino de literatura na educação básica, é fundamental considerar os sujeitos que atuam diretamente nessa área, oferecendo-lhes não apenas o "saber-fazer", mas também uma formação intelectual, permitindo-lhes estabelecer uma relação mais próxima com a leitura literária a partir da educação literária. Apresentou-se, ainda, que os impactos desta pesquisa, a curto prazo, abrangem a formação continuada, conforme apresentado no produto educacional. Acreditamos que, em sala de aula, há professores de literatura que podem não ter experiência com a leitura literária sob essa perspectiva. Dessa forma, a abrangência desta pesquisa se estende aos futuros professores de literatura, ou seja, aos alunos da graduação, e, igualmente, aos professores em atuação. Em suma, os impactos apresentados acerca da reflexão sobre a formação de professores se aliam ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), que evidencia como essencial a educação de qualidade, contemplando o desenvolvimento de cada indivíduo.

## IMPACT INDICATORS

This research aimed to investigate the potential and existence of literary reading in initial teacher education teachers, considering it an essential element in the training of teachers of literature. In addition, it sought to contribute to a reflection on teaching literature, with a view to an approach that not only highlights the teaching process, but also teaching process, but also the importance of a meaningful literary experience, both in basic in both basic and higher education. A from the study, the need to rescue the work done in schools with literary in schools with literary works, presenting the uniqueness, depth and magic of these works. To this end, we emphasized the importance of giving new meaning to teacher training as one of the possible ways of promoting transformation within the school. In view of this, it should be emphasized that, in the medium to short term, the the medium to short term, the research can contribute to the initial training of literature teachers, through through reflections that encourage the effective inclusion of literary reading as an essential part of teacher education. reading as an essential part of teacher training. The impacts can be impacts can be seen in the reflection that, if we want to re-signify the teaching of teaching literature in basic education, it is essential to consider the subjects who who work directly in this area, offering them not only the “know-how”, but also intellectual, reflective training and, mainly by allowing them to establish a closer relationship with literary reading through literary education. We would also like to point out that the short-term impact of this research includes continuing education, as presented in the educational product. We believe that there are literature teachers in the classroom who may not have experience with literary reading from this perspective. In this way, the scope of this research extends to future literature teachers, i.e. undergraduate students, and also to practicing teachers. In short, the impacts presented in the reflection on teacher training are allied to the United Nations' Sustainable Development Goal (SDG), which highlights quality education as essential, taking into account the development of each individual.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Contribuição da Universidade para a formação literária

Gráfico 2 – Avaliação da formação literária na Universidade

Gráfico 3 – Formação para o Ensino de literatura

Gráfico 4 – O curso prepara os profissionais para trabalharem com o Ensino de literatura?

Gráfico 5 – Ênfase para o trabalho do professor de literatura

Gráfico 6 – Como impulsionar a formação de professores de literatura?

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 1 - A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>22</b>
2.1	As configurações da leitura literária na sala de aula: O que cabe à Escola.....	23
2.2	A formação do professor de literatura.....	31
2.3	Formação docente e leitura literária: breve levantamento acadêmico.....	38
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 2 – APONTAMENTOS DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LETRAS.....</b>	<b>46</b>
3.1	Os documentos norteadores: Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de professores.....	47
3.1.2	Resolução CNP/CP: 1/2002 X 2/2015.....	48
3.1.3	Resolução 2019 X 2024.....	53
3.2	Organização Curricular dos cursos de Letras e Pedagogia: Como está sistematizado e qual o espaço para a formação do professor leitor?.....	57
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA: DA VIVÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL À ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>67</b>
4.1	Contribuições da Universidade para a formação leitora dos futuros professores: Vozes dos alunos egressos.....	71
4.1.2	A preparação profissional do professor de literatura: Como é apresentada a literatura e o trabalho docente.....	80
4.1.3	O que falta para a qualificação da formação literária dos professores: Papel da Universidade.....	88
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
	<b>APÊNDICE A – ENTREVISTAS COM PROFESSORES.....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>138</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura desempenha um papel essencial na formação de leitores e escritores desde os primeiros anos escolares. Como professora do infantil e alfabetizadora, sempre enxerguei o livro não apenas como uma ferramenta para ensinar a leitura e a escrita, mas como um portal para o encantamento e a descoberta. Nessa etapa inicial da educação básica, é fundamental equilibrar as exigências técnicas da alfabetização com a valorização da riqueza literária, para que, a longo prazo, se efetivem bons leitores, que enxerguem na literatura um universo de formação intelectual, mágico e rico. Todavia, embora essa reflexão pareça poética, a realidade apresenta inúmeros desafios, especialmente devido às exigências institucionais, sociais e curriculares que recaem sobre a prática docente. Ainda assim, procuro enfrentar essas dificuldades por meio de estudos e pesquisas que me inspiram a repensar e criar momentos em que o texto literário assuma um papel central, deixando de ser apenas um “acessório” pedagógico.

No decorrer dessas buscas, estudos e diálogos com outras professoras, comecei a refletir sobre minha própria trajetória com a literatura ao longo da formação. Na educação básica, especificamente, no ensino fundamental I e II, tive boas oportunidades de acessar diversos livros, o que me marcou profundamente. Contudo, no ensino médio, meu contato com a literatura diminuiu devido a outras demandas, como trabalho e cursinhos, ainda que esse período tenha sido significativo em outros aspectos. Assim, mesmo que minha educação básica tenha me proporcionado acesso à literatura, faltaram propostas que incentivassem a expansão, o aprofundamento e a consolidação do meu hábito de leitura literária. Já na graduação, meu foco estava voltado quase exclusivamente para textos acadêmicos, enquanto eu me esforçava para compreender a linguagem “universitária”. Nesse contexto, ler obras literárias, mesmo que relacionadas à minha área de atuação, parecia não ter sentido para o meu processo formativo na época — um equívoco que só reconheci mais tarde.

Refletir sobre o espaço que a literatura ocupou e ocupa em minha vida, tanto pessoal quanto profissional, levou-me a buscar uma transformação em minha prática docente. Os estudos revelaram o quão distante da literatura eu estava e como isso impactava diretamente minhas dificuldades em ressignificar o trabalho com a literatura em sala de aula. A partir dessa constatação, despertou em mim o interesse em pesquisar mais profundamente as influências da leitura literária na formação de leitores, reconhecendo-a como um mecanismo poderoso para a mudança do trabalho educativo, especialmente na educação básica. Esse interesse também se

estende à necessidade de evidenciar e valorizar a primazia da leitura literária na formação de professores, promovendo, desde a graduação, uma experiência de proximidade e vivência literária.

A partir daí, diversas inquietações começaram a ecoar em mim, como a necessidade de refletir sobre as oportunidades que tive durante a graduação e questionar se elas foram, de fato, significativas. Essas reflexões me levaram a querer discutir o espaço que a literatura ocupa na formação de professores e, principalmente, me impulsionou a buscar referenciais teóricos que pudessem responder às minhas dúvidas sobre o papel da universidade nesse processo: O que é a leitura literária na educação básica e no ensino superior? Qual espaço dedicamos à literatura na atualidade? Como formar professores que compreendam a importância da literatura e sejam capazes de promovê-la em sala de aula?

No caminho em busca de respostas, encontrei autores como Tzvetan Todorov, que há tempos analisou o fracasso em que o ensino da literatura se transformou ao longo dos anos. Suas reflexões evidenciam como o ensino literário, muitas vezes, se afasta de seu propósito original, tornando a literatura cada vez mais “técnica”. Isso porque nas escolas a manipulação de obras literárias não buscam possibilitar um conhecimento de mundo, não permite compreender a humanidade, a sociedade e a nós mesmos. O que se observa é uma utilização rasa, um estudo técnico que tem apenas como foco conhecer a história e não a obra. Para o autor falta a compreensão de que “o conhecimento da literatura não é o fim em si, mas uma das vias régias que conduzem a realização pessoal de cada um” (Todorov, 2009, p. 33), é um mecanismo transformador, que nos permite viajar, conhecer o homem e o mundo.

Rildo Cosson (2014) ao refletir sobre a relevância da literatura, evidencia o caráter transformador, pois:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (Cosson, 2014, p.10).

É esse poder de conhecimento do eu, do outro e do mundo que faz com que a literatura seja uma potência para o desenvolvimento humano. Como uma construção de colcha de retalhos, a literatura vai nos moldando, nos transportando para outros lugares, nos tornando

críticos, sensíveis e reflexivos. A cada obra lida, a cada momento vivenciado com a literatura vamos nos constituindo, costurando em nós um novo jeito de ver e estar no mundo, vamos compreendendo a história e a sociedade a partir de um envolvimento singular. Mas, como bem apontou Cosson (2014), tudo isso sem deixar de sermos quem somos, sem abrir mão da nossa identidade, apenas ampliando a colcha de retalhos, nos aventurando literariamente de forma significativa.

Essa experiência do ler literatura, nos capacita, nos molda e nos permite conhecer de diferentes maneiras o mundo. É visando toda essa potencialidade e a transformação que a leitura nos confere, Maria Amélia Dalvi (2024), pontua que:

Ler é produzir sentidos em um contexto concreto, a partir do material que é fornecido (pelo autor, pela edição, pelo suporte, etc.). As leituras não são uniformes homogêneas, perenes. Ler é ativar a possibilidade de ação sobre os textos do mundo e, portanto, sobre o próprio mundo. As leituras que construímos (e que nos constroem) dão a ver nosso modo de ser, sentir, pensar e estar no mundo. (Dalvi, 2024)

Ademais, ao refletir sobre as transformações que a literatura computa ao sujeito, Regina Zilberman, ancorando-se à Wolfgang Iser (1993), pontua que a leitura literária provoca no leitor um efeito duplo, pois a literatura:

aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências. (Zilberman, 2008, p. 17)

Ou seja, literatura não é apenas ler, é também envolvimento e construção de saberes múltiplos (e de mundo) que ultrapassam a história e conteúdos disciplinares. Isso porque, a literatura é uma atividade sistematizadora, que permite ao sujeito “penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história” (Zilberman, 2008, p. 17). Ainda segundo a autora, é uma atividade completa, uma vez que possibilita ao sujeito expandir fronteiras de conhecimentos, sem anular suas percepções e dimensões. Assim, quando vivenciada de forma significativa, a literatura desperta em nós a fantasia<sup>1</sup>, nos possibilita conhecer e desbravar o mundo, o cotidiano e a nós mesmos.

---

<sup>1</sup> Para Zilberman, a leitura literária ocorre a partir da fantasia e imaginação. Ao pontuar quais as contribuições cada concepção tem para a constituição do leitor, a autora pondera que é a imaginação é mais livre e fluida, enquanto a fantasia é uma forma de organização dessa imaginação, capaz de expressar sentimentos e tornar esses fenômenos compreensíveis para o próprio indivíduo e para os outros.

Ademais, ao tratar sobre as contribuições da literatura para a vida, faz-se necessário evidenciar as reflexões de Antonio Candido (2011), crítico literário que evidencia, em uma de suas obras, sobre o ensino e acesso à literatura. Segundo Candido (2011), a literatura é fundamental para a vida humana, é por meio dela que temos a possibilidade de negar, comparar, discutir, conhecer e apoiar, nos possibilitando viver em sociedade. É refletindo sobre as potencialidades apresentada por Candido (2011), e também outros autores que se dedicam a estudar sobre literatura e ensino, que acreditamos ser fundamental um trabalho literário significativo, sobretudo, dentro da escola. É visualizando a primazia da literatura que se constitui este trabalho, uma vez que acreditamos e entendemos a importância da presença e ensino literário significativo, sobretudo dentro da escola.

A escola tem como tarefa formar sujeitos capazes de transformar o mundo, que saibam agir de forma crítica e reflexiva nas questões sociais e políticas. Para que esse dever seja alcançado, faz-se mister que as instituições de ensino enxerguem as possibilidades de construção de conhecimentos para além do livro didático, e é nessa perspectiva que a literatura atua. Candido (2011), ao tratar sobre a necessidade de conceber a literatura como um direito, evidencia-se que é a partir das leituras literárias que se tem a oportunidade de questionar, problematizar, negar, confrontar e superar as questões e problemas sociais e individuais. Sendo assim, não deixar apagar ou substituir a literatura é permitir formar integralmente sujeitos que saibam mais do que ler palavras, mas também viver, conhecer e sentir a literatura.

Todavia, embora as potencialidades da literatura sejam facilmente reconhecidas, a sua vivência, sobretudo dentro da escola, é atualmente precária e longe do ideal. Autores como Cosson (2010), Zilberman (2012), Marisa Lajolo (2018), entre outros, discutem sobre o apagamento que vem ocorrendo acerca do texto literário, evidenciando a necessidade de discutir um ensino da literatura que privilegie o letramento literário<sup>2</sup>, ou seja, utilizar socialmente a escrita, percebendo e dando sentido ao mundo a partir de obras literárias. Ademais, ao refletir sobre o assunto, esses autores apresentam a necessidade de pensar sobre a formação de professores, haja vista que são eles um dos principais responsáveis pela ressignificação do ensino literário.

---

<sup>2</sup> Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, sendo assim, sua constituição se dá por meio de um processo que transforma e se renova a cada leitura. Outrossim, segundo os autores, ao tratar sobre o letramento literário na escola, sua efetivação condiciona-se a um acesso e leitura de qualidade de obras literárias.

Muitos pesquisadores que se dedicam a pensar e estudar sobre a formação de professores de literatura, evidenciam constantemente a falta de profundidade e espaço significativo da literatura na sala de aula. A exemplo, vale pontuar as contribuições de Dalvi (2021), segundo a autora estamos vivendo um *esvaziamento* na formação de professores de literatura. Isso, porque, nos cursos superiores tem-se uma ênfase no saber-fazer, em formar professores para serem executores, distanciando o profissional de reflexões teóricas e discussões críticas tão importantes quanto o saber técnico. Sendo assim, para Dalvi:

O esvaziamento da formação dos professores de Literatura tem como fundamento um discurso que separa e opõe prática e teoria, e que dá à docência um pragmatismo (por meio do fetiche da “prática” ou do “saber-fazer”) que não interessa à transformação de uma sociedade profundamente desigual – ou seja, um pragmatismo que rebaixa os professores a técnicos e que sequer questiona se o modelo de sociedade que a prática docente está reproduzindo interessa ou não aos próprios agentes do processo (Dalvi, 2021, p. 4).

No contexto atual, a formação de professores frequentemente se limita ao "saber fazer", desconsiderando aspectos essenciais desse processo, como o estudo aprofundado, o embasamento teórico e a construção de uma identidade profissional. Essa ênfase no "saber fazer", que se afasta de uma formação crítica e intelectual, pode ser observada ao longo da história da formação docente. Entre as diversas transformações ocorridas, destaca-se, conforme apontam autores citados nesta pesquisa, o foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Tal abordagem prioriza a prática e resulta em uma formação de caráter "mecânico". Como consequência, ao restringir em habilidades e competências a formação dos professores, a literatura, que exige sensibilidade, interpretação e reflexão, é tratada de forma superficial, impedindo sua plena apreciação em toda a sua riqueza e singularidade.

Assim, esse esvaziamento ocorre devido à ênfase excessiva na prática, que acaba por negligenciar o valor da práxis — ou seja, quando diminuimos o poder da teoria de se concretizar, alterar e moldar a realidade ao seu redor (Dalvi, 2013). Dessa forma, a prática, em muitos momentos durante a formação, se sobressai à teoria, sendo vista como algo, unicamente, fundamental para a atuação docente. No entanto, é necessário ter uma compreensão ampla de que não se trata de sobrepor os dois conceitos, mas sim de entender que ser professor exige estudos, busca e reflexão profunda, tanto da teoria quanto da prática. Superar o esvaziamento da formação do professor requer reconhecer o docente em todas as suas esferas (teórica e prática), formando profissionais que não apenas saibam 'copiar modelos', mas que também sejam capazes de pesquisar, manter-se em constante formação e compreender o poder transformador da teoria, o que, conseqüentemente, resultará em uma prática de qualidade.

Além disso, para Cosson (2015), outro estudioso da formação de professor e literatura, a mediação da leitura literária é um dos aspectos fulcrais para a formação de leitores de literatura, o que torna essencial tratar sobre a formação docente. Para tanto, precipuamente, pontua-se que a reflexão acerca do papel do professor não busca culpabilizar o trabalho desenvolvido por esse profissional. Segundo Marisa Lajolo (2017), ao tratar sobre as questões de literatura que por décadas acompanham o país, é preciso, sobretudo, pensar em políticas públicas e igualmente discutir e investir na formação dos professores de literatura. A proposta evidenciada pela autora, e a que se propõe nesta pesquisa, discute a importância de pensar como estão sendo formados os professores de literatura.

Os estudos realizados pelos autores mencionados anteriormente em torno dessa temática, em especial os trabalhos de Cosson (2010, 2015), apontam para a necessidade de volta-se para as universidades, direcionar-se para a formação inicial do professor e permitir que durante esse período o futuro docente experimente o que é leitura literária. Na universidade é comum deparar-se com graduandos que não desenvolveram uma experiência estética com a literatura, não vivenciaram a potencialidade da literatura para o desenvolvimento humano. Sendo assim, se queremos que na educação básica formem-se leitores literários, faz-se necessário formar professores também leitores de literatura. Dessa maneira, é preciso ler, discutir e criar um repertório literário na formação inicial.

É preciso, na universidade, refletir sobre o quanto o professor, antes de ensinar, precisa não só aprender o que é literatura, mas também ter a possibilidade de se relacionar e vivenciar a literatura, pois o melhor mediador e formador de novos leitores é aquele que gosta e sabe, por meio da sua formação e experiência, demonstrar a especificidade da leitura literária, incentivando seus alunos à prática dessa leitura. Ancorado a isso, Cosson (2013) aponta que:

Para obter essa formação de leitor literário, esse professor-leitor-de-literatura precisa ter uma concepção de literatura, precisa compreender a experiência da literatura, precisa se relacionar com a literatura, teórica e analiticamente, crítica e pragmaticamente (Cosson, p. 21, 2013).

A vista disso, esta pesquisa tem como objetivo investigar o potencial da leitura literária na formação inicial de professores. Pretendemos abordar uma formação docente que integre as vivências literárias como parte essencial, promovendo experiências que transcendem os aspectos meramente prático. Para isso, baseamo-nos nos documentos que orientam a atuação desse profissional, além de pesquisas e discussões teóricas sobre as especificidades do professor de literatura, a fim de responder à seguinte questão: *como se dá a formação inicial dos professores de literatura e qual o espaço para a leitura literária durante a formação?* Discutir

a qualificação da leitura literária no Brasil implica abordar os espaços formativos desse profissional. Portanto, a questão apresentada visa analisar a formação literária dos professores de literatura, evidenciando a primazia da leitura literária também nos cursos de formação.

O trabalho ancorou-se em autores que discutem sobre literatura e leitura literária, mas que também reconhecem a necessidade de olhar para a formação do profissional habilitado para essa função. Além disso, o referencial teórico desta pesquisa também aponta para a necessidade de evidenciar o espaço escolar como um provedor rico de acesso à literatura, tendo como mediadores professores capacitados. Assim, autores como Cosson (2015), Dalvi (2014), Teresa Colomer (2003), entre outros, sustentam a discussão da pesquisa.

Com base nos apontamentos formulamos uma metodologia que visou corroborar no alcance dos objetivos estabelecidos. Desse modo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, ancorando-se em documentos norteadores e referenciais teóricos-críticos; nas propostas pedagógicas de cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia de Universidades da região e nos relatos de professores da área que atuam em escolas pública e privadas, para compreender como se dá a formação desse profissional, em especial, qual o espaço da literatura durante a sua formação inicial.

A pesquisa seguiu a partir de uma análise documental, onde foram analisados documentos norteadores da prática docente, como a Base Nacional Comum Curricular, em especial os aspectos que abarcam a leitura literária, e também os apontamentos das Diretrizes Curriculares para a Formação do Professor. Buscando traçar um paralelo entre os documentos e as pesquisas acadêmicas, foram analisados trabalhos desenvolvidos na área de ensino de literatura e formação do professor, publicados preferencialmente nos últimos 20 anos. A escolha se baseia na concepção de que a análise documental contribui para o trabalho científico, “pois organiza e consolida observações e resultados sobre um determinado fenômeno, gerando possibilidades de novos avanços a partir da identificação de lacunas ou de pontos controversos elucidados” (Martins, p. 52, 2022).

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas, em que os participantes – profissionais da área de língua e literatura – responderam a questões relativas ao espaço da literatura durante a formação inicial. A escolha da entrevista se deu pela possibilidade de obter mais dados e informações acerca do assunto, de forma dinâmica contribuiu de maneira pontual e sistemática aos interesses da pesquisa. Gil (2008), define a entrevista como:

a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais

especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

Assim, a partir dos documentos, discussões e estudos teóricos e os apontamentos dos entrevistados, buscamos evidenciar quais as relações entre formação de professores de literatura e o ensino de literatura. Para isso, a pesquisa está estruturada, respectivamente, da seguinte maneira: os estudos teóricos-críticos de pesquisadores que discorrem sobre essa questão; a legislação que rege o trabalho com a literatura na escola; a visão de profissionais da área de ensino de línguas e literatura, a partir de entrevistas.

Iniciamos pelo capítulo 1, onde buscamos apresentar o que os referenciais que embasam este trabalho evidenciam ser essencial quando o assunto é leitura literária na escola, além de apontar o que esses estudiosos avaliam como fundamental para a formação do professor de literatura. No segundo capítulo, apresenta-se as diretrizes, normas e questões legais da formação do professor. Para tanto, pretendeu-se perceber nesses documentos como é concebido o professor de literatura, o que se espera desse profissional e quais as possibilidades de formação dentro das universidades. Ao refletir sobre o que os pesquisadores evidenciam e sobre o que a legislação coloca, buscamos perceber as aproximações teóricas e práticas a partir dos marcos legais e dos diagnósticos feitos por estudiosos da área.

Com o intuito de evidenciar as aproximações e distanciamentos entre os aspectos apresentados nos dois primeiros capítulos, ou seja, entre o que se propõe como ideal pelos especialistas *versus* as normativas e amparos legais, organizou-se o Capítulo III – Entrevista. O confronto entre estudo, legislação e “realidade” foi realizado tendo como amparo entrevistas feitas com professores de literatura de escolas públicas e privadas da região. O objetivo foi possibilitar um diálogo com professores de literatura, para que pudéssemos visualizar se, o que se propõe no ensino superior vai ao encontro das necessidades e práticas realizadas na escola.

Por fim, vale mencionar que esta pesquisa busca apresentar uma possibilidade de formação docente, com vistas para o aprimoramento da leitura literária de professores de literatura, com o conseqüente impacto na prática em sala de aula. Sendo assim, apresenta-se uma oficina de leitura literária, que surgiu em forma de produto educacional, que tem o objetivo de dialogar com professores que atuam com o ensino de literatura, a fim de que reflitam sobre sua formação leitora e o impacto dela para a formação de novos leitores de literatura. Em resumo, uma oficina que, indo ao encontro dos estudiosos da área, visa possibilitar uma vivência literária na formação de professores.

## **2 CAPÍTULO 1 - A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE**

### **RESUMO**

Quando falamos sobre a leitura literária, logo nos vem à mente a escola, que, para muitos, representa a única oportunidade de se aventurar no universo literário. Embora saibamos que esse tema ultrapassa os muros da escola, é importante reconhecer que, infelizmente, muitas crianças, adolescentes e adultos têm apenas esse espaço como referência para se aproximarem da literatura. Nesse sentido, é fundamental destacar o papel da escola e a importância de um trabalho significativo e profundo, que não se limite ao ato de ler, mas que permita ao sujeito estabelecer uma verdadeira relação com a literatura. Da mesma forma, é necessário refletir sobre o papel do professor, não com a intenção de culpabilizar ou depreciar sua atuação, mas para enfatizar a necessidade de uma formação docente literária sólida, que o auxilie a trabalhar de maneira significativa com a literatura. Sendo assim, neste capítulo, baseamo-nos em referências teóricas de Cosson (2021), Dalvi (2013), Zilberman (1990), entre outros, que nos ajudam a compreender a leitura literária, a prática pedagógica e a formação docente.

### **INTRODUÇÃO**

A leitura literária, embora possa ocorrer em distintos lugares, é comumente atribuída como responsabilidade da escola, seja por questões formativas ou por oportunidades de acesso. Todavia, dentro da escola, encontram-se alguns desafios quanto à efetivação de práticas de leitura literária de qualidade, caindo sobre o professor a tarefa de superar a dificuldade e oportunizar aos seus alunos boas experiências com leituras. É nessa perspectiva que se constitui esse primeiro capítulo, pois buscamos discorrer, inicialmente, sobre a leitura literária na escola, sua relevância e possibilidades. Ademais, pensando no papel do professor para o ensino de literatura, pretende-se discutir a formação de professores e as necessidades de construção de saberes na formação inicial.

Contudo, antes de abordarmos esta discussão, é necessário pontuar uma questão importante sobre o referencial teórico que embasa este tópico. Ao tratarmos da leitura literária na escola, é essencial destacarmos as diferenciações das contribuições de três autores fundamentais para a constituição desta pesquisa: Rildo Cosson, Regina Zilberman e Maria Amélia Dalvi. Embora suas perspectivas, em alguns momentos, apresentem pontos de conexão, é relevante observar que suas abordagens divergem em aspectos importantes, ainda que todos se dediquem a pesquisar e compreender melhor o campo da leitura literária. Desse modo,

registra-se que, ainda que os três autores compartilhem o objetivo de valorizar a leitura literária, suas contribuições possuem ênfases distintas: Cosson foca no letramento literário como prática social, Zilberman discute o papel histórico e cultural da literatura e o ensino de literatura, e Dalvi enfatiza a profundidade e a experiência da educação literária<sup>3</sup>, como aspecto central para a leitura literária.

Sendo assim, enfatizamos que os autores serão considerados ao longo deste trabalho com base em suas obras que abordam o tema central de nosso interesse: a formação de professores de literatura. No entanto, é essencial ressaltar que as referências feitas dizem respeito às obras específicas e não abarcam toda a amplitude das discussões e pesquisas realizadas por esses estudiosos. Nosso objetivo, ao trazer autores cujas abordagens, em alguns momentos, divergem, é enriquecer a compreensão sobre a leitura literária e a formação de profissionais aptos para desenvolver um trabalho significativo. Sendo assim, o intuito, ao apresentar essa diversidade de perspectivas, é oferecer uma visão mais ampla e aprofundada do tema.

## 2.1 As configurações da leitura literária na sala de aula: O que cabe à escola?

Ao tratar sobre a literatura, uma afirmativa inegável é a de que a leitura literária está presente nos espaços escolares. Contudo, a abordagem da educação literária nas escolas é algo discutido por pesquisadores da área como algo precário e distante do trabalho necessário e ideal. As transformações históricas nos evidenciam o quanto o ensino da literatura no Brasil foi sendo minimizado, caindo na teia do desinteresse e da “banalidade”. Para Ezequiel Theodoro da Silva (1990), a escola, visando “escolarizar”, a leitura e as produções literárias, acabou prejudicando e dificultando as compreensões e potencialidades da leitura literária. Dessa forma, para o autor, a grande questão da educação literária nesse espaço está na forma como a escola concebe a formação de leitores, ou seja, no ensino da literatura.

Visto o lugar ocupado pela educação literária, autores como Zilberman (2012; 2008), Lajolo (1993) e Cosson (2010; 2015) discorrem sobre o papel que a leitura literária deve cumprir nos espaços escolares. De forma mais ampla, mas não distante dessa discussão, Todorov (2009), a partir da obra *A literatura em perigo*, reflete sobre a crise que a literatura

---

<sup>3</sup> A vista das perspectivas dos autores, faz-se importante pontuarmos que, quando Dalvi trata da educação literária, a autora reflete acerca de uma concepção ampla, que não se restringe ao ensino de literatura ou a formação do leitor. Para a autora existe um corpo de conhecimentos sistematizados, uma reflexão crítica e profunda e muito importantes acerca dessa educação que não podem ser “resumidas”.

enfrenta, sobre seu reducionismo nos espaços sociais, escolares e nas universidades. Segundo Todorov, para retirar a literatura da zona de risco, é preciso possibilitar que o leitor encontre um sentido, que o ensino o ajude a compreender a si mesmo e a literatura, caminhando para o que acreditamos ser essencial para a educação literária: o gosto pela literatura.

Cosson (2021), de certa forma, compactua com esse pensamento, na medida que percebe no percurso histórico do ensino da literatura um “apagamento” das especificidades do ensino. Segundo o autor, o ensino da literatura, que a princípio era apresentado como parte da formação do cidadão, a partir de poemas e textos literários, passou a ser subordinado ao ensino da língua materna, até a literatura ser “considerada um discurso entre os outros, logo não merecendo o lugar de destaque que lhe havia sido dado por uma tradição milenar” (Cosson, 2021, p. 79). Nessa perspectiva, o autor aponta que o ensino da literatura permanece precariamente vivo, atendendo de forma engessada e superficial nas escolas.

Sendo assim, para o autor supracitado o ensino da literatura não conseguiu se sustentar no percurso histórico, pois:

Tomando o efeito pela causa e confundindo os fins com os meios, ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos (Cosson, 2010, p. 56-57).

A vista disso, evidencia-se que a compreensão acerca da potência da literatura dentro da sala de aula foi deturpada. Começou-se a utilizar a literatura em sala apenas como um mecanismo de obtenção de conhecimentos, como um caminho para conhecer e estudar sobre determinado assunto. Todavia, o que autores como Candido (2011) defendem é a amplitude dessa percepção, uma vez que a literatura é importante não apenas para apropriação de saberes, mas sim como um conjunto de pontos positivos, como: construção de significados, individuais e sociais; forma de expressão, de compreensão de sentimentos, valores e percepção de mundo; e também uma forma de conhecimento.

Segundo Cosson (2010), entre os modos de ler na escola, apresenta-se a literatura a partir de uma leitura simplista, ou como um pretexto para compreender questões relacionadas à história ou à gramática. Porém, a partir das discussões já apresentadas nesta pesquisa, é preciso ampliar essa percepção, pois a literatura pode e consegue nos apresentar diferentes

formas de compreender a história, para além da mera caracterização de um período ou a descrição de um evento; é capaz de nos possibilitar uma ampliação linguística, uma compreensão sobre a língua que vai muito além do domínio de regras e convenções. Todavia, até mesmo para essas funções é primordial um trabalho significativo com obras literárias, caso contrário nem a superfície da literatura será atingida. Para isso, considerar os três aspectos apresentados por Candido (2011) (construção, expressão e conhecimento) é fundamental, sobretudo para efetivarmos um trabalho literário de qualidade.

Mas, diferentemente disso, observa-se que as grandes transformações sociais e a forma como a escola foi se moldando para acompanhar essas mudanças fizeram com que o espaço da literatura dentro das salas de aula também sofresse drasticamente. Cosson (2010), ao tratar sobre a literatura dentro da sala de aula, evidencia que uma das principais perdas foi a substituição da formação humanística pela formação técnica e científica; o que antes era o elo entre escola, língua e sociedade passou a servir como mero conteúdo. Sendo assim, as novas configurações que foram feitas em nome dessas transformações foram colocando a leitura literária cada vez mais em um lugar de desprestígio dentro da escola.

Zilberman e Silva (1990), embora não sigam, especificamente, a mesma linha de estudos que Cosson, conversam com essa ideia na medida em que entendem que houve uma mudança no ensino de literatura, pois, a história nos mostra que o que antes era primordial para a educação, hoje foi reduzido a grau zero. Segundo os autores, a prática da leitura literária mudou a partir do momento que a escola não conseguiu manter seu caráter livre, fluido e significativo, e passou a servir apenas como um mecanismo de ensino da gramática. Essa didatização do ensino da literatura fez com que a escola impossibilitasse ou até mesmo destruísse o potencial da prática da leitura literária. Em resumo, a escola, ao tratar sobre o ensino da literatura, centrou-se na assimilação de conteúdos e esqueceu que, para uma formação de leitores de literatura, faz-se necessário proporcionar, uma experiência/vivência única com as obras.

Para além, a literatura sempre trouxe, de certa forma, um ensino/processo de aprendizagem, ou, como bem tratou Zilberman (1990), “*sim, a literatura educa*”. Na antiga Grécia, a literatura “contava as origens da nação helênica, explicava a diferença entre homens e os deuses, justificava o modelo político adotado, elencava, para a população, as normas de comportamentos privilegiadas pela sociedade” (Zilberman, 1990, p. 12). Todavia, embora um dia tenha possibilitado um conhecimento social, de mundo e pessoal, hoje a literatura perdeu esse aspecto educativo, na medida em que o elo entre educação, fantasia e literatura foi quebrado e substituído por uma sistematização escolar que invalida o processo de criação, imaginação e criticidade.

Segundo Zilberman (1990), a literatura não pode mais educar pois perdeu-se a fantasia, abalou-se o sentido da obra expressa pelo autor e a possibilidade de imaginação por parte do leitor. Isso porque vivemos em uma sociedade que, acuada pelo “pragmatismo burguês”, privilegia a alienação, o trabalho (produção em massa) e a não formação crítica dos sujeitos. A fantasia, apontada como fulcral para a leitura literária, foi se perdendo, pois, “um lado, mais doutrinário, a exilou, expulsando-a de seu universo conceitual e denegrindo seus efeitos; o outro, mais prático, não a evitou, mas, ao adotá-la, comprometeu sua finalidade” (Zilberman, 1990, p. 33).

Dessa maneira, visto as mudanças e sucateamento da prática de leitura literária, faz-se mister evidenciar o que cabe à escola perante a oferta desse ensino, o que deve ser feito para superar o limbo em que a literatura se encontra. Para Cosson (2015), primeiramente, é preciso superar o ler como forma de prazer, como um relacionamento entre leitor e autor, como uma ação simplista<sup>4</sup> do ato de ler. Ter um envolvimento, um gosto pela leitura é fundamental para a construção do leitor de literatura, todavia, não podemos romantizar ou ignorar outras esferas que também são fundamentais para a formação crítica do indivíduo.

Dalvi, embora não discuta, necessariamente, a mesma perspectiva que Cosson, ao tratar sobre a questão da leitura literária na escola, pontua (2013, p. 128 e 129):

Outro problema frequente é a adoção acrítica do discurso do “ler por prazer”, que privilegia uma função hedonista para a literatura; essa opção tem por consequência o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada (também) como conteúdo (inclusive político) que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, avaliado (no sentido também de problematizado). O estudante precisa, sim, ser incentivado a ter contato com formas mais sofisticadas, que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, e precisa saber que há certos conteúdos e posicionamentos que a instituição escolar e a sociedade esperam que ele aprenda.

Nessa perspectiva, é essencial promover um equilíbrio em que o prazer pela literatura esteja alinhado a um conhecimento intelectual sistematizado, criando um espaço onde a literatura não seja apenas conteúdo, mas também uma prática prazerosa e significativa — sendo prazerosa não no sentido de apenas despertar alegria, mas também de instigar, provocar

---

<sup>4</sup> Segundo Cosson (2015, p. 169), o ensino da literatura não deve “ceder às leituras simplificadas de Vygostky e da abordagem histórico-cultural que alimentam a posição passiva de apenas ler como a razão da existência da literatura na escola”. Dessa forma, é preciso compreender que a leitura é algo que transforma, instiga e ensina uma prática que vai além dos códigos, uma atividade que nos proporciona conhecer a si mesmo e o mundo. Sendo assim, configuramos como uma leitura simplista na escola, o ato de ler apenas com fins conteudistas, uma leitura literária que não privilegia a experiência estética.

reflexões e estimular o pensamento crítico. Assim, destacar a necessidade de ir além da leitura por prazer é oferecer, por meio do ensino de literatura, uma educação literária que possibilite aos alunos compreenderem que "a literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valorização e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida" (Dalvi, 2018).

Nas discussões de Cosson (2015), a superação do reducionismo na leitura literária, rompendo com abordagens simplistas, exige uma reflexão aprofundada e a efetivação de ações fundamentais que promovam, dentro da escola, um trabalho significativo.

A leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer. Assim como é preciso superar a dicotomia da divisão entre leitura ilustrada e leitura aplicada em favor da presença de ambas na formação do leitor, também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária (Cosson, 2015, p. 169).

Dessa maneira, o autor propõe que se crie um ambiente favorável ao ensino e à mediação da leitura literária, um ambiente que não se dobre para a formação técnica, mas que possibilite práticas significativas com textos literários. Em outro ensaio, Cosson (2010) evidencia como necessidade, para a criação do espaço próprio para a literatura na sala de aula, refletir sobre o texto, como uma forma de conceber os textos literários com olhar para a obra, com fins e objetivos no texto. Outrossim, a literatura precisa possibilitar enxergar o mundo, ou seja, a literatura como um ambiente de contexto. Somando os dois pontos, é necessário ainda que esse ensino possa relacionar textos, conhecimentos, experiências e cultura do leitor, configurando-se um espaço para o intertexto (Cosson, 2010).

Segundo o autor, na escola, compreender e fazer uso da literatura de forma significativa, crítica e formando sujeitos para uma leitura de qualidade é recuperar o lugar da literatura, é ainda "traduzir para o ensino de hoje o sentido das práticas de outrora" (Cosson, 2010, p. 58), sem diminuí-la ou apagá-la. Reconhecer a potencialidade literária e utilizá-la corretamente é sobretudo superar a mera leitura, possibilitando uma exploração, um envolvimento entre obra e leitor. Ao evidenciar essa necessidade, o autor aponta que o professor deve "criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos" (Cosson, 2009, p. 29).

Nas discussões acerca do papel da escola na oferta do ensino da literatura, fica clara a necessidade de retomada da leitura literária como algo essencial para a formação humana. Assim, cabe à escola criar práticas que possibilitem uma relação do aluno com textos literários,

fazendo com que os educandos percebam as várias formas em que a literatura é concebida – textos escritos e orais, distintas manifestações artísticas etc. Também tem a mesma importância oportunizar que os alunos tomem gosto pela leitura literária de forma crítica, que consigam constituir um pensamento de mundo a partir dela (Paulino, Cosson, 2009).

É devido às várias possibilidades de trabalho com a literatura em sala de aula que Magda Soares (2011) argumenta ser inevitável a escolarização da literatura, pois negar ou menosprezar esta ação é o mesmo que inferiorizar a escola, já que a literatura constitui o “saber escolar”. Para tanto, o fato de não negar este termo, de entender que se acontece na escola não tem como não ser escolarizado, não quer dizer aceitar que esse ensino aconteça de “qualquer maneira”. O que precisamos é entender as partes falhas dessa escolarização e criticar as práticas “que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o” (Soares, 2011, p. 22).

Tais apontamentos fazem emergir um outro lado da moeda, evidenciando a reflexão do como diferenciar as práticas literárias adequadas e as não adequadas. Afinal, parece-nos quase impossível escolarizar a literatura, sem torná-la um objeto disciplinar, ou melhor, sem olhá-la unicamente como um amparo aos conteúdos; para tanto, Soares (2011) evidencia um caminho simples para distinguir e refletir:

Distinguimos entre escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: a adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (Soares, 2011, p. 47).

Em resumo, práticas adequadas são aquelas que não usam da literatura apenas como um caminho para compreender determinados conteúdos. Práticas adequadas formam sujeitos leitores de literatura e não apenas “leitores”. A exemplo, vale mencionar os apontamentos de Cosson (2009), ao apresentar uma sequência básica para uma leitura literária significativa na escola, sobretudo com crianças menores. Na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, o autor apresenta quatro passos, sendo eles: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência se justifica pela necessidade de organização e de ter um caminho para se orientar, para que não se utilize da literatura apenas de forma conteudista ou como um “treinamento” do leitor.

Sendo assim, buscando bons momentos literários, o primeiro passo denominado *motivação* nada mais é do que a possibilidade de permitir às crianças que se interessem, percebam e se relacionem com os livros. Nessa fase o aluno é preparado para entrar em contato com o livro, mas vale pontuar que é preciso criar condições e espaços para que o interesse seja aguçado. Para o autor, esse é um momento crucial pois “[...] o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2009, p. 56). Todavia, faz-se importante respeitar os interesses do leitor, ou seja, a motivação não deve ser tida como uma “obrigação” de leitura, é um momento de possibilitar que os alunos queiram se aventurar, para que queiram ler e se envolver com a literatura.

Após a motivação, entra-se na fase da *introdução*, momento em que os alunos poderão conhecer aspectos de um livro antes de adentrar na leitura, como conhecer a obra, o autor, a capa e elementos pré-textuais que compõem um livro. Nesse momento, é primordial que o professor apenas apresente a obra, para que os estudantes a conheçam e a recebam de maneira positiva. Em seguida, entra-se na fase da *leitura*, quando, segundo Cosson (2009), é fundamental uma mediação docente, um “acompanhamento”, que visa ajudar o aluno nas dificuldades da leitura, seja na interpretação, na compreensão de palavras ou até na interação com a obra.

Por fim, chega-se na última fase, a interpretação. Essa etapa é composta por dois momentos: interno e externo. Primeiramente o aluno realiza as interpretações de forma interna, ou seja, por meio da leitura de palavra por palavra, o aluno vai realizando suas interpretações de forma “privada”. Posteriormente, ele tem a oportunidade de externar/compartilhar a experiência estética que viveu a partir da obra, nesse caso ocorre a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2009, p. 67). Em resumo, o que Cosson (2009) propõe nessa etapa é a possibilidade de o estudante compreender individualmente, mas também coletivamente, discutindo e apresentando suas interpretações da leitura.

Cosson (2009) nos conduz a refletir sobre modos de “guiar” uma leitura literária. Em consonância a isso, Soares (2011), nos leva a pensar em outros aspectos que nos ajudam a qualificar ainda mais a escolarização da literatura: um deles é realizar boas escolhas literárias. A grande maioria das escolas conta com bibliotecas e espaços destinados à leitura, todavia, não basta ter espaço e não ter uma diversidade literária, não basta ter um ambiente onde a leitura está subordinada aos desejos apenas da professora ou da bibliotecária. É preciso trazer para a escola diversos tipos de obras, autores e não cada vez mais do mesmo (poemas e obras clássicas

de bibliotecas escolares), é preciso que os alunos tenham a oportunidade de escolha, manuseio e acesso a um acervo rico.

Dalvi (2013), ao pontuar sobre o trabalho com a literatura na educação básica, evidencia a necessidade de, na escola e a partir das práticas literárias, criar nos alunos um senso de pertencimento à comunidade leitora. Para isso, é fundamental que haja momentos de escolha e partilha de livros, possibilitando uma experiência com a leitura onde:

crianças possam conversar sobre o que foi lido, possam expor suas opiniões e crenças, que possam checar, reformular e ampliar suas hipóteses de leitura com outros leitores (inclusive, com leitores mais experientes, como os profissionais da escola: auxiliares, bibliotecários, professores); que possam se sentir responsáveis pela organização, preservação e guarda dos materiais de leitura; que, para as crianças e os mediadores de leitura, as experiências partilhadas fomentem a produção de novos objetos culturais e novos textos etc (Dalvi, 2013, p. 127).

Nesse sentido, o que se propõe é que a vivência da literatura ultrapasse a leitura mecânica e tradicional, para uma leitura prazerosa e compartilhada. O que Dalvi (2013) defende, e que também acreditamos ser fundamental, é uma relação literária que dê ao sujeito certa autonomia, para que, progressivamente, tome gosto pela leitura literária. Um trabalho com a literatura que não apenas apresente conteúdos, mas que possibilite, sobretudo, formar leitores proficientes de literatura, uma ação pedagógica onde “as crianças partilhem o prazer de tomar contato com bons textos e bons livros” (Dalvi, 2013, p. 27), e sintam-se (e de fato sejam) pertencentes ao universo leitor.

Assim, uma escolarização literária de qualidade dá ao sujeito a possibilidade de conhecer clássicos, autores nacionais renomados e obras pouco exploradas, mas de qualidade, ou seja, permite ao aluno desvendar, conhecer, opinar e construir a sua bagagem literária. Mas esse contato com distintas obras não se refere a pequenos textos de livros didáticos, não diz respeito à recortes de obras que comumente aparecem nos livros e que buscam exclusivamente ensinar sobre a língua. Para Soares (2011), esses “pseudotextos” não contribuem em nada com a leitura literária, uma vez que não são livros literários completos, não apresentam a realidade da obra (trocam-se palavras, mudam-se títulos), são textos rasos que levam os estudantes a ter outra compreensão da literatura, pois a obra é muito alterada quando transportada para o livro didático.

Para tanto, Soares aponta que, caso seja extremamente importante apresentar em livros didáticos obras de literatura, é “necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do

texto” (Soares, 2011, p. 37). Em complemento, diria que, caso a indústria continue trazendo recortes, fragmentos literários, um dos caminhos é ter bons livros na biblioteca, utilizar distintos poemas e obras, dar a possibilidade de escolha, confronto, discussão e compreensão individual e coletiva. O que não devemos é continuar reproduzindo ações inadequadas quando o assunto é leitura literária, o que não podemos é deixar que os alunos se afastem ou não enxerguem toda grandiosidade de um livro.

A vista disso, vale pontuar o que colocamos no título deste tópico: Afinal, o que cabe à escola? Formar bons leitores de literatura na escola é ir além do que um livro didático pode oferecer, cabe à escola o papel de orientar e apresentar de forma ampla e com qualidade o que de fato é literatura. Cabe à escola e ao professor o papel de “saber (ou descobrir?) como realizar, de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura” (Soares, 2011, p. 48).

Sendo uma tarefa da escola e responsabilidade do professor fazer com que isso ocorra, dentro das possibilidades, entramos em outra discussão: quais as bases necessárias para a formação de bons professores de literatura? Quem são os sujeitos que entram no ensino superior e quais as bagagens literárias carregam? Como são formados na universidade para que consigam concretizar tudo o que cabe ao ensino da literatura? Muitos os questionamentos, o que torna essencial uma discussão mais profunda acerca da formação de professores de literatura.

## 2.2 A formação do professor de literatura

Atualmente, sabemos o papel que a literatura representa para a vida humana: permitir o desenvolvimento intelectual, ampliar o repertório linguístico, formar sujeitos críticos e reflexivos, trazer sentido e significados para a vida. Valendo-se da potência da literatura para o ser humano, Candido (2011) evidencia que o acesso a obras literárias um direito, tal qual aqueles direitos considerados socialmente como “básicos” – direito à liberdade, segurança, propriedade, igualdade. Para o autor, a comparação se justifica, pois a literatura é um mecanismo de formação, educação e instrução, que não pode ser manipulada apenas por um grupo, assim como os direitos fundamentais devem ser garantidos e usufruídos por toda a sociedade. Assim, o uso competente da leitura literária dentro da escola é permitir que todos tenham acesso à essa prática, se desenvolvam e experimentem o papel humanizador da literatura.

É nessa perspectiva que emerge a necessidade de pensar sobre a formação do professor de literatura, uma vez que é ele, junto da escola, o responsável por tornar o acesso a esse direito

uma realidade. Para muitas crianças, a leitura literária só será possível por meio dos projetos, vivências e oportunidades que o ambiente escolar proporcionará. Sendo assim, é fundamental superar as apresentações simplistas quando o assunto é leitura literária na escola, pois não se pode esquecer que a literatura “nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem” (Cosson, 2009, p. 32).

Dalvi (2018), ao tratar sobre a leitura de literatura, evidencia que para a consolidação da educação literária é preciso ir além do que está sendo feito atualmente, como as leituras de textos literários para a consolidação de conteúdos disciplinares, como a gramática e a historiografia, diminuindo a potencialidade da literatura. Segundo a autora, para a efetivação da educação literária é necessário um conjunto de vários agentes, desde os escritores, personagens, editoras, até os espaços que podem possibilitar a formação crítica, como as bibliotecas, por exemplo. Para além destes, a autora também debita na escola e nos professores o compromisso de conduzir e mediar, junto de outros espaços e agentes, a formação de sujeitos que compreendam a profundidade da literatura, preparando-os para utilizá-la de modo crítico.

Dalvi (2018) indica como ponto de partida a reflexão e a mudança na formação do professor para um ensino da literatura significativo. Desse modo, ao tratar sobre o ensino de literatura e a leitura literária, é fundamental *reconfigurar* as rotas na formação inicial de professores. Mas essa transformação não diz respeito à uma mudança de indicação literária e sim da maneira como é oferecido e realizado as leituras, “as formas dos exercícios e das atividades de leitura propostas em aulas de literatura” (Dalvi, 2018, p. 48). Um dos pontos que a autora propõe como ideal é:

Levar sistematicamente em conta o sujeito leitor, ou seja: a) reconhecer o valor da subjetividade do leitor: conceber um ensino que se preocupa não somente com o texto, mas também com a relação texto/leitor, quer dizer um ensino que cuida da revelação do texto do sujeito leitor; b) levar em conta as leituras reais dos jovens (muito frequentemente invisíveis no campo escolar); c) apoiar-se sobre os conhecimentos, as competências que os alunos desenvolvem nas suas leituras usuais, para amplificar tais habilidades no campo da leitura e da literatura e estabelecer pontes entre seus “habitus”, seu universo e as práticas culturais legitimadas pela escola; d) trabalhar mais em função das recepções dos textos, encorajando a emergência das diferentes recepções, e a explicitação das maneiras de compreender ou de interpretar; e) incentivar a autonomia, o compromisso pessoal com a leitura, a expressão de opiniões, a tomada de posições individuais, sem que o professor comece por impor a sua interpretação.

Assim, o que se observa nas sugestões da autora é que se possibilite uma formação literária dos alunos, uma formação que considere, inteiramente, o sujeito e não apenas o texto. Que se evidencie os conhecimentos, gostos e aproximação dos futuros professores, não apenas os apresentem teóricos, obras e modelos de práticas. Assim, Cosson (2013), evidencia como necessário nos cursos um percurso que garanta a formação integral dos profissionais que trabalharão com o ensino de literatura, segundo o autor:

Dos cursos de formação, seja Letras ou Pedagogia e mesmo pós-graduação, devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor. Entendendo que esse leitor não é apenas quem gosta de ler ou tem o hábito da leitura – característica, aliás, necessária a qualquer professor. Muito mais que isso, devemos esperar um leitor que tenha construído ao longo de seu processo formativo um repertório de obras literárias. Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da literatura, avaliando a atualidade tanto da produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição (Cosson, 2013, p. 20).

Ou seja, é fundamental um profissional que não utilize da literatura de forma reduzida, mas sim, um sujeito que dê conta de incorporar a literatura na escola de forma significativa, com qualidade e sem “reducionismos”. Um professor leitor literário, que compreende a profundidade da literatura, que vivência constantemente distintos aspectos literários, um sujeito que trabalha de forma crítica, que dialoga dentro da sala de aula sobre a literatura em uma perspectiva ampla, só se constitui quando possui bases formativas necessária. Caso não enxerguemos o que Cosson (2013) nos coloca, caso não evidenciemos na formação inicial de professores essa perspectiva, corremos o risco de continuar o fluxo “raso” da literatura, de utilizar dela apenas para fins conteudista e, repito, reducionista.

De acordo com o autor, é quase impossível tratar sobre as potencialidades da literatura dentro da escola, e tudo o que ela pode promover para o sujeito, se um dos principais agentes responsáveis pelo trabalho literário não tiver uma aproximação íntima, crítica e de qualidade com obras literárias. Segundo Cosson (2013), o professor é o educador, e como tal tem como tarefa constituir uma identidade profissional, adicionando a ela um repertório de conhecimentos, vivências e habilidades sobre o ensino de literatura. Cabe a esse professor tornar-se “um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura” (Cosson, 2013, p. 22).

A necessidade de pensar a formação de professores de literatura, ao discutir sobre a disseminação da leitura literária apresentada por Cosson (2013), coaduna com as concepções

de Dalvi (2014), que acredita ser fulcral pensar sobre as bases desse profissional para a qualificação do ensino. Sendo assim, a autora pontua que a formação de professores precisa possibilitar que os futuros docentes percebam por meio da experiência com a leitura literária uma maneira de aprender sobre o mundo, de perceber na prática o que discutem teoricamente e, principalmente, de se formarem leitores de literatura. A compreensão sobre essa questão perpassa uma vivência significativa e uma prática simples e crítica: ler obras literárias, se envolver, discutir e perceber o que se propõe – ou se deveria propor – dentro da sala de aula com o ensino de literatura.

No artigo “Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia”, elaborado por Ana Karen Batista e Dalvi (2018), as autoras pontuam a relevância desse diálogo por dois motivos:

a) porque as práticas de leitura são inerentes à formação docente inicial – e tanto melhor e mais efetivas quando são mediadas adequadamente; e b) porque estes profissionais ora em formação inicial, futuramente, serão os responsáveis pela formação de leitores em espaços escolares e/ou não escolares. De acordo com a psicologia histórico-cultural, terão o importante papel de portadores dos signos responsáveis pela mediação dos alunos com o mundo por meio da linguagem (MARTINS, 2013), imprescindíveis para os processos de apropriação da leitura e da escrita na escola (Batista, Dalvi, 2018, p. 78).

São pontos como esses, entre vários outros aspectos, que tornam o pensar na formação inicial de professores de literatura um dos mecanismos de transformação para a leitura literária na escola. Faz-se necessário investir na formação inicial daqueles que atuam diretamente com a formação de novos leitores, com profissionais que vão mediar e possibilitar que outros indivíduos se relacionem, significativamente, com a literatura.

Todavia, embora essa percepção acerca da formação de professores não seja uma discussão recente, ainda encontramos nos cursos de licenciatura uma lacuna entre o real e o necessário. Por diversos fatores os cursos de ensino superior – referimo-nos aos de formação de professor de literatura – não conseguem fazer com que seus licenciandos tenham uma aproximação com a leitura literária. Segundo Zilberman (2012), uma das justificativas é que a universidade elabora seus currículos enxergando o trabalho do professor de modo operacional, descartando o que julgam não ser útil, ou melhor, muito utilizado por aquele profissional. Nesse sentido, na formação dos professores de literatura o:

currículo tem-se restringido de modo crescente a oferecer as disciplinas que poderão ser aproveitadas na posterior vida profissional. Por esta razão, o ensino da literatura foi-se limitando, primeiramente, à aprendizagem das

literaturas vernáculas (brasileira e portuguesa) e, depois das últimas reformas educacionais, como a lei de Diretrizes e Bases e a de número 5692, privilegiou a literatura brasileira em detrimento das demais literaturas (ZILBERMAN, 2012, p. 253 e 254).

Em acordo, pode-se relacionar às contribuições de Dalvi (2018), ao afirmar que:

Os currículos de formação de professores (entre os quais os de literatura), seja na graduação, seja no mestrado, têm sido sistematicamente reformulados na direção de um esvaziamento de um corpo sólido e reconhecível de conteúdos, experiências e saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento e na direção de uma defesa da formação “prática” ao custo do apagamento da formação e reflexão “teórica” (inclusive com a redução da carga horária a uma carga horária realmente mínima) (Dalvi, 2018, p. 17).

A autora evidencia a necessidade de refletir acerca do currículo dos cursos de licenciatura, pois percebeu-se que a universidade oferece uma compreensão muito rasa acerca da literatura e leitura literária. Isso porque, na formação de professores de literatura tem-se uma inclinação para discussões práticas e estruturais de obras literárias, o que dificulta a formação docente para uma visão ampla acerca desse tipo de leitura. Sendo assim, um dos passos para mudar esse aspecto curricular é possibilitar que os futuros professores construam seus conhecimentos de forma mútua, teórica, prática e reflexiva, enxergando e refletindo sobre as “dimensões estruturais do texto, constituição do mundo interior do leitor e relações entre literatura, cultura, história e sociedade” (Dalvi, 2014, p. 82).

Cosson (2018), ao analisar a formação do professor de literatura, também evidencia algumas “falhas” nos cursos superiores de Letras e Pedagogia. Para o escritor, nos cursos de Letras as construções de conhecimento são quase que exclusivamente voltadas para a formação do professor de língua portuguesa ou inglesa, inexistindo espaço para a reflexão acerca da educação literária, seus objetivos, finalidades e potencialidades. Na mesma medida, nos cursos de Pedagogia, a preocupação gira em torno do processo de alfabetização ou de questões educacionais, dessa forma, não sobra espaço para outras discussões ou disciplinas. O mais próximo que os cursos de Pedagogia chegaram desse assunto foram breves discussões sobre a literatura infantil — sua história, características e critérios de seleção desses livros —, deixando à margem temas relevantes relacionados ao ensino da literatura.

Tanto Cosson (2018) quanto Dalvi (2014) discutem a falta de aprofundamento nos cursos de licenciatura, em Letras ou Pedagogia, sobre o que é ser professor do ensino de literatura, sobre quem eles são, suas experiências e conhecimentos acerca da leitura literária e sobre o que eles podem ser quando se tornarem professores de literatura. Mas, professores que estimulam a leitura literária significativa, e não docentes que utilizam a leitura literária para

outros fins, excluindo a vivência estética e reflexiva. A vista disso, emerge a necessidade de reflexão, ainda na formação inicial, sobre as especificidades desse profissional, o que se espera dele quando for para a sala de aula e qual é o seu papel para a formação de leitores de obras literárias.

Nesse sentido, Dalvi (2014) pontua que a universidade precisa permitir aos futuros professores espaços para que reflitam sobre a forma como leem obras literárias, sobre a forma crítica com que se relacionam com esse material. Para além, Dalvi (2014) traz a tona a primazia de que, se queremos formar professores para atuarem com o ensino de literatura, é fundamental que na formação inicial os licenciandos trabalhem com as dimensões teórica e prática; façam escolhas, valorizando os sujeitos e seus gostos literários; vivenciem o que é retratado por teóricos acerca da leitura literária; percebam a potencialidade e os sentidos da leitura literária; e, por fim – para nós, um ponto muito importante –, enxerguem a literatura como uma maneira de aprender sobre si, sobre o mundo, sobre as concepções da escola e sobre os textos.

Sendo assim, a busca pelo direito à literatura não pode ser desvinculada de uma formação pela literatura para os professores que atuam com a educação literária. Para esse trabalho é fulcral garantir que os profissionais tenham saberes suficientes para realizar a mediação do ensino, ou seja, professores que consigam fazer com que seus alunos percebam os diferentes campos da literatura e toda sua complexidade. O apontamento se faz importante pois, um sujeito que não possui os conhecimentos necessários, que não se aprofundou sobre o que é o ensino da literatura, que não conhece a necessidade de superar a leitura simplista de textos literários, não estará apto a mediar esse ensino, sobretudo em contexto escolar (Dalvi, 2018).

As percepções da autora direcionam-se para o que chamamos aqui de *reconfiguração* da formação de professores de literatura, pois, segundo Cosson (2013, p. 22):

Tal formação não pode ser feita sem que se altere o espaço da literatura nos cursos de formação. Alteração essa que não precisa redundar necessariamente na criação de uma nova disciplina, embora sem um locus específico dificilmente se obterá a necessária reflexão sobre a educação literária em seus aspectos teóricos e metodológicos. Em alguns cursos, já se encontra em oferta, na condição de optativa, a disciplina “Metodologia do Ensino da Literatura”.

Para tanto é preciso cautela, não se trata de criar uma disciplina eletiva que discuta sobre o ensino da literatura se não estivermos preparados para dialogar e efetivar, dentro da disciplina, aspectos necessários a uma boa formação de qualidade. A escolha por um espaço que permita um diálogo sobre o ensino da literatura, sobre o letramento literário e também sobre o trabalho pedagógico. Um espaço é de suma importância, pois caso não tenhamos um lugar para tal

discussão “não só o professor e o aluno terão dificuldade de efetivar a reflexão sobre a educação literária, como também o saber sobre o ensinar literatura fica enfraquecido ou secundário” (Cosson, 2013, p. 22). Mas, uma necessidade é um de que esse não seja apenas mais um espaço, mais uma disciplina, seguindo as mesmas configurações e discussões.

Uma possibilidade a se pensar na elaboração de um novo espaço é dar aos futuros professores a possibilidade de discussão com profissionais experientes, percebendo e manipulando assuntos reais do cotidiano escolar. Essa reconfiguração na formação inicial, seria mais significativa se fosse acompanhada de outros fatores, como essa proposta de aproximação com professores que atuam com a literatura, ou seja, uma troca de experiência entre profissionais, pesquisadores e estudantes, corremos o risco de ser mais uma proposta rasa no ensino de literatura (Cosson, 2018). Dalvi (2014) de certo modo coaduna com essa concepção de transformação no ensino superior, uma vez que, durante a pesquisa mencionada anteriormente, percebeu e listou as contribuições da renovação do saber-literário para a prática, dentre elas destacamos a seguinte:

ao vivenciar a prática de leitura mediada em moldes diferentes do que majoritariamente ocorre nas disciplinas de Teoria Literária ou Estudos Literários, nos cursos de Letras, os estudantes teriam ocasião de, ao mesmo tempo, recuperar discussões teóricas vivenciadas ao longo da graduação (por exemplo, sobre o processo de produção de sentidos para o texto literário a partir de diferentes chaves de leitura e sobre a educação literária), bem como produzir saberes teóricos sobre o processo de mediação, que, supostamente, impactariam as compreensões das experiências de leitura literária e, portanto, possivelmente, também suas práticas como mediadores de leitura no espaço escolar – o que se coaduna à possibilidade de relativização ou mesmo superação da dicotomia teoria e prática (Dalvi, 2014, p. 78).

A autora não trata da questão de aproximação com professores experientes, todavia propõe que, nos cursos de formação de professor, ocorra um mix de construções de conhecimentos, onde o futuro professor terá a oportunidade de discutir sobre literatura, vivenciar experiências literárias e produzir saberes teóricos, que certamente somarão à prática pedagógica desse profissional. Não se trata apenas de apresentar obras ou até mesmo fórmulas de como ensinar literatura ou realizar momentos literários, o que se propõe é formar profissionais críticos, que tenham construído uma bagagem teórica de qualidade, que tenham vivenciado bons momentos literários e que saibam mais do que apenas “fazer”, mas saibam também escolher boas obras, possibilitar reflexão sobre a literatura e oportunizar uma formação literária significativa.

É sob essa perspectiva que pesquisadores da área de literatura se ancoram, pois, nos cursos de formação de professores de literatura temos alguns momentos para discussão prática, análise e leitura de autores que retratam o “saber-fazer”, mas tem-se poucos momentos de discussões acerca da literatura. A grande proposta está em perceber, na formação inicial, o valor de experienciar a leitura literária e não apenas saber usar a literatura. É essa transformação que Cosson (2018) e Dalvi (2014), entre outros autores, evidenciam como essencial, quando o assunto é formação de professores de literatura: uma mudança que não apresente mais do mesmo, mas sim ressignifique e possibilite, de fato, a formação literária dos futuros professores.

Além disso, Dalvi (2018), ao pontuar os ganhos com o trabalho de literatura na formação de professores, tenta possibilitar o que Zilberman (2012, p. 256) pontua como “experiência do leitor”. Segundo a autora, nas universidades falta essa vivência, essa aproximação, e acabam sobressaindo apenas obras e não uma discussão teórica e crítica sobre elas. Sendo assim, cabe à universidade oportunizar uma formação de professores de literatura que privilegie os diálogos, a reflexão crítica sobre a literatura, uma experiência leitora de qualidade.

Nesse apanhado de possibilidades e urgências na formação docente, Cosson pontua a primazia de tomarmos posição diante das práticas de leitura literária, a fim de “dimensionar ao sujeito em formação essa complexidade – e prepará-lo para atuar de modo crítico, ativo e responsável nela” (Cosson, 2013, p. 24). É fundamental que, nos cursos de formação inicial, tenha-se momentos que estimulem nos futuros professores o desejo em efetivar ações literárias de qualidade. Tais transformações nas universidades podem contribuir com a construção de identidade dos professores, por meio de uma reflexão sobre a forma, adequada, que se trabalha com o ensino da literatura na sala de aula.

### 2.3 Formação docente e leitura literária: breve levantamento acadêmico

Nesta pesquisa, buscamos ressaltar a importância de incorporar a leitura literária como parte da formação inicial dos professores de literatura. Mas, faz-se importante reconhecer que esse não é um debate recente, pois, encontramos algumas pesquisas que discutem sobre a preparação de profissionais que atuam com leitura literária. Estas pesquisas visam, assim como nós, apresentar a relevância da vivência literária para a formação docente e para a qualificação do ensino de literatura na educação básica. A vista disso, neste tópico, apresentaremos as contribuições de estudos acadêmicos que abordam essa temática e discutem a construção de um percurso formativo que valorize a literatura na educação, não apenas na perspectiva da educação

básica, mas também, trazendo a discussão para o solo acadêmico, em especial, para os cursos de formação de professores de literatura.

Para compor este tópico, foram selecionados artigos a partir de uma análise detalhada de teses e dissertações alinhadas aos objetivos da pesquisa, ou seja, que abordam a leitura literária na formação inicial de professores. Em seguida, os trabalhos que condizem com a pesquisa e que evidenciam, de certa maneira, a formação do professor atrelada à leitura literária, foram separados e analisados. Esta seleção baseou-se nas contribuições de Minayo (1994) para garantir uma análise rigorosa, pois, segundo a autora, a pesquisa deve seguir um ciclo: na fase de tratamento do material, é necessário proceder, respectivamente, com a ordenação, classificação e análise propriamente dita. Assim, a escolha dos materiais de fundamentação, bem como dos recursos e estratégias, foi sistematizada da seguinte forma:

- I) Fonte e busca por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
- II) Descritores: “Formação de professores” e “Leitura literária”
- III) Data de publicação: entre 2015 a 2023, no sítio consultado.

A partir dos critérios de seleção estabelecidos, iniciamos a busca pelos materiais. Foram encontrados cento e trinta e três (133) trabalhos acadêmicos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Contudo, apesar do número expressivo, realizamos uma análise considerando a formação inicial de professores e sua relação com a leitura literária. Após essa análise, selecionamos apenas sete estudos para compor esta pesquisa. Um dos critérios de seleção foi a relevância da leitura literária para a formação de professores ou as discussões sobre a leitura literária no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa forma, os trabalhos apresentados a seguir sistematizam e contribuem, de maneira significativa, para as reflexões propostas nesta pesquisa: pensar a formação docente ancorada na experiência literária.

Quadro 1- Levantamento de Teses e Dissertações

<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Universidade</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Síntese/ objetivos</b>	<b>Palavra-chave</b>
A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: De leitores em formação a formadores de leitores	Gláucia Maria Bastos Marques	UECE	Tese	2017	A tese busca apresentar as crenças de “graduandos-professores” em formação sobre a leitura literária no Ensino Fundamental.	Leitura literária. Crenças. Autoconfrontação
Formando professores leitores a partir de folhetos de cordel	Joelma Célia Vieira Da Silva	UFCG	Dissertação	2018	A pesquisa visa contemplar os estudos acerca da formação do professor-mediador em leitura literária. Para tanto, utiliza-se a leitura de folhetos de cordel, como meio de perceber as contribuições desse tipo de texto para a formação leitora do professor.	Formação de professor. Leitura literária. Literatura de cordel.
Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia: As vozes dos graduandos	Emanuela Carla Medeiros de Queiros	UFRN	Tese	2019	A tese investiga o processo de formação inicial de alunos do curso de pedagogia. O intuito é perceber como é concebido o processo de formação literária destes graduandos.	Leitura de literatura. Formação inicial. Educação.
A Leitura Literária no Curso de Pedagogia Noturno da UFPel: O que dizem as Estagiárias?	Michele Telles Baptista			2020	A dissertação busca investigar como ocorre a formação literária das estagiárias do curso noturno de Licenciatura em Pedagogia da UFPel. Além disso, procura compreender a percepção dessas futuras professoras sobre a leitura literária e identificar os momentos destinados à construção de conhecimentos sobre literatura durante sua formação.	Leitura Literária; Estagiárias; Pedagogia Noturno; Estágio Curricular Supervisionado; Formação de Professores

Possibilidades de mediação da leitura literária na biblioteca universitária	Viviane Pedrosa	UFVJM	Dissertação	020	O trabalho analisa as possibilidades de a Biblioteca Central de uma universidade federal, mediar e corroborar com a leitura literária dentro da universidade.	Biblioteca universitária. Leitura literária. Mediação da leitura.
Hora da leitura: Mediação e formação de leitores literários	Ana Paula Carneiro	UNESP	Dissertação	020	A pesquisa busca compreender como ocorrem os momentos destinados à leitura literária nas escolas municipais. O intuito é perceber como um determinado grupo de professores enxergam e utilizam esse tipo de leitura dentro da sala de aula. A partir disso, o trabalho visa evidenciar a primazia da formação literária do professor como base para ação pedagógica.	Leitura, Hora da Leitura, mediação de leitura, literatura infantil e formação do leitor literário.
Formação docente e letramento literário: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Roraima	Hellen Cris de Almeida Rodrigues	UFAM	tese	2022	O trabalho apresenta a formação de professores e o processo de mediação da leitura a partir de uma perspectiva para o letramento literário. Para tanto, analisou as percepções de professores, que atuam no ensino fundamental, sobre a leitura literária, a partir dos encontros formativos das docentes.	Leitura literária. Letramento literário. Encontros formativos. Formação docente. Pesquisa-ação

Fonte: Dados da pesquisa.

Os trabalhos apresentados na tabela acima abordam, necessariamente, a formação de professores, enfatizando a importância de uma formação que inclua a leitura literária como um componente importantíssimo. Essas conexões são notadas, inicialmente, por meio das palavras-chave, como “Formação docente” ou “Formação inicial” e “Leitura literária” ou “Leitura de Literatura”. Além disso, cinco desses estudos referenciam autores renomados na área que discutem a leitura literária e/ou a formação de professores e o ensino de literatura, como Zilberman, Cosson e Candido. Na mesma perspectiva, outros três trabalhos citam autoras como Marisa Lajolo, Magda Soares e Teresa Colomer, que também discutem a literatura e o ensino de literatura.

Dos trabalhos analisados, cinco destacaram diretamente a necessidade de repensar a formação docente, enfatizando a importância de preparar professores que também sejam leitores de literatura. Uma dessas pesquisas analisadas, aponta os diversos agentes que podem atuar como mediadores da leitura literária, como bibliotecários e profissionais de espaços não escolares. No entanto, a escola, por ser um espaço de amplo acesso e significativa relevância, precisa contar com professores devidamente preparados para realizar mediações de qualidade. Nesse contexto, torna-se indispensável refletir sobre a formação inicial dos docentes e, conforme evidenciado em quatro das pesquisas analisadas, ressignificar também a formação continuada dos professores de literatura.

Os trabalhos que apresentam a necessidade de ir além da formação inicial, ou seja, de possibilitar um trabalho que também reconheça e privilegie a formação dos professores que já estão atuando, argumentam que investir apenas na formação inicial é “pouco”, uma vez que os currículos, mesmo com os avanços legais, seguem engessados. De acordo com Joelma Silva (2018), autora de uma das dissertações analisadas, quando tratamos da necessidade de dar voz e espaço significativo para os cursos de formação, nos apoiamos a uma questão complementar, já que:

A falta de um currículo bem estruturado acarretou uma formação inicial com lacunas a serem preenchidas. Vale salientar que já houve várias mudanças na composição do formato dos cursos, porém muitos dos professores que atuam hoje se formaram há alguns anos a partir de um currículo incompleto. Sendo assim, alguns deles têm dificuldade em compreender os saberes do seu grupo (Silva, 2018, p. 32).

Investir na formação continuada dos professores que atuam no ensino de literatura é promover um ensino mediado por profissionais que, mais do que dominar conteúdos literários, vivenciam e continuam a vivenciar obras literárias. Além disso, pontuamos ser importante reconhecermos que o professor é um profissional que lida com inúmeras demandas diariamente. Assim, a formação continuada não deve ser mais uma "tarefa", mas ser construída como um momento de troca, vivência e experiências enriquecedoras. Quando a formação continuada contempla esses aspectos essenciais, os professores têm maior facilidade para se apropriar das discussões propostas, no caso da leitura literária, tem a possibilidade de vivenciar, e, conseqüentemente, aplicar esses saberes de forma efetiva em sala de aula.

Dessa forma, alguns pesquisadores realizaram suas análises com base em profissionais que atuam com o ensino de literatura ou mediando a leitura literária em diferentes etapas da educação básica. Sendo assim, quatro dos sete trabalhos analisados utilizaram questionários semiestruturados e entrevistas com professores em exercício. Os dados obtidos destacaram a

formação continuada como um mecanismo essencial para a qualificação da prática docente. Esses resultados evidenciam o potencial desse espaço formativo para contribuir significativamente com uma abordagem diferenciada no ensino de literatura. Os dados obtidos destacaram a formação continuada como um mecanismo essencial não apenas para a qualificação da prática docente, mas também para o fortalecimento do vínculo entre os professores e a leitura literária.

Além da formação inicial e continuada, é importante destacar como os trabalhos analisados evidenciam as concepções de leitura literária. Em sua maioria, esses estudos definem a leitura literária como uma experiência ou vivência transformadora, como uma relação que supera o “ler e interpretar”, uma troca entre leitor e escritor que desperta sentimentos, conhecer, criticar e refletir. Atrelado a essa questão da leitura, um aspecto interessante é que, em alguns dos trabalhos, o conceito de letramento literário aparece relacionado ao ensino de literatura, sendo abordado como uma prática social que contribui para a compreensão e a vivência da literatura. Os estudos que se baseiam ou mencionam o letramento literário utilizam, predominantemente, as perspectivas apresentadas por Cosson (2006, 2014) e Magda Soares (2006).

A partir do levantamento realizado, embora não tenhamos apresentado um número maior, ficou evidente que as discussões sobre a formação de professores para o ensino de literatura têm ganhado destaque na universidade. Nesse sentido, é relevante questionarmos se, apesar da presença dessas publicações, o ensino de literatura nos cursos de formação docente está, de fato, sendo ressignificado. Para tanto, é importante considerar que, embora as diretrizes curriculares e outros documentos normativos exerçam grande influência, é essencial compreender de que forma as universidades se estruturam para garantir uma formação literária sólida e significativa para os futuros professores. Somado a isso, vale evidenciar como e quais espaços são destinados para tal formação e se de fato contribuem para a atuação e formação pessoal desses profissionais.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Michele Telles. **A leitura literária no curso de pedagogia noturno da UFPel: o que dizem suas estagiárias?**. Dissertação (mestrado) - Programa de pós graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

CARNEIRO, Ana Paula. **Hora da leitura: mediação e formação de leitores literários**. Dissertação (mestrado) - Universidade EStadual Paulista (Unesp), Faculdade de ciências e tecnologia. Presidente Prudente, 2020.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura - Uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto Ramos (orgs.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras ; Dourados, MS : Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2º ed. São Paulo: Editora contexto, 2009.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; RILDO, Cosson. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, Rildo. **A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?** NUANCES, 2015, v. 26, p. 161-173.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Snatos; RAMOS, Flávia Brocchetto, (orgs). **Literatura e Formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. Ed. 2º reimpressão. São Paulo: Contexto 2018.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas**. Vitória, ES: Cadernos de Pesquisa em educação – PPGE/UFES, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Leitura e literatura na formação inicial de professores. In: ALVES, José Héelder (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014. 112p.

DALVI, Maria Amélia [et al.]. **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 296 p.

MARQUES, Gláucia Maria Bastos. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de pós graduação em linguística aplicada, Fortaleza, 2017.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.  
SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alvez Martins. BRANDÃO, Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). **Escolarização da leitura literária**. 2º ed., 3º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PEDROSA, Viviane. **Possibilidades de mediação da leitura literária na biblioteca universitária**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de. **Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia**: as vozes dos graduandos. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Natal, 2020.

RODRIGUES, Hellen Cris De Almeida. **Formação docente e letramento literário**: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Roraima. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2022.

SILVA, Joelma Célia Vieira da. **Formando professores leitores a partir de folhetos de cordel**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Campina Grande, Centre de Humanidades, 2018.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 21 out. 2023.

Zilberman, Regina. **A leitura e o ensino da literatura (livro eletrônico)** - Curitiba: InterSaber, 2012. - (Série Literatura em Foco).

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

### **3 CAPÍTULO 2 – APONTAMENTOS DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LETRAS**

#### **RESUMO**

Tratar da leitura literária na formação docente implica, sobretudo, compreender como os cursos de formação de professores são sistematizados. Para isso, é necessário analisar os documentos que orientam esses cursos, de modo a obter uma visão ampla e entender qual espaço é destinado à formação literária. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar os documentos que regulamentam a construção dos currículos universitários, como, por exemplo, as diretrizes curriculares. Atrelado a isso, discutiremos como as universidades interpretam essas orientações e formulam seus próprios currículos, a partir da análise da grade curricular de algumas universidades do sul de Minas.

#### **INTRODUÇÃO**

Abordamos, inicialmente, as potencialidades da literatura e a necessidade de um trabalho significativo dentro das escolas. Atrelada a isso, apresentamos a necessidade de olhar, refletir e mudar a formação daqueles que lidam diariamente com esse ensino, ou seja, os professores. Como já mencionado, não buscamos culpabilizar ou atribuir mais responsabilidade à prática docente, o que queremos, por meio desta pesquisa, é apresentar um caminho para a qualificação do ensino de literatura, realizado a partir de professores que vivenciaram e ainda vivenciam, cotidianamente, a leitura literária significativa. Tais apontamentos se fizeram importantes pois acreditamos que, professores que também são leitores proficientes de literatura, auxiliam ainda mais na formação de alunos também leitores de literatura, pois seu trabalho e suas escolhas, certamente, contemplarão a singularidade e a riqueza literária.

Para tanto, além de pontuar sobre a leitura literária, entendemos como fundamental discutir sobre os cursos que formam os profissionais para trabalharem com a literatura em sala de aula. Sendo assim, este capítulo apresenta como é concebida, legalmente, a formação inicial dos professores, o que evidenciam os documentos legais e quais os caminhos a que esse profissional é direcionado quando o assunto é ensino de literatura. Assim, para além de discutir sobre os documentos dos cursos de formação (Projetos pedagógicos e ementas) dos cursos de Letras e Pedagogia, evidenciaremos também o que trataram as Diretrizes para a formação de professores, especificamente as resoluções de 2002, 2015, 2019 e, atualmente a diretrizes de 2024.

### 3.1 Os documentos norteadores: Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de professores

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores, são documentos normativos que estabelecem os princípios, fundamentos e objetivos para a formação de educadores em nível superior. Estas orientações visam garantir a qualidade do ensino, norteando tanto a formação inicial de futuros professores quanto o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais em exercício. A vista disso, é a partir deste documento que são, obrigatoriamente, definidas competências, habilidades e conteúdos que devem ser trabalhados nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior.

Sendo assim, nesta seção, apresentaremos alguns elementos que compõem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002 a 2024 para a formação de professores, com o objetivo de destacar as especificidades formativas desse profissional. Ademais, antes de realizar uma análise mais sistemática, é necessário ressaltar que o percurso histórico das diretrizes curriculares para a formação de professores sofreu inúmeras transformações ao longo do tempo, em razão de questões sociais e políticas educacionais. Por isso, será apresentado não apenas a resolução atual, mas também as anteriores, a fim de evidenciar as evoluções e retrocessos na formação docente. O quadro abaixo apresenta, resumidamente, todos os documentos elaborados para a formação dos professores em um período de duas décadas.

Quadro 3.1 – Relação das diretrizes analisadas

<b>Resoluções</b>	<b>Definição</b>
CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.	A resolução revogou a resolução de 2015 e teve duração de mais ou menos 4 anos.

	<p>O documento “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).”</p> <p>Além disso, o documento apresenta como referência a Base Nacional Comum Curricular.</p>
<p>CNE/CP ° 4, de 29 de maio de 2024.</p>	<p>Resolução em vigência que revoga a CNE/CP de 2019.</p> <p>O documento “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica”</p>

Fonte: Da autora (2025)

### 3.1.2 Resolução CNE/CP: 1/2002 X 2/2015

O surgimento das diretrizes curriculares para a formação de professores ocorreu a partir da consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), devido à necessidade de se formular um documento norteador específico para os cursos de formação docente. Assim, em 2002, foi instituída a Resolução CNE/CP 01/2002, um material que, para a época, representava um marco na transformação e qualificação do ensino superior. A CNE/CP 01/2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior dos cursos de licenciatura de graduação plena. Assim, a resolução se estruturou a partir de competências e habilidades (sociais, pessoais e profissionais), que segundo o documento, são essenciais para a atuação docente, contribuindo para um passo importantíssimo na estruturação da formação de professores.

A partir da CNE/CP DE 2002, evidenciou-se a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino, indicando o intuito de romper com a fragmentação do conhecimento e incentivando a articulação entre diferentes áreas. Para isso, as diretrizes apontaram a *ação-reflexão-ação* como ponto de partida para uma aprendizagem integral e significativa, ou seja, apresentou a necessidade de contemplar um ensino interdisciplinar de qualidade que corroborasse com momentos práticos (ação), mas também de reflexão. Em conformidade a isso, o documento ainda apresenta, resumidamente, o papel da pesquisa para a formação docente “uma vez que

ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.” (Brasil, 2002, p. 2).

As DCN/2002 trouxeram também um marco na ressignificação da carga horária da formação docente, instituindo um total de 2.800 horas, organizadas da seguinte forma: 400 horas destinadas ao estágio supervisionado; 1.800 horas voltadas às atividades formativas, como disciplinas específicas, pedagógicas e outras atividades que integram a formação; 200 horas reservadas para atividades acadêmico-científico-culturais, complementares à formação; 400 horas para a prática como componente curricular, desenvolvida ao longo de todo o curso. Segundo Júlio Emílio Diniz-Pereira, as mudanças na carga horária geraram alegrias, mas também críticas.

De um lado, alguns autores (por exemplo, DIAS-DA-SILVA, 2005; MAUÉS, 2003) criticaram o aumento da carga horária “prática” e a imposição das 1.000 horas de “atividades práticas” – prática como componente curricular (400 horas), estágio supervisionado (400 horas) e atividades científico-culturais (200 horas) – nos currículos dos cursos de formação de professores. De outro lado, autores, como, por exemplo, Anna Maria Pessoa de Carvalho, viram na obrigatoriedade das 300 horas de “prática de ensino” uma oportunidade para se promover a integração teoria-prática e a interdisciplinaridade entre diferentes conteúdos nos cursos de licenciatura. Essa autora, ao comparar as licenciaturas com o curso de Medicina, constatou inúmeras deficiências na formação de professores. Para ela, uma diferença notória entre os dois cursos é a interação entre teoria e prática. Sem negligenciar o papel da teoria na formação dos professores, ela defendeu que as atividades práticas dos licenciandos ganhassem maior relevância nas matrizes curriculares e uma aproximação universidade/escola para se garantir tal formação (CARVALHO, 2021) (Diniz-Pereira, 2021, p. 59, 60).

O aumento das cargas horárias foi significativo e trouxe avanços importantes para a formação de professores. Contudo, é necessário refletir sobre como aproveitar esse tempo de maneira produtiva, proporcionando experiências de qualidade que superem uma formação superficial. Ademais, para além da carga horária, o documento apontou também a necessidade de desenvolvimento prático desde o início do curso, evidenciando, a partir do inciso 1º do art. 12, que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.” (Brasil, 2002, p. 5). Por meio disso, entendeu-se que a prática pedagógica deve ser uma constante ao longo de todo o curso, iniciando desde o primeiro semestre, garantindo que os futuros educadores desenvolvam habilidades práticas em conjunto com os conhecimentos teóricos, preparando-os de forma mais eficaz para os desafios da sala de aula.

Este foi o documento que deu início a reflexão sobre os aspectos formativos para o trabalho docente, onde a vivência e os momentos para construção de conhecimentos devem ser

contemplados pelas instituições em distintos períodos do curso de licenciatura. Em consonância a isso, o documento evidencia a necessidade de flexibilidade com o intuito de que as universidades concretizem as DCN e “construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. Mas, embora a passagem apresente a necessidade de inovação por parte das IES, alguns autores apontaram que as instituições não souberam aproveitar o momento legal para fundarem uma mudança com maior impacto na formação dos professores. Isso porque, algumas instituições acabavam por atribuir um “peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com muito pouca integração com as disciplinas pedagógicas.” (Borges et. al, 2011, p. 107).

À luz da Resolução de 2002, é possível resumi-la como um marco que introduziu mudanças significativas, estimulou a reflexão sobre a formação docente e ressignificou a maneira de conceber essa formação. No entanto, o documento também gerou controvérsias; entre os temas abordados, a noção de competências e habilidades levantou inquietações e críticas entre alguns autores da época. Conforme Dias e Lopes (2003), a formação de professores com base em competências oferece um modelo de profissionalização que visa assegurar uma qualidade “uniforme” na educação, contudo, ao mesmo tempo, essa abordagem também se configura como uma forma de monitorar e controlar o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dos aspectos positivos e das críticas à resolução, como toda determinação legal foi sendo implementada, assim, muitas instituições começaram a adotar essas diretrizes, estruturando seus currículos de acordo com os parâmetros estabelecidos. Com o tempo, novas demandas surgiram, impulsionadas por mudanças sociais, avanços tecnológicos e novos estudos e pesquisas, evidenciando a necessidade de criar diretrizes atualizadas e desenvolver uma resolução que acompanhasse a evolução social e contemplasse as necessidades contemporâneas da formação docente. A meta seria superar as pequenas falhas e lacunas da resolução de 2002 e criar um novo documento capaz de acompanhar as evoluções e necessidades formativas dos professores.

Assim, a demanda de reajuste fez com que criassem a Resolução CNE/CP nº 2/2015, um documento que trouxe novas bases para a formação de professores, com enfoques mais amplos e adequados. Isso porque, nesta nova resolução, a proposta era que esses educadores desenvolvessem uma consciência crítica em relação às práticas educativas, contribuindo para a construção de uma escola que valorizasse a diversidade e promovesse a equidade. Ademais, vale pontuar, como diferencial, que a constituição desta resolução foi possível devido à contribuição de vários agentes educacionais e políticos, segundo Ceschini et. al (2022, p. 6):

A DCN de 2015 começou a ser discutida a partir da efetivação de sua comissão no ano de 2014. O documento foi elaborado em um momento em que a sociedade civil, as instituições públicas educacionais e o governo estavam em diálogo democrático. Bezerra (2017) explana, no decorrer de 2014, que essa comissão efetivou seu trabalho com ampla discussões e debates, em que estiveram envolvidas diversas secretarias do Ministério da Educação (MEC), assim como CAPES, INEP, CONSED, UNDIME, Conselhos, associações acadêmicos-científicas e sindicais, instituições de educação superior, especialistas, pesquisadores e estudantes que pesquisavam tal temática.

Sendo assim, a resolução passou por vários processos de aprovação: iniciou-se a partir de uma comissão do Conselho Nacional de Educação, responsável por discutir e elaborar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, passou por inúmeras reuniões técnicas com representantes de diferentes entidades, realizou-se audiência pública a fim de apresentar e discutir uma nova proposta de DCNs, bem como possibilitar novas contribuições para a constituição do documento. Foi a partir desses movimentos, reuniões e audiências públicas, que se alcançou o aprimoramento das diretrizes, haja vista que resultou-se em um documento que não apenas atende às exigências legais, mas também reflete as realidades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação (Dourado, 2015).

A nova resolução, ou seja, a Resolução CNE/CP 2/2015, estabelece as diretrizes fundamentais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério na educação básica, enfatizando a importância de uma formação teórica sólida, além da necessidade de articulação entre teoria e prática:

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 2).

Com vistas para efetivação desta formação, o documento também destacou a necessidade de um compromisso social e ético na formação docente, visando à construção de uma educação de qualidade que respeite a diversidade e promova a inclusão. Além disso, ressaltou a relevância do trabalho coletivo e da gestão democrática nas instituições de ensino, assegurando que os cursos de formação estejam alinhados às políticas públicas e às Diretrizes Curriculares Nacionais, com o objetivo de consolidar um projeto educacional que atenda às demandas da sociedade brasileira. (Brasil, 2015). Ao compararmos as DCN/2012 às de 2015,

percebemos que a ampliação acerca da gestão e menção às políticas públicas são aspectos fundamentais, que mostram uma outra face das dimensões da docência, tão importante quanto aspectos da sala de aula.

No que tange a formação de profissionais do magistério para atuarem com a educação básica, ou seja, aqueles profissionais “que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas [...] nas diversas etapas e modalidades de educação” (Brasil, 2015, p. 4), o documento evidencia o papel essencial da reflexão crítica, da pesquisa e formação permanente para uma prática de qualidade e significativa. Atualmente, sabemos que considerar a formação crítica dos professores, valorizar seu processo de ensino e, igualmente, seu processo de aprendizagem são aspectos fundamentais para uma prática de qualidade. Sendo assim, percebe-se que a resolução CNE/CP de 2015, contribuiu com uma mudança na formação docente, priorizando a formação de profissionais capazes de lidar com os desafios contemporâneos da educação, a partir de várias perspectivas (teóricas, práticas, políticas, acadêmicas etc.).

Desse modo, ao tratar sobre a formação pedagógica dos professores, o documento traz em um dos incisos a necessidade de que a formação de professores potencialize:

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (Brasil, 2015, p. 6).

Embora a resolução não evidencie, especificamente, o trabalho dos professores de literatura, este é um inciso que nos ajuda a refletir sobre as necessidades formativas dos professores, incluindo os de literatura. Segundo autores mencionados nesta pesquisa, uma boa prática pedagógica condiciona-se a boas experiências formativas, vivência, discussão e, como aponta a própria resolução, desenvolvimento do pensamento crítico. Dessa forma, ao refletirmos sobre as concepções apontadas no documento, conseguimos perceber que os cursos de formação inicial devem preparar os educadores para ensinar e trabalhar com diversas áreas. Para isso, as universidades devem incluir conteúdos que promovessem a compreensão e a valorização da literatura como parte fundamental da educação, contribuindo para o desenvolvimento da leitura crítica e da apreciação estética.

A DCN/2002 foi um marco inicial para discussão profunda sobre a formação de professores. A partir desse documento, iniciou-se um movimento em direção a uma visão mais

crítica e reflexiva da docência, que impulsionou importantes diálogos sobre as licenciaturas. No contexto dessa discussão e dos avanços sociais, surgiu um documento ainda mais abrangente: as DCNs/2015. Esse novo material ampliou o olhar sobre diversas áreas da formação de professores, estabelecendo diretrizes que abrangeram tanto a formação inicial quanto a continuada, além de pontuar outras questões da docência (gestão, valorização, etc). Ambos os documentos foram fundamentais na história da formação docente, pois enquanto o DCN/2002 marcou o início de uma nova era, o DCN/2015, como uma atualização, elevou a formação de professores a um novo patamar, destacando aspectos como pesquisa, ensino, reflexão, gestão e desenvolvimento profissional de maneira significativa.

Embora nenhum dos dois documentos evidencie explicitamente a literatura, ou melhor, a necessidade de formação literária na formação docente, ambos nos levam a uma reflexão sobre a importância do apoio teórico na constituição das práticas pedagógicas. Os dois textos nos conduzem a uma reflexão sobre as experiências vivenciadas durante a formação dos professores, seja nas questões práticas, na interdisciplinaridade ou em outros aspectos. Em especial, o documento DCN/2015 nos propõe uma reflexão mais profunda sobre as especificidades da docência, considerando a necessidade de uma formação permanente — não apenas a formação inicial, mas também a continuada.

### 3.1.3 Resolução 2019 X 2024

As transformações nas diretrizes curriculares para a formação de professores não cessaram com a resolução de 2015. Em 2019, uma nova resolução foi introduzida, gerando muitas discussões e até mesmo inquietações no campo da educação superior. Por questões políticas e governamentais, foram instituídas novas diretrizes que buscavam alcançar novas perspectivas, sobretudo contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma das grandes críticas a esse novo documento, resolução CNE/CP n.º 2 de 2019, que revogava a resolução de 2015, foi sua constituição, realizada de forma isolada e sem a participação de agentes educacionais importantes, resultando em um texto limitador. Como resultado, diferentemente do anterior, ele não trazia avanços, ao contrário, "impunha" retrocessos para a formação de professores.

A Resolução CNE/CP de 2019 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, além de definir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento está estruturado em nove capítulos que contêm artigos destinados a orientar os cursos de

licenciatura. Para tanto, diferente dos documentos anteriores, este se baseia na BNCC, ou seja, todo o texto “têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.” (Brasil, 2019, p. 2).

Esta reestruturação com base na BNCC é um outro aspecto muito criticado da resolução, pois, segundo autores como Dourado e Siqueira (2022), a DNC/2019 apresenta a docência de forma tecnicista, “um tipo de formação prescritiva, padronizada, que retoma e se circunscreve aos objetivos instrucionais, ao saber fazer, ignorando o enfrentamento dos desafios atuais da educação, a pluralidade e a diferença, e a desigualdade” (Dourado e Siqueira, 2022, p. 72). Essas críticas se baseiam na maneira como o documento aborda a docente, ao definir que a formação de professores, orientada por competências, deve se apoiar na tríade: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional; varrendo a necessidade de desenvolvimento intelectual como um objetivo fundamental na formação de professores.

O documento, ao final, apresenta as competências e habilidades que devem orientar a formação de professores, apoiando-se na tríade conhecimento, prática e engajamento. Inicialmente, são expostas 10 competências gerais docentes que têm como objetivo "nortear" a formação e prática do professor. A partir dessas, o texto discorre sobre cada uma das tríades, detalhando as dimensões de cada competência específica. De maneira geral, são descritas as aprendizagens que o professor deve desenvolver para atingir os objetivos dentro da sala de aula, com ênfase no que é esperado e indicado pela BNCC.

A concepção apresentada vai na contramão do que muitos autores mencionados nesta pesquisa defendem para a formação de professores de literatura: a necessidade de valorizar tanto a teoria quanto a prática para garantir uma formação de qualidade. No entanto, alguns discursos e documentos, como a DCN/2019, evidenciam justamente o oposto. Estes retratam o professor como um "reprodutor", o que faz com que “as lutas históricas do magistério perdem sua razão de ser; não sendo necessários estudo aprofundado e preparação, adensamento e reflexão (bastando, ao professor, ter bons modelos práticos para copiar, ou materiais instrucionais aos quais seguir...)” (Dalvi, 2021, p. 4). Desse modo, elaborar diretrizes fundamentadas na BNCC é reduzir o professor a um mero copista, um profissional que apenas "sabe fazer", treinado para reproduzir, em vez de refletir, criar e discutir.

Na estrutura de desenvolvimento pautada pela BNCC, o capítulo quatro da resolução apresenta a carga horária dos cursos de licenciatura. Antes das DCN/2019, a carga horária mínima era de 3.200 horas, distribuídas entre atividades teóricas e práticas, considerando os componentes curriculares obrigatórios, como a formação pedagógica e a prática de ensino. A

partir de 2019, houve uma ampliação para 3.200 horas, das quais 1.600 horas são destinadas à “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.” (Brasil, 2019, p. 6). Embora esse aumento na carga horária possa, à primeira vista, parecer uma oportunidade para qualificar a formação de professores, percebe-se um movimento que esvazia a formação docente, tornando-a um processo de "mecanização" do futuro profissional.

O documento recebeu inúmeras críticas por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) e estudiosos da área, que o interpretaram como um retrocesso ao “reduzir” a formação de professores ao desenvolvimento de competências e habilidades. No entanto, a resolução entrou em vigor em 2020, concedendo às instituições de ensino superior um prazo de dois anos para ajustar seus currículos. Entre discussões, resistências e afirmações em torno da DCN/2019, as instituições foram se adequando. Algumas conseguiram concluir os ajustes, enquanto outras, até meados de 2022, ainda estavam em processo, tanto devido aos debates sobre as diretrizes quanto à crise pandêmica que enfrentávamos.

Com o passar do tempo, mudanças de governos, concepções e a necessidade de transformações levaram à instituição de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, por meio da Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. Este documento estabelece as diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, incluindo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura, revogando as DCN de 2019. A nova resolução é estruturada em quatro capítulos principais: disposições gerais relacionadas às diretrizes curriculares; formação inicial do magistério da educação básica em nível superior; a relação entre a BNCC e os egressos da formação inicial; e, por fim, a formação inicial, abrangendo estrutura e currículo.

Comparada à de 2019, a DCN de 2024 traz algumas (poucas) mudanças, como a reorganização da carga horária. Isso porque, embora mantenha o mínimo de 3.200 horas para cursos de licenciatura, a nova resolução propõe uma divisão em quatro núcleos principais: I - Estudos de Formação Geral, que oferece a base pedagógica e científica comum a todas as licenciaturas, com carga horária de 880 horas; II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das Áreas de Atuação Profissional, que trata dos conteúdos específicos de cada área, com 1.600 horas; III - Atividades Acadêmicas de Extensão, que envolve práticas realizadas em instituições de Educação Básica, com 320 horas; e IV - Estágio Curricular Supervisionado, que busca conectar teoria e prática no processo formativo. (Brasil, 2024).

Entretanto, a reorganização suscitou críticas. De acordo com a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a sistematização inclina-se para uma formação conteudista, por conta disso:

cabe questionar: qual a compreensão de conhecimentos específicos privilegiados no documento? Como se reconhecem as práticas de excelência em sala de aula, as práticas formativas que favorecem a relação orgânica entre teoria e prática e privilegiam um campo de conhecimentos específicos? 50% da carga horária do Curso (1600 horas) estão destinadas aos conhecimentos específicos. Será que a identidade desta proposta não seria o retorno ao modelo 3+1, citado e referenciado no Parecer como o modelo dos cursos nos anos de 1930? Retiraram a associação direta que faziam neste Núcleo à BNCC, mas continua associado ao conhecimento específico que, somado às atividades de formação geral do Núcleo I (880 Horas), totalizam 2480 horas de formação teórica, ou seja 77,5%. Seria um esquema atualizado do antigo 3+1? (Anfope, 2024, n.p).

Além disso, a nova resolução estabelece uma carga horária mínima para atividades presenciais, determinando que 50% da carga horária total deve ser obrigatoriamente realizada de forma presencial, conforme a organização definida no documento. O intuito desta medida é garantir uma formação significativa e prática para os futuros professores, assegurando que os estudantes tenham experiências reais no ambiente educacional, seja na modalidade presencial ou a distância. No entanto, a defesa desta pesquisa é a de que, na formação inicial, os futuros professores devam ter, além de oportunidades de aprofundamento prático, espaços para vivências e discussões teóricas. Consideramos fundamental, para uma formação docente de qualidade, a valorização da pesquisa, dos estudos e do desenvolvimento intelectual, especialmente quando falamos na formação de professores que atuaram com o ensino de literatura.

De forma geral, nota-se que a nova resolução eliminou das diretrizes curriculares conceitos que enfrentaram críticas significativas na versão anterior, como a ênfase na formação de professores, quase que exclusivamente, para atender à BNCC. No entanto, ela ainda apresenta lacunas e não aborda de maneira ampla questões relevantes que foram discutidas e incorporadas na resolução de 2015, como a valorização do professor e a formação continuada. Segundo a Anfope, o novo documento se configura como “uma bricolagem, no sentido do improvisado, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país.” (Anfope, 2024, n.p).

É necessário avançar para que a qualificação na formação docente seja realmente considerada, especialmente quando se trata da formação de professores para o ensino de literatura. Historicamente, observa-se que as diretrizes curriculares para a formação de professores têm dado mais ênfase nas questões práticas, assim, mesmo que aspectos como a

formação teórica, o desenvolvimento intelectual, a vivência e a construção de saberes críticos sejam consideradas, eles não recebem a mesma relevância que a prática. Dessa forma, fica notório a tentativa de engessamento da formação de professores, apesar de referências que ressaltam a necessidade de desenvolvimento crítico, como exemplificado no inciso IV do artigo 7º da DCN de 2024. Esse "engessamento" pode ser atribuído à falta de espaço para tal formação ou até mesmo à falta de clareza na resolução, o que favorece a priorização da prática em detrimento dos momentos de desenvolvimento intelectual.

Para nós, uma formação significativa — especialmente para preparar professores capacitados a trabalhar com o ensino de literatura — exige o reconhecimento da vivência literária como parte essencial de uma formação completa. Sendo assim, entendemos ser fundamental que documentos como as DCNs reconheçam a docência em sua amplitude, permitindo que a formação de professores envolva momentos de aprendizado que integrem conhecimentos, saberes, formação cultural, científica, política e pedagógica, com foco no desenvolvimento da autonomia intelectual e no aprimoramento/qualificação profissional (Dourado e Siqueira, 2022).

Desse modo, ao buscarmos estabelecer um paralelo entre a legislação e a formação docente, especialmente no que se refere à formação de professores habilitados para o ensino de literatura, torna-se essencial analisar como as DCNs são interpretadas pelas instituições de ensino superior. No entanto, vale ressaltar que a resolução de 2024 foi publicada em 24 de maio deste ano e revogou a resolução de 2019, estabelecendo um prazo de dois anos, a partir da data de publicação, para a adequação das instituições. Portanto, até o momento, os cursos ainda estão sob as diretrizes da antiga resolução, ou seja, a DCN de 2019, desse modo, o próximo tópico desta pesquisa apresenta as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Letras, com o intuito de perceber como foi sistematizado a formação desta licenciatura e, principalmente, como são interpretadas as informações para a formação de professores de literatura.

### 3.2 Organização Curricular dos cursos de Letras e Pedagogia: Como está sistematizado e qual o espaço para a formação do professor leitor?

Nesta pesquisa, consideramos como profissionais habilitados para o ensino de literatura aqueles formados nos cursos de Letras (Licenciatura) e Pedagogia. Acreditamos que ambos, de certa forma, podem atuar com obras literárias - com a formação literária dos alunos - na educação básica, sendo os pedagogos responsáveis pelo ensino até o fundamental I, e os

professores de português a partir do fundamental II. Sendo assim, faz-se importante analisar as matrizes curriculares desses cursos como forma de sistematizar o percurso formativo destes futuros profissionais. Desse modo, apresentaremos as matrizes curriculares de duas universidades federais do sul de Minas Gerais, a fim de evidenciar as interpretações acerca das diretrizes curriculares para a formação de professores e, principalmente, perceber qual o espaço de formação destinado à formação literária dos professores. Contudo, é importante mencionar que as universidades apresentadas a seguir não se relacionam, necessariamente, em sua totalidade, com os entrevistados da pesquisa. Esta etapa tem como objetivo apenas sistematizar de que forma algumas universidades se organizam com base nas determinações legais.

A primeira instituição, que chamaremos de Universidade A, apresenta como objetivo geral, em seu projeto político pedagógico, do curso de Pedagogia o intuito de “formar profissionais com fundamentações teóricas, práticas e de investigação científica nas áreas de conhecimento das ciências pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (*Universidade A*), além de possibilitar a formação em outras áreas que demandam conhecimentos pedagógicos. A vista disso, faz-se necessário analisar a organização curricular do curso, todavia, aponta-se que o projeto político do curso está sistematizado de acordo com as DNCs de 2015, contudo, a instituição atualizou a grade curricular, acompanhando as determinações legais. Sendo assim, atualmente, o curso ancora-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2019 (DCN/2019), que até pouco tempo estava em vigor. Visto isso, a carga horária do curso está distribuída da seguinte maneira:

Figura 1

Requisitos			
<b>Cargas Horárias:</b>			
Tipo	C.H.R	C.H.A	
Carga Horária de Disciplinas Obrigatórias	2566,7	3080	
Carga Horária de Disciplinas Eletivas (mínimo)*	150	180	
Estágio Supervisionado (mínimo)	400	400	
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (mínimo)	72	6	
<b>*Exigência mínima de cada subgrupo de disciplinas eletivas</b>			
Subgrupo de Eletivas	C.H.R	C.H.A	
Subgrupo 1	100	120	
Subgrupo 2	50	60	
<b>Requisitos Adicionais:</b> Nenhum			
<b>Observações:</b> Este curso possui 405 h de aprofundamento em gestão conforme permitido pela DCNS2019.			

Todavia, como já mencionado, nos interessa compreender como os cursos se organizam para garantir a formação de professores com vistas à atuação no ensino de literatura. Na análise

das disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia da Universidade A, observa-se, semestralmente, uma disciplina de “apresentações” integradoras da educação, um componente curricular que busca garantir a associação de “ensino e de pesquisa; pressupõe a construção interdisciplinar com os demais componentes do período de atividades e ações, a partir de relação interativa e dialógica entre professores, tutores e discentes” (Universidade A). Embora a disciplina não apresente, necessariamente, a literatura como tema central, é um espaço destinado à troca de saberes, experiências e vivências e, dependendo do conteúdo programático, pode funcionar como um espaço para a **educação literária**.

As demais disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia não incluem uma disciplina específica de ensino de literatura. Contudo, a disciplina que mais se aproxima dessas questões é voltada para a Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa, cujo objetivo, conforme descrito na ementa, inclui possibilitar o “estudo dos processos cognitivos, sociais e interativos que envolvem o desenvolvimento da competência leitora e escritora nas crianças.” (Universidade A). Desse modo, esta disciplina pode ser um momento para discutir a formação literária dos futuros alunos dos professores em formação. Além disso, vale dizer que, na grade de disciplinas optativas, encontra-se a disciplina Literatura Infantojuvenil, que, embora não tenha sua ementa disponível no site, entende-se que esteja voltada à discussão sobre a formação literária.

A análise revela uma falta de espaço na grade curricular para o aprofundamento na formação da leitura literária durante a formação dos pedagogos, mas, isso não significa que esses profissionais não sejam capazes de conduzir a formação literária na educação básica. No entanto, evidencia que as inúmeras demandas curriculares acabam levando as instituições de ensino superior a minimizarem as discussões no campo literário. Dessa forma, como apontado por Cosson (2013, p. 17), “não oferece, portanto, uma reflexão sobre propostas metodológicas para o ensino de literatura na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na educação de jovens e adultos.” A necessidade, então, está em reconhecer e promover mudanças curriculares que valorizem a literatura não apenas como prática de leitura, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento crítico e cultural dos alunos e dos próprios professores.

No que tange ao curso de Letras, a Universidade A traz em seu projeto pedagógico o objetivo central de formar professores comprometidos com a qualidade da Educação Básica, focando em uma formação que vá além dos conteúdos informativos. Desse modo, o curso busca promover reflexões sobre as práticas de linguagem, “para a assunção de uma posição mais crítica perante as questões linguístico-discursivas, bem como perante o processo de ensino-

aprendizagem de língua portuguesa, língua inglesa e suas literaturas” (Letras, Universidade A). Para tanto, a grade curricular foi organizada seguindo as diretrizes curriculares para a formação de professores, especificamente as de 2015, como consta abaixo no documento pedagógico mais atual do curso

Figura 2

<b>Tipo</b>	<b>C.H.R</b>	<b>C.H.A</b>
Carga Horária de Disciplinas Obrigatórias	2946,7	3536
Carga Horária de Disciplinas Eletivas (mínimo)*	170	204
Estágio Supervisionado (mínimo)	700	700
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (mínimo)	204	17

<b>*Exigência mínima de cada subgrupo de disciplinas eletivas</b>		
<b>Subgrupo de Eletivas</b>	<b>C.H.R</b>	<b>C.H.A</b>
Subgrupo A	113,3	136
Subgrupo B	28,3	34
Subgrupo C	28,3	34

Quanto à organização curricular obrigatória, o curso, nos dois primeiros semestres, oferece duas disciplinas destinadas à teoria literária. No primeiro semestre, a disciplina apresenta conceitos fundamentais, como a definição de teoria literária, e explora temas como o da teoria literária, mas também busca evidenciar “o texto literário e o texto não-literário. Gêneros literários. Gêneros épico, lírico e dramático. Leitura e análise de textos literários. A literatura na escola.” (Universidade A). No segundo semestre a abordagem torna-se mais teórica, embora a disciplina também trate da literatura no ambiente universitário, busca-se, segundo a ementa, abranger questões estruturais, linguísticas e históricas da literatura, incluindo temas como “Aspectos intrínsecos e extrínsecos do texto literário. A crítica extrínseca e intrínseca. A crítica marxista. A escola de Frankfurt. Sociologia e literatura.” (Universidade A), entre outros aspectos.

Além disso, nos terceiros e quartos semestres, o curso oferece, como componente obrigatório, a disciplina de Literatura Portuguesa, que propicia um estudo histórico da literatura, descrevendo diferentes períodos literários, seus principais autores, características e impactos ao longo do tempo. Nos quintos e sextos períodos, é oferecida a disciplina de Literatura Brasileira, assim, no módulo I, a proposta é apresentar um estudo histórico e teórico da poesia brasileira, abordando suas diversas fases e tendências. Já no módulo II, que ocorre no sexto período, a disciplina foca na ficção brasileira, destacando sua evolução em diversos contextos e

tendências. O curso também inclui, na sua grade de disciplinas obrigatórias, uma disciplina de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, que aborda a formação e evolução dessas literaturas, situando-as dentro de um contexto histórico e cultural. Nas disciplinas eletivas é possível encontrar algumas destinadas a literatura.

Como um curso de linguagem, percebe-se que a literatura está presente em vários momentos durante a formação dos futuros licenciados, pois o contato com a literatura permite aos estudantes de Letras ver a língua como um organismo vivo e diverso, ajudando-os a compreender as formas mais criativas e significativas da comunicação humana. Desse modo, é possível identificar nesse curso mais momentos destinados à literatura, no entanto, assim como no curso de Pedagogia, ainda encontramos pouquíssimas oportunidades de formar leitores de literatura. Isso se evidencia pelo fato de que as disciplinas obrigatórias relacionadas à área representam pouco mais de 10% da carga horária total do curso. Ou seja, ainda há uma carência de visibilidade para essa formação, de espaços dedicados à leitura e discussões sobre as obras, bem como de ambientes que promovam a consolidação de uma “cultura literária” de forma pessoal, e não apenas sob a ótica profissional.

Para ampliarmos a análise, apresenta-se, ainda, os cursos de Pedagogia e Letras de uma segunda instituição, que denominaremos de “*Universidade B*”. No curso de pedagogia nesta instituição, tem como objetivo oferecer uma formação completa e integrada, unindo ensino, pesquisa, teoria e prática, e incluindo diversos saberes (filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos, etc.). Sendo assim, o curso organizou sua estrutura curricular com base na resolução de 2015, desse modo, possui uma carga horária de 3.505 horas, que é sistematizada em três Núcleos Formativos (Formação Geral, Aprofundamento e Diversificação, e Profissionalizante) e um Núcleo de Eixos Transversais interligados, da seguinte forma:

Quadro 3.3 – Matriz Curricular Universidade B

<b>CURSO DE PEDAGOGIA</b> <i>Universidade B</i>		
<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>NÚCLEO</b>
Disciplinas obrigatórias	1950h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Geral (720h);</li> <li>• Aprofundamento e Diversificação (1110h)</li> </ul>
Disciplinas Eletiva	240h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundamento e Diversificação</li> </ul>
Estágio	400h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núcleo Profissionalizante</li> </ul>
Pesquisa	195h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núcleo Profissionalizante</li> </ul>
Atividades Acadêmico-Científico Curriculares (AACC)	200h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núcleo de Eixos Transversais</li> </ul>
Prática como Componente Curricular (PCC)	405h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núcleo de Eixos Transversais</li> </ul>
Atividades de Curricularização de Extensão (ACE)	355h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núcleo de Eixos Transversais</li> </ul>

De acordo com a ementa, a organização da carga horária visa promover uma formação gradual e integrada, em que os licenciandos se envolvem progressivamente com temas e reflexões essenciais ao seu desenvolvimento profissional. Contudo, além da estruturação dos núcleos, o foco nesta fase da pesquisa é examinar como o curso contempla, na matriz curricular, as discussões acerca da leitura literária e a formação do futuro profissional de ensino de literatura. Assim, entre as disciplinas obrigatórias, destaca-se a "Práticas Textuais", cuja finalidade, segundo a ementa, é desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos, aprimorando-os como leitores e escritores de diferentes tipos de textos. Embora a ementa não

aponte especificamente a leitura literária como foco principal da disciplina, entendemos como um possível espaço profícuo para a formação literária.

Além disso, a grade de disciplinas eletivas oferece três opções que abordam o campo da leitura literária. A primeira é "Tópicos Especiais em Temas Atuais da Educação", que busca proporcionar oficinas de leituras deleite. A segunda, "Grupo de Pesquisa em Saberes Escolares", tem como objetivo preparar os licenciados para trabalhar com narrativas, analisando tipos e obras de literatura infantil, além de promover práticas de organização de espaços de leitura e contação de histórias e projetos de ensino de leitura literária em diversos contextos educacionais. Por fim, a terceira e última disciplina que foi encontrada, é "Práticas de Leitura Literária," que não possui descrição na ementa. Em linhas gerais percebe-se que o curso busca oportunizar uma formação literária dos alunos, mesmo não encontrando momentos específicos e vastos na grade de obrigatórias, é possível encontrar, nas eletivas, menções a uma formação que visualiza a necessidade de dar espaço para a discussão literária na formação do Pedagogo.

Já na formação do profissional habilitado em Letras, a Universidade B, tem como objetivo preparar professores que não apenas dominem a língua, mas que também sejam capazes de ensinar esses conteúdos de maneira reflexiva e adaptada a diferentes contextos educacionais. Desse modo, assim como o curso de Pedagogia, o projeto pedagógico e matriz curricular do curso de Letras está organizado com base nas DCN de 2015 e apresentam uma estruturação a partir de núcleos: Formação Geral (1.110h), Aprofundamento e Diversificação (1.080h), e Profissionalizante (400h) e um Núcleo de Eixos Transversais e Carga Horária Livre (60h). Assim, o curso de Português e respectivas literaturas (Noturno), contabiliza um total de 3270h, conforme tabela abaixo.

Quadro 3.3 – Matriz Curricular Universidade B

<b>CURSO DE LETRAS</b> <i>Universidade B</i>	
<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>NÚCLEO</b>
1110h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núcleo I -Formação Geral</li> </ul>
1080h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núcleo II - Aprofundamento e Diversificação</li> </ul>
400h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núcleo III - Profissionalizante (Estágios supervisionados)</li> </ul>
200h + 420h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Núcleo IV - Flexibilização + Prática componente curricular</li> </ul>
60h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carga horária Livre – ACE</li> </ul>
<p>Carga horária total : 3270h</p> <p>*Carga Horária de Disciplinas com Foco na Dimensão Pedagógica (no mínimo 1/5 da carga total) 660h</p> <p>**ACE – Atividades de Curricularização da Extensão (no mínimo 10 % da carga total): Disciplinas extensionistas distribuídas entre os núcleos I, II e IV + carga horária livre 330h</p>	

A análise da organização curricular nos permite identificar os espaços destinados à formação literária, que é o foco do presente estudo. Sendo assim, observamos que, nesta universidade, os graduandos têm a oportunidade de cursar a disciplina *Estudos Literários* nos dois primeiros semestres do curso. No terceiro período, é oferecida a disciplina de *Teoria da Literatura* e no semestre seguinte, é disponibilizada a disciplina *Estudos Fundamentais de Literatura Latina*. A partir do quinto período, os alunos estudam *Literatura Portuguesa*, *Literatura Brasileira* e *Leitura Aplicada de Textos Literários* e no sétimo período, conta-se com a disciplina *Leitura Aplicada de Textos Literários*. Além disso, o currículo inclui uma ampla variedade de disciplinas eletivas voltadas exclusivamente para os estudos literários.

Além disso, percebemos que, embora o curso tenha uma inclinação significativa para a literatura, ele ainda oferece pouco espaço efetivo para essa questão dentro da grade de disciplinas obrigatórias. Embora conte com várias disciplinas eletivas voltadas para a literatura, as disciplinas obrigatórias relacionadas a essa área correspondem a apenas cerca de 10% da carga horária total. No entanto, é importante destacar um aspecto dessa percepção: reconhecemos a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais nessa formulação, pois elas estabelecem diversas determinações que acabam limitando, de certa forma, a possibilidade de elaborar currículos que incluam mais momentos, espaços e oportunidades voltados à literatura.

Desse modo, além de evidenciar os espaços destinados à formação literária com base em documentos norteadores e projetos políticos dos cursos, torna-se essencial dar voz e espaço aos alunos. Suas vivências podem contribuir significativamente para identificar as aproximações entre os documentos oficiais, às experiências práticas e os currículos elaborados para a formação de professores. É com base nessa perspectiva que se estrutura o próximo capítulo, que tem o intuito de compreender melhor a construção identitária dos professores habilitados para atuar no ensino de literatura. Em especial, busca-se evidenciar se, a partir das determinações legais e dos currículos, os professores conseguem consolidar sua formação literária durante a formação inicial.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 22 dez de 2024.

BATISTA, Ana Karen Costa; DALVI, Maria Amélia. Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia. In: DALVI, Maria Amélia. [et al.] **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 296 p.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < <https://www.gov.br/pt-br>>. Acesso em: 22 dez de 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 dez de 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 dez de 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 dez de 2024. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2019 que 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).

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo et. al. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: tecendo relações.** Research, Society and Development, v. 11, 2022.

DALVI, Maria Amélia. **O esvaziamento da formação de professores de literatura.** Voz da Literatura, Brasília, abr. 2021. Disponível em: <https://www.vozdaliteratura.com/post/sobre-o-esvaziamento-da-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-de-literatura#:~:text=O%20esvaziamento%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos,ou%20seja%2C%20um%20pragmatismo%20que.>

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a bnc-formação.** Revista práxis educacional v. 17, n.46, p. 53-71, jul./set., 2021.

DIAS, Rosanne Evangelista.; LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva.** Textura: v. 24 n. 59, jul./set. 2022.

## **4 CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA: DA VIVÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL À ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

### **RESUMO**

Este capítulo aborda a terceira e última parte da dissertação, destacando diálogos com professores que atuam ou atuaram no ensino de literatura. A partir dos relatos dos entrevistados, busca-se compreender como a formação literária é trabalhada nas universidades, analisando o espaço e as oportunidades oferecidas, além da forma como essas instituições se organizam para atender às determinações legais. Além disso, pretende-se identificar os desafios e as facilidades do ensino de literatura no contexto universitário. Por meio dessa análise, espera-se traçar um panorama geral das aproximações e distanciamentos entre o referencial teórico, a legislação educacional e a prática acadêmica.

### **INTRODUÇÃO**

A partir do material apresentado nos capítulos anteriores, das abordagens teóricas e dos documentos norteadores dos cursos e do trabalho docente, buscamos expor o que se espera do ensino de literatura e as responsabilidades atribuídas ao professor no que se refere à leitura literária. Todavia, mesmo com todas essas discussões, percebemos a necessidade de ampliar as informações, apoiando-nos no ponto de vista e nas vivências daqueles que lidam diariamente com esse trabalho: os professores. Dessa forma, optamos por realizar entrevistas, com o objetivo de dialogar com professores de literatura sobre sua formação profissional e leitora. Assim, este capítulo destina-se à apresentação das análises e resultados das entrevistas realizadas com professores que atuam ou já atuaram no ensino de literatura.

Para que a entrevista fosse conduzida de forma séria e gerasse resultados relevantes, foi necessário seguir alguns procedimentos que garantissem a integridade e a qualidade da pesquisa, como, por exemplo, submeter o trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) desta universidade. A submissão, registrada sob o protocolo 78800524.4.0000.5148, atendeu a todos os requisitos para assegurar uma pesquisa ética, respeitosa e rigorosa, sendo aprovada para a realização das entrevistas a partir de agosto de 2024, conforme previsto no cronograma.

Após a aprovação, o primeiro passo para viabilizar as entrevistas foi identificar o público-alvo: professores que atuam ou já atuaram no ensino de literatura. O objetivo central era compreender a formação literária desses profissionais; por isso, optamos por dialogar com egressos dos cursos de Letras e Pedagogia, áreas diretamente relacionadas ao ensino de literatura. Estabelecemos, então, um grupo inicial de aproximadamente 30 pessoas, capazes de

compartilhar suas experiências e aprendizados vivenciados durante a graduação, destacando os impactos em sua prática docente. É importante ressaltar que os primeiros participantes foram indicados pelo orientador e rede de contato da pesquisadora e, caso atendessem aos critérios definidos, foram incluídos na lista de possíveis entrevistados. Assim, conseguimos fechar uma lista com 30 nomes e, então, iniciar os convites e os trâmites 'legais'.

Todavia, embora inicialmente tenhamos contactado cerca de 30 pessoas que se enquadravam no perfil da pesquisa, obtivemos retorno efetivo de apenas 24 participantes. O contato inicial foi realizado via e-mail, mas, das seis pessoas que não participaram, quatro não responderam às mensagens, e duas, embora tenham assinado o termo de consentimento, não conseguiram concluir a entrevista devido à falta de tempo e ao acúmulo de tarefas. Apesar do esforço para equilibrar a quantidade de participantes formados em Letras e Pedagogia, atingimos um número maior de pedagogos, conforme apresentamos na Tabela 4.1 abaixo. Além disso, vale mencionar que alguns participantes indicaram outros possíveis entrevistados, que, após a verificação dos critérios de compatibilidade com a pesquisa, foram incluídos, permitindo a adequação da lista até alcançarmos, pelo menos, 80% da meta de entrevistas.

Tabela 4.1 - Relação dos títulos dos participantes da pesquisa

<b>Formação</b>	<b>Contagem de FORMAÇÃO</b>
Letras	7
Pedagogia	13
Pedagogia/Letras	2
Pedagogia/Letras em formação	2
<b>Total Geral</b>	<b>24</b>

Fonte: Da autora (2025)

Além da formação mencionada pelos participantes, observou-se que mais da metade dos entrevistados são do sexo feminino. Apesar dos esforços para incluir uma quantidade significativa de participantes do sexo masculino, houve predominância de mulheres, conforme apresentado na Tabela 4.1 abaixo.

Tabela 4.1 - Preenchimento ficha: relação sexo.

<b>SEXO</b>	<b>Contagem de SEXO</b>
Feminino	19
Masculino	5
<b>Total Geral</b>	<b>24</b>

Fonte: Da autora (2025)

Após a conclusão da etapa burocrática, incluindo a assinatura dos termos e demais formalidades, deu-se início à fase de execução das entrevistas, realizada exclusivamente com os participantes que aceitaram os termos e atenderam aos critérios definidos para a pesquisa. O material elaborado para a coleta de dados consistiu em questões abertas (subjetivas), com o objetivo de explorar as concepções, vivências e expectativas dos participantes em relação à sua formação literária. Além disso, buscou-se identificar as conexões e divergências entre a formação inicial recebida e a realidade enfrentada no exercício da docência em literatura. O quadro a seguir apresenta as perguntas que nortearam as entrevistas.

### **ENTREVISTA – PERGUNTAS BÁSICAS**

#### **Professores**

1. Como a universidade contribuiu para sua formação literária e sua relação com a literatura?
2. Como você avalia sua formação literária na universidade? (Pense no curso e nas experiências ao longo da graduação, nos espaços e momentos destinados à sua formação literária, ou seja, no desenvolvimento do hábito de leitura e na ampliação de um repertório de obras)
3. Você acredita que os momentos destinados à sua formação literária foram suficientes e adequados para o trabalho com a literatura no ensino básico? (Comente sobre suas dificuldades ou facilidades como professor de literatura, sobre o que a universidade te proporcionou e o que deixou de oferecer para sua formação)
4. Você avalia que a formação universitária te preparou para o trabalho com a literatura na sala de aula, visando não apenas formar novos leitores, mas também proporcionando uma vivência literária?
5. Como foram pontuadas as especificidades do trabalho do professor de literatura no seu processo de formação universitária? (Pense no que se espera desse profissional a partir do seu curso de graduação, aponte brevemente o caminho percorrido para que essa formação profissional seja alcançada)
6. Após a vivência na sala de aula, o que você entende ser fundamental na formação de professores quando o assunto é trabalhar com o ensino de literatura e a leitura literária no ensino básico?

As perguntas foram organizadas com o propósito de guiar o diálogo, embora fique evidente que a conversa e os apontamentos não se limitaram exclusivamente a elas. Optamos pela entrevista devido à sua dinâmica e à possibilidade de interação direta com o objeto de pesquisa. Assim, as perguntas serviram como base para um diálogo significativo sobre a formação e a vivência literária dos professores. Ademais, para garantir que nenhuma informação fosse perdida, todas as entrevistas foram gravadas, seja em vídeo ou áudio, sempre com a autorização prévia dos participantes e com o único objetivo de assegurar fidelidade às transcrições.

Sendo assim, adotamos dois formatos para a realização das entrevistas: presencial e via internet. O uso da internet foi justificado pela flexibilidade e pela possibilidade de incluir participantes de diferentes localidades, além daqueles da cidade. Para isso, utilizamos a plataforma Google Meet, uma ferramenta de comunicação por vídeo amplamente utilizada na comunidade acadêmica devido à sua facilidade de acesso. Aqueles que optaram pela modalidade presencial puderam escolher, em conjunto com a pesquisadora, o horário e o local mais convenientes.

A partir dessa organização, a análise textual do material obtido por meio das entrevistas permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre a formação do professor de literatura, ou seja, como esse profissional é preparado para atuar no ensino da literatura, contando, ou não, com uma formação direcionada à leitura literária. Essa compreensão foi organizada em três grandes categorias: Contribuições da Universidade para a formação leitora dos futuros professores; Vozes dos alunos egressos; A preparação profissional do professor de literatura: A leitura literária e o trabalho docente; e O que falta para a qualificação da formação literária dos professores: perspectiva dos egressos.

A partir da sistematização dessas categorias, é importante destacar que elas foram organizadas a partir das perguntas norteadoras da entrevista. A primeira categoria abrange as duas primeiras perguntas apresentadas no quadro das entrevistas, que buscam compreender como os egressos percebem e avaliam as contribuições da universidade para sua formação literária, além de dialogar sobre quais experiências, além da graduação, foram significativas para sua formação. A segunda categoria, por sua vez, está relacionada às questões 3 e 4 da entrevista, que tratam da atuação do professor de literatura, das dificuldades encontradas e do suporte formativo recebido na universidade, a fim de perceber se foram instigados, na formação inicial, a perceberem e trabalharem com a literatura de forma ampla, reflexiva, significativa e na sua totalidade.

Por fim, a última categoria corresponde às perguntas 5 e 6 do quadro de entrevistas e tem como objetivo analisar como foi abordado o trabalho com o ensino de literatura e o que se espera desse profissional. A partir dessas reflexões, busca-se oferecer espaço para que os entrevistados identifiquem lacunas e necessidades na formação de professores de literatura proporcionada pela universidade. De maneira geral, cada categoria foi elaborada para abranger duas questões, que se complementam e buscam explorar o principal objetivo deste estudo: compreender a leitura literária como parte integrante da formação do professor de literatura, discorrendo sobre as contribuições formativas e os desafios relacionados ao ensino literário.

Com base nos diálogos das entrevistas, é importante destacar que, nas categorias apresentadas, as contribuições dos entrevistados serão evidenciadas, respeitando o compromisso ético de resguardar suas identidades. Assim, como já mencionado nesta pesquisa, as citações dos participantes serão identificadas de forma codificada, utilizando denominações como Entrevista Professor-1 (P-1), Entrevista Professor-2 (P-2) e assim por diante. Vale ressaltar que essa ordem não reflete qualquer tipo de classificação, sendo apenas uma forma prática de referenciar as falas e garantir a privacidade dos envolvidos, conforme estabelecido no termo de consentimento.

#### 4.1 Contribuições da Universidade para a formação leitora dos futuros professores: Vozes dos alunos egressos

Nas Diretrizes Curriculares de 2019, documento que até o presente ano orientava a organização dos cursos de formação de professores, destacava, no inciso III do capítulo três, um princípio norteador para a constituição dos cursos de licenciatura. Esse princípio enfatizava que a universidade deveria respeitar o direito de aprender dos futuros professores e assumir o compromisso com sua formação, proporcionando-lhes, durante a graduação, “experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro” (Brasil, 2019, p. 4). O capítulo também mencionava, ainda que de forma breve, sem detalhamento, a necessidade de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes essenciais à prática docente, indo além das experiências oferecidas pelos estágios supervisionados.

Contudo, com tantas demandas e obrigatoriedades, é fundamental entender como as universidades se organizam para proporcionar essa “vivência” exigida nas diretrizes. Ao direcionarmos essa análise para o campo da formação de professores de literatura, buscamos, inicialmente, identificar as contribuições da universidade para a formação do leitor literário no

ensino superior. Questionamos como os cursos de formação docente concretizam essa vivência literária, preparando futuros professores para utilizarem esse conhecimento de maneira significativa, crítica e competente em sua prática profissional, mas sobretudo, buscamos dar ênfase à como essas vivências somam, formando, na formação inicial, leitores de obras literárias.

Sendo assim, buscamos, inicialmente, compreender as contribuições dos cursos para a formação literária dos futuros professores. Nesse sentido, questionou-se: *Como a universidade contribuiu para sua formação literária e para sua relação com a literatura?* A partir do questionamento, diversos aspectos foram evidenciados pelos participantes acerca do tema.

O primeiro aspecto diz respeito ao número de participantes que, de certa forma, já eram leitores de literatura. Embora o foco da pesquisa não seja a formação básica dos professores, consideramos importante compreender as experiências, as proximidades e os caminhos percorridos por esses profissionais. Observamos que apenas 26% dos entrevistados relataram ter tido uma experiência significativa com a leitura literária antes da graduação. Esse contato, na maioria das vezes, ocorreu por influência de familiares ou amigos e, em alguns casos, por meio da mediação escolar, através de leituras direcionadas, fichas de leitura ou projetos. Os demais participantes, por outro lado, não tiveram nenhum contato com a literatura ou vivenciaram a leitura literária de forma muito superficial e “tímida” antes do ingresso no curso superior.

**ENTREVISTA P-15:** *Então, eu já tinha contato com livros na infância. Não tive muitos exemplares em casa, mas meu irmão costumava frequentar a biblioteca, e com isso adquirimos o hábito de ir juntos, ou em sebo também, então, a gente sempre trocava livros. Na universidade, para ser sincero, minha primeira graduação, em Normal Superior, não abordou tanto essa questão da literatura. Porém, recentemente, no mestrado, percebi uma ênfase maior nesse aspecto.*

**ENTREVISTA P-18:** *Então, assim, a literatura, esteve muito presente na minha vida desde quando eu era criança. Minhas informações estão relacionadas justamente com esse repertório que eu tive, né, com meu pai, que gosta muito de produzir textos. Então, desde criança, tive esse contato. Aos 17 anos, comecei a fazer pedagogia, terminei e logo iniciei o curso de Letras. Então, dos 17 aos 26 anos, tive essas duas formações. [...] Bom, o que eu posso lembrar, falando para você, é que, na pedagogia, meus professores ensinavam, por exemplo, sobre a*

*importância da contação de histórias. Eu tive bastante contato com textos, por exemplo, de Ruth Rocha, que somaram à formação.*

Antes de ingressarem no curso superior, alguns participantes relataram não ter tido nenhum contato com a literatura, enquanto outros vivenciaram a leitura literária de maneira superficial e “tímida”. Já durante a graduação, muitos entrevistados apontaram que a universidade contribuiu significativamente para sua formação literária, especialmente no âmbito teórico, ao oferecer uma perspectiva crítica e reflexiva. Embora alguns participantes tenham apontado incômodos com o enfoque teórico da literatura, muitos destacaram a formação crítica como uma contribuição positiva, surgindo quase como uma palavra-chave para a abordagem da leitura no ensino superior.

**ENTREVISTA P-2:** *Antes da faculdade, eu tinha, sim, uma relação com a literatura, mas era outro tipo de leitura, né? Quando a gente faz uma leitura, vamos dizer, amadora, de alguém que não tem o preparo que o curso de Letras me deu. Aí, quando a gente entra no curso, já começa a olhar as obras com outro olhar, né? Um olhar mais crítico, questionador, entendendo o contexto social da obra e tudo que envolve a escrita literária.*

**ENTREVISTA P-6:** *Antes de começar a universidade, eu já tinha uma relação com a literatura. [...] Durante a graduação, atuei como voluntário na área de literatura com uma professora do curso de Letras, o que contribuiu muito para o meu desenvolvimento. Nesse período, fiz pesquisas na área, o que ajudou bastante, porque aprendi como ser um leitor mais crítico, como realizar pesquisas sobre literatura e como dialogar o texto literário com a teoria. Esse aprendizado foi extremamente valioso para minha formação.*

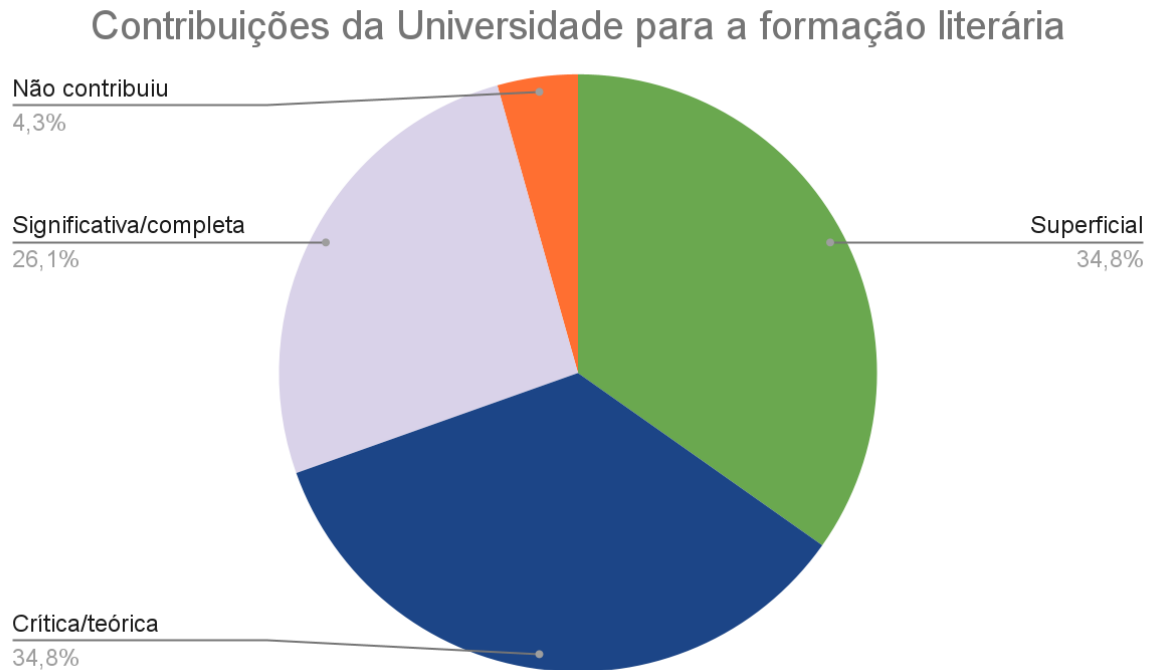
**ENTREVISTA P-10:** *A minha experiência universitária veio colaborar com a base de conhecimento de literatura que eu tinha enquanto leitor, mas ela veio me capacitar tecnicamente, né, por meio de um ensino muito reflexivo e crítico a respeito do texto literário, do papel dos autores na sociedade e como o texto literário cria possibilidades de representação da sociedade, além de possuir valores estéticos e valores de mentalidade. Ela veio trazer esse tipo de reflexão para mim.*

É importante destacar que, na maioria dos casos, os participantes referiram-se não apenas à leitura crítica de textos literários, mas também à leitura crítica de textos em geral, com

ênfase nos textos acadêmicos. Reconhecemos que a reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento intelectual, independentemente do tipo de leitura, e que adotar um olhar crítico, discutir sobre os textos lidos e construir uma perspectiva fundamentada sobre os assuntos são práticas fundamentais, especialmente na formação de professores. No entanto, nos apoiamos ao que Cosson (2009) apresenta ao tratar sobre a reflexão crítica da leitura literária, e pontuamos ser crucial que esses aspectos também sejam consolidados na leitura de obras literárias. Não podemos permitir que o campo da educação literária permaneça superficial na formação docente, pois a vivência literária crítica e reflexiva é indispensável para a prática pedagógica significativa e transformadora, e, igualmente, para a formação pessoal dos professores de literatura.

No que se refere às contribuições da universidade para a formação literária dos participantes, é possível identificar diferentes perspectivas e experiências. As entrevistas revelaram que, para 34% dos participantes, a formação literária na graduação ocorreu de forma superficial, com poucos momentos dedicados a esse aspecto e sem um aprofundamento significativo. Outros 34% dos entrevistados destacaram a abordagem crítica das leituras como uma contribuição importante, ainda que os momentos destinados a uma leitura literária mais aprofundada tenham sido escassos. Além disso, alguns participantes não apontaram contribuições relevantes, enquanto outros consideraram suas experiências com a leitura literária significativas, destacando que essas vivências os auxiliaram em sua prática profissional após a formação. Abaixo o Gráfico (1) apresenta a porcentagem das avaliações dos participantes.

Gráfico 1



Fonte: Da autora (2025)

Todavia, vale mencionar alguns aspectos para facilitar a compreensão deste gráfico (1). Entre os alunos que avaliaram de forma positiva, uma parcela desses participaram de projetos institucionais que tinham a leitura literária como foco central ou dedicaram um espaço significativo à discussão de algumas obras, o que enriqueceu a formação dos participantes. Já os alunos que consideraram a abordagem superficial, quatro realizaram suas formações por meio da modalidade EAD e apontaram que, talvez, se tivessem tido mais momentos presenciais, as discussões — embora poucas — sobre leitura literária, poderiam ter sido construídas de forma mais significativa para sua formação, somando a sua formação de maneira positiva.

A partir dessas contribuições, os participantes puderam avaliar suas experiências literárias na graduação por meio do seguinte questionamento: *Como você avalia sua formação literária na universidade?* A questão buscou fomentar uma reflexão sobre as experiências vivenciadas ao longo da graduação, nos espaços e momentos dedicados à formação literária. Nesse contexto, emergiu um ponto bastante interessante entre os aspectos positivos mencionados: a oportunidade de participar de grupos de estudo voltados especificamente para a leitura literária. Além disso, iniciativas como o PIBID e a Residência Pedagógica foram destacadas por enriquecerem tanto a formação acadêmica e pessoal quanto a prática pedagógica desses futuros professores.

Dessa forma, observamos que um número pequeno, porém significativo, de participantes relatou ter tido boas experiências literárias. Em sua maioria, essas experiências foram proporcionadas por ações que não estavam, necessariamente, incluídas na grade curricular dos cursos. Ainda assim, as oportunidades que surgiram fora das disciplinas obrigatórias mostraram-se essenciais para tornar essas vivências significativas.

**ENTREVISTA P-6:** *Eu penso de duas maneiras, né? Tem a grade de disciplinas e, além disso, a questão da pesquisa. Quando penso de forma mais restrita, apenas na grade, o que me chama a atenção é a pouca leitura de literatura. São aulas mais historiográficas, com muita leitura de crítica literária. A gente lê aquelas literaturas importantes, mas a minha formação para trabalhar com texto literário ocorreu, de fato, na graduação, devido à pesquisa e ao número de estudos, entende? Então, se eu considerar apenas a formação proporcionada pelo curso, acho que faltou algo. Mas, quando penso nas oportunidades em geral, eu acho que sim [foi positiva].*

**ENTREVISTA P-7:** *Eu vejo como positiva. Acho que auxiliou grandemente na formação e foi, assim, super adequada. Além disso, tivemos o projeto de residência e também os estágios presenciais, que considero um passo muito importante para nós. Através dos estágios, pudemos agregar teoria e prática. Tivemos a oportunidade de construir o plano de aula, executá-lo, observar as ações do professor e enriquecer ainda mais nossa bagagem e currículo. Foi um momento para avaliar o que funcionou bem e o que não foi tão bom, contribuindo diretamente para nossa vivência e aprendizado.*

**ENTREVISTA P-12:** *Eu acho que foi a melhor possível. É claro que não sei como seria se fosse de outra forma, mas acredito que foi a melhor possível, porque tive a oportunidade de entrar no PIBID no meu segundo período, e sou muito grato por isso até hoje. Foi quando comecei a dar aula, e é quando você entende o valor “afetivo” dessa experiência, tanto para a gente quanto para o aspecto acadêmico. Felizmente, no ano em que entrei, o grupo me permitiu trabalhar com literatura. Então, durante dois anos, praticamente, realizamos atividades voltadas para literatura, com aulas expositivas e outras. Foi aí que comecei a aprender a dar aula, de fato, em 2014 e 2015.*

Nas falas dos participantes, fica evidente o valor que a participação em projetos institucionais ou cursos de extensão tem para a formação docente, especialmente na formação

do professor de literatura. Segundo António Nóvoa (2019), esses programas proporcionam espaços comuns que favorecem discussões reais, trocas significativas e reflexões entre professores formados e em formação, promovendo um diálogo rico entre a educação básica e o ensino superior. Para nós, esses espaços emergem como cenários privilegiados para a consolidação da educação literária na formação docente, pois, quando voltados para esta área, não apenas têm como objetivo a preparação de bons professores de literatura, mas também priorizam a vivência de uma leitura literária de qualidade e o desenvolvimento pessoal desses futuros educadores.

Todavia, é importante reconhecer que a participação nesses espaços, como os programas institucionais, é limitada. Ainda que sejam oferecidos, apenas um número reduzido de alunos de uma mesma turma consegue acessá-los, entretanto, isso não diminui sua importância e riqueza para a formação docente. O que pretendemos ao fazer este destaque, é pontuar sobre a necessidade de incorporar, na grade curricular, momentos tão significativos quanto os proporcionados por esses programas. Além disso, reconhecemos que as demandas curriculares são numerosas e que as diretrizes podem, de certa forma, dificultar a inclusão de espaços como esses. Contudo, é essencial refletir e ressignificar as práticas formativas, avançando gradualmente e buscando, dentro das disciplinas, maneiras de integrar experiências tão enriquecedoras, voltadas para a educação literária dos futuros professores.

Essa ressignificação do ensino superior passa pelo entendimento de que é fundamental desenvolver o senso crítico dos futuros professores, proporcionando-lhes embasamento teórico, reflexões aprofundadas e análises críticas, e também formá-los para que saibam, da melhor maneira, mediar o ensino de literatura na educação básica. Mas, para que isso ocorra, para que não percamos de vista a importância literária, um dos caminhos é o reconhecimento da vivência, como aspecto essencial. Além disso, é necessário criar oportunidades para que os professores em formação não sejam apenas "treinados" para ensinar literatura, mas que experimentem, na prática, o que é a leitura literária. É crucial que eles se tornem leitores e, por que não também, escritores de literatura, vivenciando plenamente a experiência literária em sua formação.

É importante destacar que, embora de forma lenta, já houve avanços significativos ao longo da história. Na análise dos documentos norteadores, identificamos conquistas curriculares relevantes. As primeiras diretrizes apresentavam uma visão mais técnica do professor, enquanto a segunda, construída com uma perspectiva mais centrada no trabalho docente, passou a contemplar aspectos essenciais dessa prática. Alguns dos participantes, que se formaram antes ou durante a concretização das diretrizes curriculares, apontaram a falta desse "espaço", a falta dessas discussões em suas formações iniciais.

**ENTREVISTA P-1:** *Então, deixou um pouquinho a desejar, vamos dizer assim. O currículo da universidade, na época, para o curso de Pedagogia, não tinha nada relacionado à literatura. Era apenas, vamos dizer assim, a parte específica da literatura voltada para a formação de professores. Mas, dentro da pedagogia literária, não; na parte da leitura literária, não.*

**ENTREVISTA P-5:** *Não lembro daquele momento [de leitura literária]. Talvez por ter sido a primeira turma, em 2015.*

A partir das falas das professoras, torna-se evidente a influência de currículos que não contemplaram, ou contemplaram de forma insuficiente, a leitura literária, deixando de contribuir de maneira positiva para a formação e atuação desse profissional. Mas, embora avanços tenham ocorrido ao longo do tempo, isso não significa que o caminho esteja completo, as mudanças recentes nas diretrizes curriculares, apontadas por especialistas citados nesta pesquisa, indicam que enfrentamos retrocessos importantes e esses apontamentos reforçam a necessidade de continuar lutando por melhorias. Se almejamos expandir e fortalecer o espaço da literatura tanto na educação básica quanto no ensino superior, é indispensável preservar o compromisso com a valorização dessas práticas - leitura literária - na formação docente.

Contudo, um número significativo de participantes avaliou suas experiências como superficiais, seja por falta de momentos destinados à essa leitura, seja por excesso de análises ou até mesmo pelo ensino EAD, sobretudo em contexto pandêmico. O fato é que, com base nos participantes, poucos foram as experiências voltadas, especificamente para a leitura literária, para aquela educação literária que possibilita.

**ENTREVISTA P-8:** *Mas teve algumas lacunas que deixaram a desejar. Acho que foi um pouco pobre no sentido de que poderia explorar mais, entende? Sabe, no sentido de estimular a criatividade. Inclusive, talvez, propor espaços para as pessoas se expressarem. Tinha gente, por exemplo, que escrevia, mas, às vezes, não tinha muita oportunidade de trocar ideias, porque era algo mais engessado, muito acadêmico, teórico ... chato.*

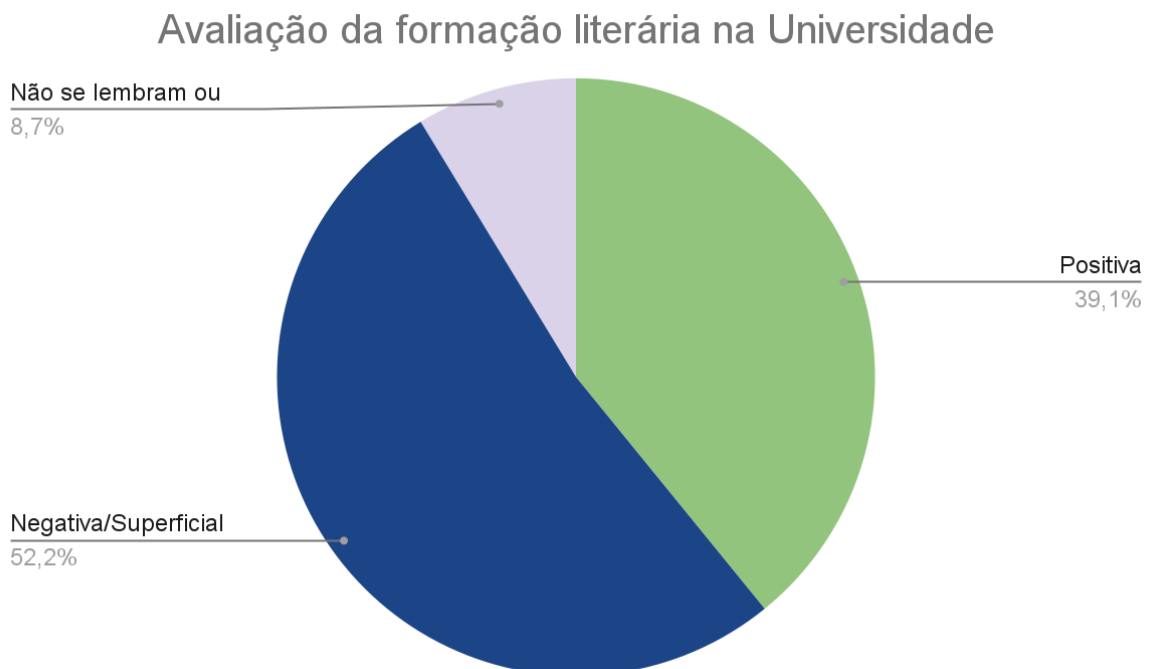
**ENTREVISTA P-11:** *Não, não tiveram tantos momentos para a formação literária. Teve mais momentos voltados para a leitura acadêmica, contudo, algumas leituras, mais especificamente da área da Filosofia e Sociologia, despertaram em mim o desejo pela leitura literária. [...] Mas tive poucos momentos de proximidade com a leitura literária ... tive momentos por meio de*

*algumas oficinas que, às vezes, eram ofertadas pelo Departamento de Educação, como oficinas de prosa e poesia, muitas vezes voltadas para a literatura afetiva, que foram ministradas por professoras específicas [fora da grade de disciplinas do curso].*

**ENTREVISTA P-20:** *Na graduação, a gente não teve esses momentos. O que tivemos na graduação foram apresentações de seminários, mas essa questão de um café literário ou de um debate, a gente nunca teve. Eu fui ter essa experiência na minha pós-graduação, onde participamos de simpósios, e achei isso bastante interessante, principalmente por poder apresentar meu trabalho. Então, eu senti muita falta, na graduação, de algo como um clube do livro. Faltou essa experiência, sabe? Porque, na graduação, a leitura dos livros era feita com a finalidade de análise, mas não havia aquele momento de leitura prazerosa, para discutir livremente.*

A vista de todos os apontamentos acerca do segundo questionamento, ou seja, acerca das avaliações das experiências literárias dos participantes nos cursos de Pedagogia e Letras, organizou-se o Gráfico (2) a seguir:

Gráfico 2



Fonte: Da autora (2025)

Em síntese, as falas dos participantes destacaram, em sua maioria, contribuições relevantes da universidade, como o incentivo à leitura crítica de obras literárias e ao desenvolvimento de um posicionamento reflexivo diante delas. Contudo, também apontaram para a exaustividade das disciplinas, frequentemente descritas como “pesadas” muito acadêmicas. Essa abordagem, muitas vezes voltada exclusivamente para a análise técnica das obras, acabava desestimulando o interesse por leituras diversas e pela fruição literária. Além disso, emergiram como pontos significativos os espaços que promoveram a leitura literária e contribuíram para o desenvolvimento profissional dos participantes. Entre esses espaços, foram pontuados o núcleo familiar, experiências na própria prática docente que incentivaram uma busca maior pela literatura, e a participação em projetos dentro da universidade, os quais tiveram como foco exclusivo a vivência literária.

Essas experiências foram descritas como fundamentais para uma formação mais ampla e enriquecedora, complementando as disciplinas e a formação inicial no ensino superior. Elas contribuíram não apenas para a atuação profissional no ensino de literatura, mas também, ainda que de maneira “mediana” e por vezes superficial, para a formação pessoal desses professores. No entanto, é importante destacar que, para nós, há necessidade de avanços, é preciso um maior investimento na educação literária, falta, ainda, mais de uma formação que integre, de maneira profunda, a leitura literária como um dos elementos na formação desses profissionais. Mas, o caminho, embora já iniciado, continua em construção, possibilitando um salto qualitativo na formação inicial e continuada. Contudo, ao refletir sobre esse “salto” e buscando compreender melhor como a universidade aborda a formação e a prática do profissional de literatura, surge uma questão fundamental: como a literatura e o trabalho docente são apresentados no contexto universitário

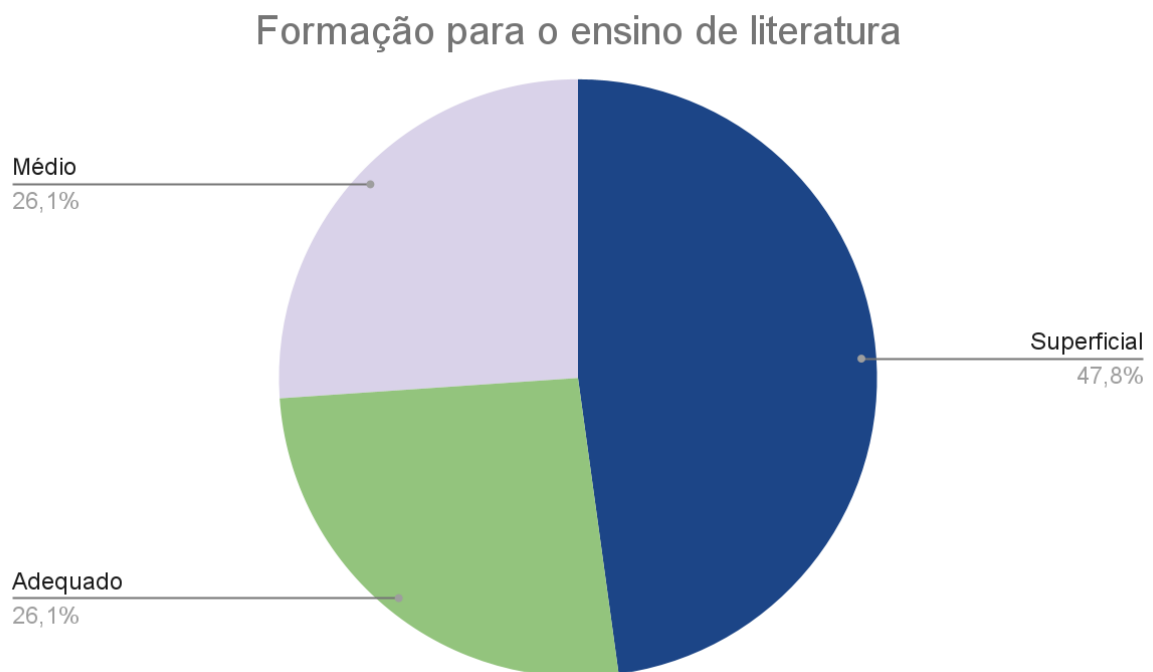
#### 4.1.2 A preparação profissional do professor de literatura: Como é apresentada a literatura e o trabalho docente.

Nesta pesquisa, defendemos a importância de uma formação docente que inclua a leitura literária como elemento essencial na formação de professores que atuarão com o ensino de literatura. Nosso objetivo não é propor um “modelo” ideal, mas sim evidenciar a primazia de formar professores capazes de mediar a leitura literária e, conseqüentemente, contribuir para a formação de novos leitores de literatura na educação básica de maneira significativa. Mas, é importante ressaltarmos, no entanto, que essa defesa não exclui a necessidade de formar profissionais aptos a trabalhar com o ensino de literatura de forma crítica, reflexiva e

significativa. Assim, neste tópico, apresentaremos as percepções dos entrevistados sobre a preparação dos professores para o trabalho com o ensino de literatura.

Para compreender como a universidade contribui com as escolhas profissionais dos entrevistados, partimos do seguinte questionamento: *Você acredita que os momentos destinados à sua formação literária foram suficientes e adequados para o trabalho com a literatura no ensino básico?* O objetivo dessa pergunta foi refletir sobre como as experiências vivenciadas durante a graduação prepararam (ou não) os entrevistados para atuar no ensino de literatura na educação básica. Além disso, reconhecemos as dificuldades que permeiam a qualificação e preparação desses profissionais, algumas já mencionadas aqui, como as exigências curriculares extensas. No entanto, para nossa pesquisa, é fundamental questionar como as universidades abordam o ensino de literatura: de que forma as dificuldades e necessidades relacionadas à leitura literária são tratadas? Até que ponto essas instituições evidenciam, ou não, as dificuldades e necessidades quando tratamos da leitura literária? O gráfico (3) abaixo sistematiza as contribuições evidenciadas por cada participante da pesquisa.

Gráfico 3



Legenda: ► Ajudaram, mas tiveram lacunas ► Ajudaram na formação e atuação ► Contribuiu muito pouco.

Fonte: Da autora (2025)

A partir das informações, identificamos perspectivas semelhantes entre os participantes, mas também contribuições que se distanciaram significativamente. Ao analisarmos as respostas, percebemos que cerca de 47% dos participantes afirmaram que a universidade não abordou de forma significativa questões relacionadas à atuação do professor de literatura, deixando lacunas importantes na formação desses profissionais. Embora, em alguns casos, tenham sido apontados pelos entrevistados espaços destinados à discussão sobre a leitura literária, esses momentos foram pouco aprofundados, tornando as vivências e contribuições para essa área, de certa forma, superficiais. Desse modo, sobre a preparação desse futuro profissional, se foram ou não adequadas e suficientes as experiências específicas para a formação do professor de literatura, algumas das contribuições feitas por esses 47% foram:

**ENTREVISTA P-5:** *Não, acho que não. Assim, a gente também vai descobrindo e aperfeiçoando, mas não sei se era porque não era uma coisa que me despertava tanto interesse, sabe? Mas, acredito que não. Eu lembro de outras disciplinas, mas essa [literatura] em específico, não. Eu acredito que fez muita falta, porque saber e entender um pouco sobre literatura é importante na formação. Depois, faz toda a diferença na hora da atuação.*

**ENTREVISTA P-11:** *Não, durante a graduação eu tive quatro disciplinas voltadas para a linguagem: linguagem literária, linguagem artística, linguagem corporal e linguagem musical. E esse foi o único momento de experiência específica para a linguagem literária. Depois disso, não tive mais.*

**ENTREVISTA P-15:** *Não foram, infelizmente, não. Eu fui buscando, porque o conteúdo era superficial ou insuficiente, mas poderia ter sido mais completo.*

**ENTREVISTA P-19:** *Suficiente eu considero que não foi. Isso colaborou para incentivar a gente a sempre estar proporcionando o contato das crianças com o universo literário, mas não foi suficiente, na minha opinião. Houve, sim, um incentivo, um incentivo básico, mas não aprofundado, entendeu? De certa forma, eu preciso estar buscando mais.*

**ENTREVISTA P-20:** *Enquanto faculdade, não. [...] Elas foram suficientes para que eu entendesse a obra literária, mas para que eu aplicasse na sala de aula, não foi. Elas foram falhas. Tive que ir atrás, sentar, ver e estudar, mas durante a faculdade, não.*

As percepções destacadas pelos participantes ocorrem, de acordo com Cosson (2013), devido a uma forte ênfase no ensino superior em análises críticas, reflexões teóricas e aspectos históricos da literatura, mas com pouca atenção às questões educacionais. Para o autor, é fundamental lembrar que os cursos de formação docente, sendo eles os cursos de Letras e Pedagogia, têm o propósito de preparar professores que irão trabalhar com a leitura literária, portanto, o ensino de literatura deve ser contemplado e apresentado com vista à formar de profissionais competentes e preparados para, dentro do possível, mediar leitura literárias de qualidades, que correspondam ao que podemos considerar como um ensino de literatura de significativo - um ensino que possibilite vivenciar a literatura em toda sua amplitude.

**ENTREVISTA P-6:** *Eu acho que a formação me deu uma certa bagagem de conhecimento, que, quando fui para a sala de aula, foi sedimentada. Não acho que é possível se sentir totalmente preparado, pelo menos eu lembro dessa sensação de terminar o curso e ir para a sala de aula sem saber o que esperar. Já ouvi outras pessoas compartilhando esse mesmo sentimento, que é normal. Dar aula é um processo de aprendizado constante. Então, eu voltava muito aos textos que os professores deram, etc. O que sinto que não foi abordado foi uma questão metodológica, como se dá aula de literatura. Acho que essa parte não foi contemplada no curso. Pode até haver espaço para discussão, mas as aulas de literatura no ensino básico no Brasil são muito voltadas para uma abordagem historiográfica. Não houve um trabalho mais aprofundado.*

Além das questões que não foram contempladas na preparação profissional de acordo com alguns dos participantes, outros professores, embora tenham considerado a formação insuficiente, destacaram a necessidade constante de buscar aprimoramento. Para esses participantes, apesar de a formação não ter proporcionado um aprofundamento ou ter dado segurança suficiente para atuarem com o ensino de literatura, a responsabilidade de buscar, estudar e se adaptar às necessidades da turma é constante e uma tarefa docente inesgotável. Sendo, ao serem questionados sobre serem suficientes ou não, para atuação, os momentos contemplados na universidade, alguns dos participantes pontuaram que:

**ENTREVISTA P-10:** *Sim e não, né? Sim, porque dentro da grade curricular, nós temos um diferencial na [Universidade A], por exemplo, no que se refere ao ensino de literatura americana, e isso contribui muito para abrir o processo de formação técnica, reflexiva e*

*crítica. E não, porque nunca foi, nem nunca será, suficiente. A gente sempre tem que continuar lendo, buscando informações, aprimorando.*

**ENTREVISTA P-12:** *Eu não sei se foi suficiente enquanto em si mesmo, né? Eu digo isso porque [...] a gente precisa sempre se atualizar, mas a base das minhas aulas são as referências que conheci nas disciplinas de literatura, tanto na de literatura brasileira [...] quanto nas de literatura portuguesa e africana [...] e também teoria literária. [...] Então, assim, as referências que as disciplinas me apresentaram são as que eu uso até hoje.*

Emerge, então, a necessidade de valorização dos cursos de formação continuada, com foco na leitura e ensino de literatura, como espaços capazes de suprir lacunas ou aprofundar aspectos que não foram abordados durante a formação inicial. Desse modo, é importante pontuar que, embora nossa pesquisa tenha como foco principal a formação inicial de professores, defendendo a inclusão da leitura literária como um componente central na graduação, reconhecemos, a partir das falas dos participantes e referenciais teóricos estudados, que não se pode ignorar o papel crucial da formação continuada. Esses cursos se configuram como espaços que não apenas complementam a formação literária docente, mas que também podem servir como um ponto de partida para o desenvolvimento e consolidação da educação literária dos professores de literatura.

Todavia, embora reconheçamos a importância da formação continuada e a relevância do seu alinhamento com o ensino superior como estratégia para “suprir” lacunas na formação docente, não podemos perder de vista os objetivos centrais desta pesquisa: a integração da leitura literária à formação inicial de professores. Assim, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre a preparação do profissional que atuará com o ensino de literatura, questionamos os participantes sobre a abordagem da leitura literária no ensino superior. Nosso objetivo foi refletir se a universidade proporciona uma compreensão ampla da literatura, apresentando-a como algo que vai além da mera leitura técnica. Desse modo, a próxima fase da entrevista foi guiada pela seguinte questão: *Você acredita que a formação universitária te prepara para o trabalho com a literatura na sala de aula, visando não apenas formar novos leitores, mas também proporcionando uma vivência literária?*

Em resumo, parte dos entrevistados, cerca de 26% dos entrevistados, afirmaram que a formação universitária contribuiu, de certa forma, para sua atuação profissional, proporcionando uma compreensão mais crítica da literatura. Assim, com base nas respostas, atualmente, eles buscam incentivar seus alunos a adotar um olhar crítico e reflexivo em relação

às obras literárias, mesmo quando aparecem de forma resumida nos livros didáticos. Todavia, quando questionados sobre a promoção de uma vivência literária mais ampla, relacionada ao conceito de educação literária, os participantes não conseguiram apontar experiências significativas nesse sentido, limitando-se a destacar apenas os aspectos críticos e reflexivos da leitura literária.

**ENTREVISTA P-3:** *Assim, a universidade nos prepara para desatrelarmos a literatura dessas questões gramaticais, porque, se você pega um livro didático hoje, tudo [está] em função de um gênero textual, uma obra literária. Ali, já vêm aquelas questões enraizadas, o que não possibilita o aluno refletir e discutir a obra. Isso [de ir além] é um papel do professor, e a universidade me preparou muito para isso: tirar essa questão gramatical e fazer o aluno pensar, vivenciar aquela obra, refletir, discutir. [...] Então, assim, me capacitou para isso.*

Além disso, há uma parcela desses 26% que avaliaram de forma positiva as experiências vivenciadas na formação inicial. Contudo, como já apresentado anteriormente, esse grupo seletivo de entrevistados participou de programas e projetos institucionais voltados para a literatura - ou que perpassava, significativamente, pela leitura literária - o que corroborou para avaliação positiva da questão. Segundo esses entrevistados, a universidade conseguiu fornecer uma compreensão mais ampla da literatura por meio de leituras, vivências e discussões, que os levaram a explorar outros aspectos desse campo além da leitura e análise crítica tradicional.

**ENTREVISTA P-10:** *Então, como é a minha experiência, vou dizer que sim, entendendo que, pelo fato de eu ter trabalhado no PIBID desde o segundo período, isso é um diferencial na minha experiência. Mas eu entendo que essa dificuldade pode ser existente na vida de outras pessoas, né, que são, por exemplo, afins ou não da área de literatura. Até porque, por exemplo, uma pessoa da linguística vai ter dificuldade de trabalhar com literatura, a pessoa da linguística textual vai ter um outro olhar da análise do discurso, vai ter uma leitura diferenciada pela literatura. Eu, como especialista em literatura, posso dizer com toda tranquilidade que eu tive esse processo de formação que me habilitou tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista científico, crítico e reflexivo, para trabalhar com literatura, do ponto de vista historiográfico literário, mas também da apreciação do texto estético da linguagem e na formação de leitores.*

*ENTREVISTA P-12: Sim, mas eu vejo que, no meu caso, de certa forma fui privilegiado por ter a possibilidade de trabalhar desde o meu segundo período na prática [com o PIBID]. Porque eu acredito assim, se a gente pensa na formação da universidade enquanto teoria, não é suficiente. Então, eu tive a oportunidade de conhecer a teoria nas aulas e aplicar na prática com o PIBID e no estágio ... mas a gente sabe que o estágio é muito mais de observação, né?*

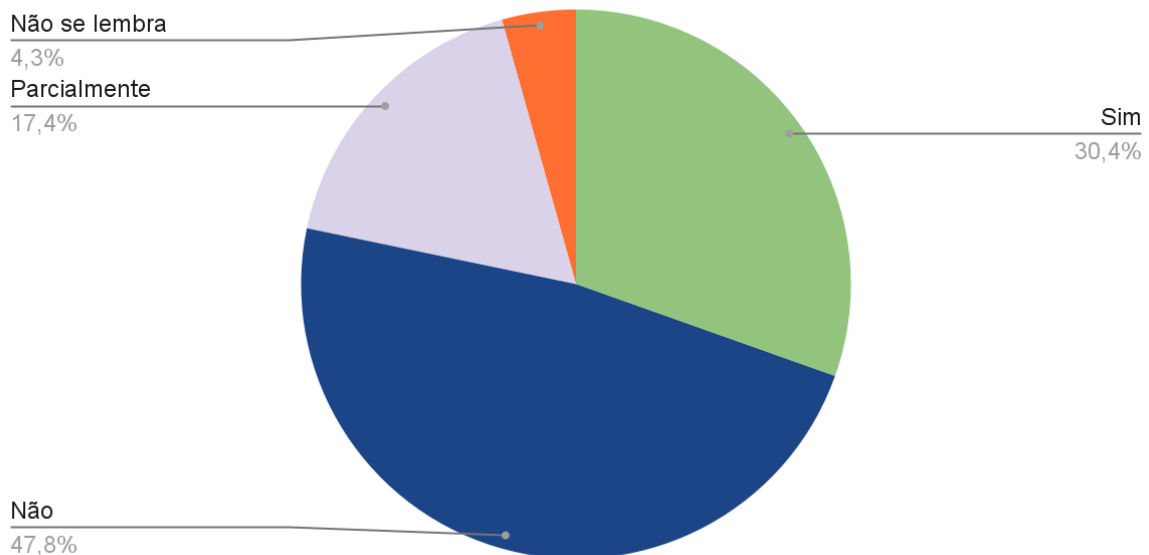
*ENTREVISTA P-17: Acho que sim ... por meio dessa questão da leitura literária que aprendemos com o PIBID.*

As falas e experiências dos participantes reforçam, mais uma vez, o que defendemos aqui: a relevância de momentos voltados à leitura, reflexão e às discussões sobre leituras literárias, bem como à vivência e à compreensão ampla do que é educação literária. Abordar esses aspectos significa abrir espaço e oferecer condições para que o professor, em sua atuação, vá além da simples reprodução de práticas de leitura, elevando a leitura literária a um patamar mais significativo. Contudo, o que percebemos a partir da entrevista, é que essas experiências geralmente ocorrem em espaços específicos, como projetos e iniciativas complementares, aos quais nem todos os graduandos têm acesso. Como destacado pelos entrevistados, trata-se de um "privilégio" valioso e enriquecedor, mas que não reflete a realidade da formação oferecida no curso de maneira geral.

Além dessas pontuações, houve participantes que não se recordaram dessa questão durante a formação inicial, seja devido ao tempo transcorrido desde sua graduação, seja por não terem vivenciado ou identificado algo semelhante em sua trajetória acadêmica. Abaixo, apresenta-se um gráfico (4) que sintetiza de forma mais objetiva os apontamentos sobre a questão.

Gráfico 4

O curso prepara os professores para trabalharem com ensino de literatura?



Fonte: Da autora (2025)

Mas, de modo geral, percebe-se que a universidade consegue preparar, positivamente, os alunos acerca da leitura literária - considerando aqueles que avaliaram as experiências como positivas ou parcialmente positivas- pois percebemos que estes cursos conseguem desenvolver nos graduandos um senso crítico da leitura. Contudo, no que se refere à vivência literária e ao aprofundamento na educação literária, há uma lacuna significativa no processo de aprendizagem. Embora, como já evidenciamos, os estudantes concluam os cursos de formação com uma bagagem de conhecimentos relevantes, os momentos destinados especificamente a essa formação são limitados. Além disso, com base em Cosson (2013), poucos professores do ensino superior conseguem ir além da leitura crítica e técnica, restringindo a experiência literária a uma abordagem mais analítica do que vivencial.

Refletir sobre a formação do professor de literatura, destacando a necessidade de formar professores que também sejam leitores de literatura, implica considerar a importância de uma preparação que ofereça uma base ampla e profunda, mas não mecânica. Uma formação que seja, ao mesmo tempo, crítica e reflexiva, mas que também contemple a valorização da leitura literária. Para a autora:

Cabe, pois, à formação dos professores de literatura a conciliação dialética das duas frentes de acolhimento do texto literário (leitura e estudo), para que os mediadores de leitura formados ali possam contribuir verdadeiramente para a democratização cultural, finalidade elementar da escola. (Soares e Machado, 2022, p. 332).

Trata-se de formar um professor que seja leitor de literatura, mas, um docente que também saiba mediar a experiência da leitura literária na educação básica, promovendo uma vivência significativa e transformadora para os estudantes. A vista disso, vale pensar nas oportunidades promovidas na educação superior, não como um meio de julgar ou até mesmo culpabilizar, mas de possibilitar que na graduação os futuros professores de literatura compreendam mais sobre a leitura literária, sua potencialidade e amplitude, como um caminho de resgatar a leitura literária.

#### 4.1.3 O que falta para a qualificação da formação literária dos professores: Papel da Universidade.

Nas categorias apresentadas anteriormente, buscamos entender como a experiência literária está inserida na grade curricular dos cursos de Letras e Pedagogia, a fim de compreender como a universidade contribuiu, ou não, para a relação dos participantes com a leitura literária. Além disso, procuramos compreender, a partir das vozes dos entrevistados, as discussões e momentos que visavam prepará-los para trabalhar com a literatura, refletindo sobre como essas experiências impactam sua prática docente e sua relação com a leitura literária. Agora, nesta última categoria, buscamos explorar as perspectivas dos professores sobre a formação literária na universidade, considerando tanto suas experiências como docentes quanto suas perspectivas como egressos dos cursos de formação.

Assim, as duas últimas perguntas que orientaram a fase final da entrevista têm como objetivo, inicialmente, compreender como os professores viam o trabalho literário durante a graduação, destacando os principais aspectos abordados ao longo da formação. O intuito é dialogar acerca de como se deu o preparo para lidar com as dificuldades enfrentadas por profissionais da área; Quais espaços foram criados para a reflexão sobre o trabalho docente relacionado à leitura literária; De que maneira e sob quais perspectivas esses futuros profissionais foram preparados. Desse modo, os entrevistados responderam à seguinte questão: como foram abordadas as especificidades do trabalho do professor de literatura durante o processo de formação universitária?

Um aspecto interessante é que, embora os participantes tenham mencionado anteriormente que os cursos não os prepararam de forma significativa para o ensino de leitura literária, quando questionados sobre as dificuldades relacionadas ao tema, apenas 26% dos professores apontaram não ter abordado o assunto na formação inicial. De acordo com esses participantes, houve poucos momentos dedicados à discussão dos desafios enfrentados pelo professor de literatura. Na maioria das vezes, as discussões eram superficiais e não aprofundavam, por exemplo, as dificuldades de ensinar literatura de maneira significativa sem contar com exemplares de qualidade nas escolas.

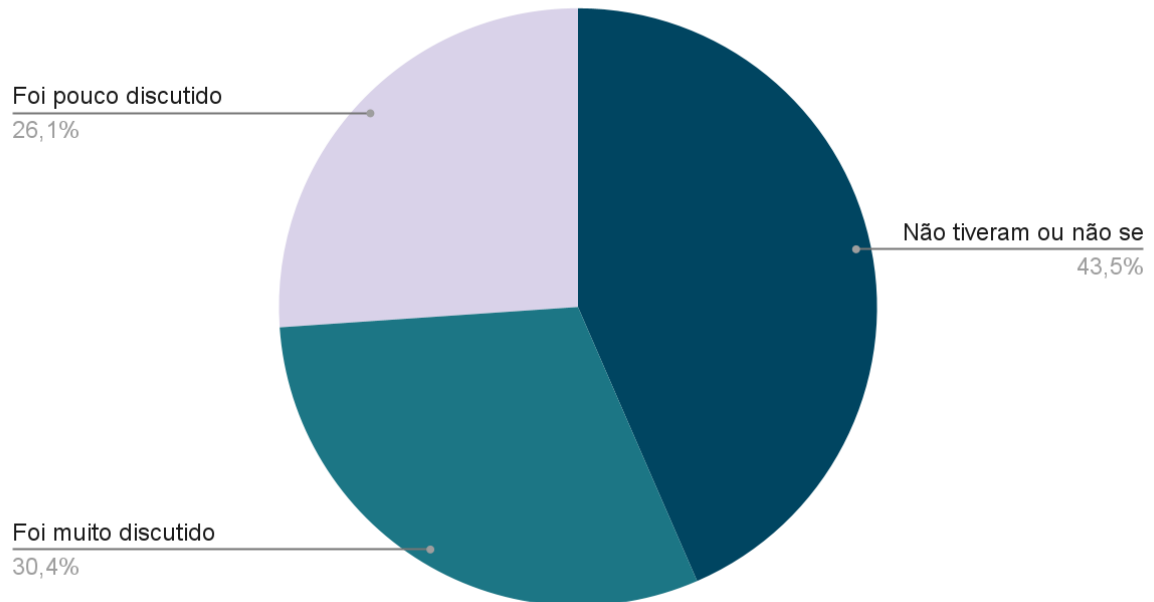
***ENTREVISTA P-14:** Eu lembro assim ... eles [no curso] só falam de leitura, mas não trazem os desafios que é levar certas leituras para a sala de aula, igual a gente tem dificuldade de encontrar certos livros na biblioteca.*

***ENTREVISTA P-23:** Se não me falha a memória, eu não tive esses momentos, por exemplo, para ver como o professor trabalharia com a leitura literária. Não tive esse momento durante a minha época de estudo na graduação. Os professores trabalhavam com determinados autores, nos passavam as obras e, depois, vinham as provas — provas discursivas. Porém, nada era voltado para pensar nas habilidades e nas dificuldades desse professor na Educação Básica, e isso eu senti falta.*

Embora tenha surgido a observação sobre a falta de discussão acerca dessa temática, ela representa a minoria. O gráfico (5), elaborado a partir dessa questão, que apresentamos abaixo, revela que um número significativo de participantes destacou que esse tipo de assunto foi amplamente discutido. No entanto, também obtivemos um resultado relevante, com participantes que mencionaram não ter recebido essa abordagem ou não se lembrarem dela durante a formação inicial.

Gráfico 5

## Ênfase para o trabalho do professor de literatura



Fonte: Da autora (2025)

Para os 30% dos participantes que mencionaram que essa abordagem foi amplamente discutida, um dos pontos mais recorrentes nas falas foi a utilização da literatura como uma ferramenta exclusiva para aprimorar a leitura, explorar conhecimentos históricos entre outros aspectos.

**ENTREVISTA P-2:** *Foram muito pontuadas, é uma crítica comum ... Depois do quinto ano, é algo que aparece lá [por exemplo] um trecho no livro didático. Nem sempre as crianças estão interessadas em buscar na fonte o texto original ou o livro. Eles não têm esse interesse em fazer isso e talvez nem sejam incentivados, porque o sistema também cobra outras coisas, principalmente em língua portuguesa, quer que a gente foque na norma culta, na ortografia e na alfabetização, e só ... essa parte da literatura fica de lado.*

**ENTREVISTA P-3:** *Sim, isso foi muito discutido. Uma das críticas é essa: muitas vezes, o professor traz a literatura, mas com foco na gramática, e eu acho que essa é a questão. Um dos problemas que os professores enfrentam é justamente esse.*

**ENTREVISTA P-5:** *Foi pontuado o espaço da literatura em relação ao espaço dado ao ensino de língua materna. Foram abordadas discussões como o fato de não haver uma disciplina de literatura, em muitos casos, dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Houve debates sobre como o texto literário tem sido pouco trabalhado de forma autônoma, sendo frequentemente utilizado apenas como apoio para o ensino de gramática. Assim ... as discussões giraram em torno disso ... como solucionar esses problemas que nem sempre avançavam.*

É interessante refletirmos que, embora o número de graduandos seja reduzido, um diálogo tão importante como esse foi evidenciado, levando-os a refletir sobre o papel da literatura na escola. Essa fala contrasta com o que já discutimos sobre a utilização superficial de textos literários em sala de aula. Percebemos que esse recorte da literatura, que busca uma adaptação para facilitar a compreensão dos estudantes, acaba, segundo Dalvi (2013), reforçando a ideia de que a literatura é difícil ou desinteressante. Além disso, com base na autora, essa abordagem perpetua o discurso de que é importante incorporar a literatura ao currículo, mesmo que seja necessário reduzi-la para cumprir a grade de conteúdos.

Além dos participantes que mencionaram ter discutido aspectos relacionados ao trabalho do professor como um ponto fundamental para a atuação, 26% afirmaram que as contribuições sobre essa questão foram pouco exploradas. A justificativa mais comum entre esses entrevistados é que não houve momentos dedicados de forma profunda a esse tema. Os espaços destinados à literatura, mesmo na formação de professores que podem atuar com a educação literária, são tratados, com base nas respostas dos participantes, de maneira superficial e rápida.

**ENTREVISTA P-14:** *Eu lembro assim ... eles [no curso] só falam de leitura, mas não trazem os desafios que é levar certas leituras para a sala de aula, igual a gente tem dificuldade de encontrar certos livros na biblioteca.*

**ENTREVISTA P-23:** *Se não me falha a memória, eu não tive esses momentos, por exemplo, para ver como o professor trabalharia com a leitura literária. Não tive esse momento durante a minha época de estudo na graduação. Os professores trabalhavam com determinados autores, nos passavam as obras e, depois, vinham as provas — provas discursivas. Porém, nada era voltado para pensar nas habilidades e nas dificuldades desse professor na Educação Básica, e isso eu senti falta. Acho que falta muito na graduação.*

Com base nos autores que sustentam esta pesquisa, na formação de professores, além de abordarmos a primazia da literatura, é fundamental oportunizar espaços para a formação literária dos futuros docentes. É necessário também promover diálogos sobre educação literária, mas, também, criar momentos de discussão sobre as dificuldades enfrentadas nesse campo. Contudo, é essencial que esses diálogos não sejam superficiais; devem ter como objetivo conscientizar, refletir e impulsionar o desenvolvimento de um senso crítico, a fim de promover um trabalho significativo com a literatura. É necessário criar momentos que realmente somem a formação dos professores, como, por exemplo, os 47% que mencionaram não se lembrar desses momentos, possam não apenas se recordar dessas experiências, mas também possam, minimamente, prepará-los para um trabalho diferenciado.

Sabemos que o simples diálogo sobre essas dificuldades não resolve todos os nossos problemas, mas também reconhecemos que esse pequeno passo é fundamental. Ao entendermos que ainda há muito a ser feito para alcançar uma transformação efetiva e de qualidade, buscamos dar voz aos participantes, para que compartilhem quais outros caminhos consideram importantes nessa trajetória. Considerando que, como egressos do curso e professores que vivenciam ou já vivenciaram a experiência de trabalhar com a literatura, eles podem contribuir significativamente com essa perspectiva.

Sendo assim, nos apoiamos na última questão da pesquisa: *Após a vivência na sala de aula, o que você entende ser fundamental na formação de professores para trabalhar com o ensino de literatura e a leitura literária no ensino básico?*. Nosso objetivo é compreender o que esses professores consideram essencial na formação universitária para qualificar o trabalho com a leitura literária, tanto no contexto da educação básica quanto no ensino superior.

De início, um ponto muito interessante a ser colocado é que observamos que alguns dos participantes destacaram como essencial que a universidade forme professores que sejam leitores de literatura. Segundo os entrevistados, é primordial que a formação docente contemple um espaço para leitura literária, proporcionando a ampliação do repertório de obras e permitindo que os futuros professores experimentem plenamente as potencialidades da literatura antes de trabalharem com ela. Para eles, essa experiência é um aspecto central para garantir uma prática docente enriquecedora e de qualidade.

**ENTREVISTA P-8:** *Mostrar coisas para os alunos [vivência literária], que tem muita gente que não conhece, é algo importante. E aí, eu acho que fica muito pautado nessa questão de teoria [análise], o que me incomodou muito. Eu só consegui ter esse olhar no final.*

**ENTREVISTA P-11:** *Propiciar momentos de experiência de apreciação [da obra] do sujeito mesmo, ter experiência da leitura, isso não tem. Eu digo assim, da leitura literária, né? Porque a leitura acadêmica tem de sobra. Então, assim, não tem. Eu penso que, para esse caso específico, as disciplinas voltadas para essa área faltam. Não tem uma disciplina específica, e [as que existem] é muito mais voltada para o ensino da leitura escrita, da alfabetização e letramento, do que para a apreciação da leitura formal, do sujeito leitor, degustador. Falta formação cultural da professora, não no sentido de crítica, como se a professora não tivesse cultura, mas [talvez] na falta de poder aquisitivo. Ela [pode] não conseguir dedicar financeiramente para investir nisso, e não consegue dedicar também tempo, caso tenha acesso ao acervo, como é o caso da biblioteca da universidade. Então, falta a formação cultural.*

No entanto, atrelado a essa necessidade de formar professores que sejam leitores de literatura, alguns dos participantes destacaram as limitações impostas pelas demandas curriculares. De acordo com os entrevistados, o excesso de tarefas costuma direcionar os graduandos a lerem apenas conteúdos acadêmicos. Ou, quando textos literários são lidos, frequentemente o fazem com um olhar "conteudista", voltado para análises técnicas e distantes da vivência e apreciação literária, o que compromete a formação de um leitor sensível e crítico. Desse modo, com base no questionamento, pontuou-se o seguinte:

**ENTREVISTA P-1:** *Eu acho que a primeira coisa a fazer é o que ela já começou, né? Já há poucos anos, começou a incluir no currículo, no livro do curso, vamos dizer assim, no programa de ensino de pedagogia, essa disciplina de Literatura Infantil, Literatura para Jovens.*

**ENTREVISTA P-5:** *Com a graduação, fazendo o curso presencial, que eu acho que é mais intenso, eu comecei a ler só o que eu precisava ler, porque já era muito conteúdo e eu fazia faculdade e trabalhava [...] Então, acaba que, infelizmente, para ser bem sincera, é um pouco desmotivador nessa questão da literatura, porque você começa a ler só o que é obrigada a ler, né? Os artigos, o conteúdo mesmo, para poder estudar para a prova [...] Os professores sempre indicavam [leituras literárias], mas acaba que não sobra tempo nem ânimo para a gente pegar um livro para ler.*

**ENTREVISTA P-12:** *O que poderia ser feito no sentido de conscientizar os graduandos e as graduandas de que todo professor tem que ser um leitor ... beleza, mas eu acho que uma coisa*

*que afeta a dinâmica do dia a dia na graduação talvez seja o excesso de burocracia do estado. Por exemplo, você tem que fazer dois estágios [...] E aí, as burocracias acabam se acumulando e tomam um tempo. Então, é preciso que a gente organize o nosso tempo para que consiga dar conta do texto literário, para que, no mínimo, você não seja um demagogo, né? Ou um hipócrita, que chega lá e dá algo que não leu. E acho que dá exemplo também, né? Você tem que ler para o seu aluno poder ler também. Se mostrar um leitor, para você [poder] formar leitores de literatura.*

Outro ponto relevante destacado pelos entrevistados, ao serem questionados sobre os aspectos fundamentais para a formação do professor de literatura, foi a necessidade de compreender a realidade do ensino de literatura na educação básica. Muitos mencionaram que, ao ingressarem no ambiente escolar, não se sentiam seguros para trabalhar com a leitura literária. Essa insegurança os levavam a perceber que precisariam continuar buscando conhecimento e estratégias para implementar um ensino, diferente do que estava posto, um trabalho crítico e significativo, alinhado às suas convicções pedagógicas. Essa lacuna reforça a importância de a universidade proporcionar não apenas uma base teórica sólida, mas também vivências práticas que conectem a formação inicial às demandas reais da sala de aula.

Talvez essa questão revele um ponto crucial a ser debatido: o quanto as vivências práticas oferecidas pelas universidades são insuficientes e contribuem de maneira limitada para a formação dos professores. A vista disso, vale lembrar que Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 (resolução que estava em vigor até o ano passado), apresenta três competências específicas que têm como objetivo preparar os professores para atender às demandas da educação básica. Todavia, na prática, observamos que essas competências frequentemente se mostram falhas e superficiais, deixando lacunas significativas na formação docente. Esse cenário dificulta que o professor compreenda plenamente, e profundamente, aspectos essenciais para sua atuação, especialmente no que tange à mediação da leitura literária. Além disso, com base na fala dos participantes, os estágios não são o suficiente para ajudá-los a compreender aspectos mais amplos.

**ENTREVISTA P-10:** *[...] Nossa grande dificuldade, como estudiosos de literatura, é pensar a literatura do ponto de vista didático, do ponto de vista metodológico, sem reproduzir o sistema de estudo de historiografia literária, com provas para tentar identificar características em determinados tempos. Quando, na verdade, a gente pode trazer um ensino mais contextualizado e específico, a partir de práticas e experiências que vão [além] [...] Não sei se*

*hoje tem na grade, mas antigamente não tinha uma metodologia específica para o ensino de literatura, para pensar a literatura como uma disciplina didática dentro da Educação Básica.*

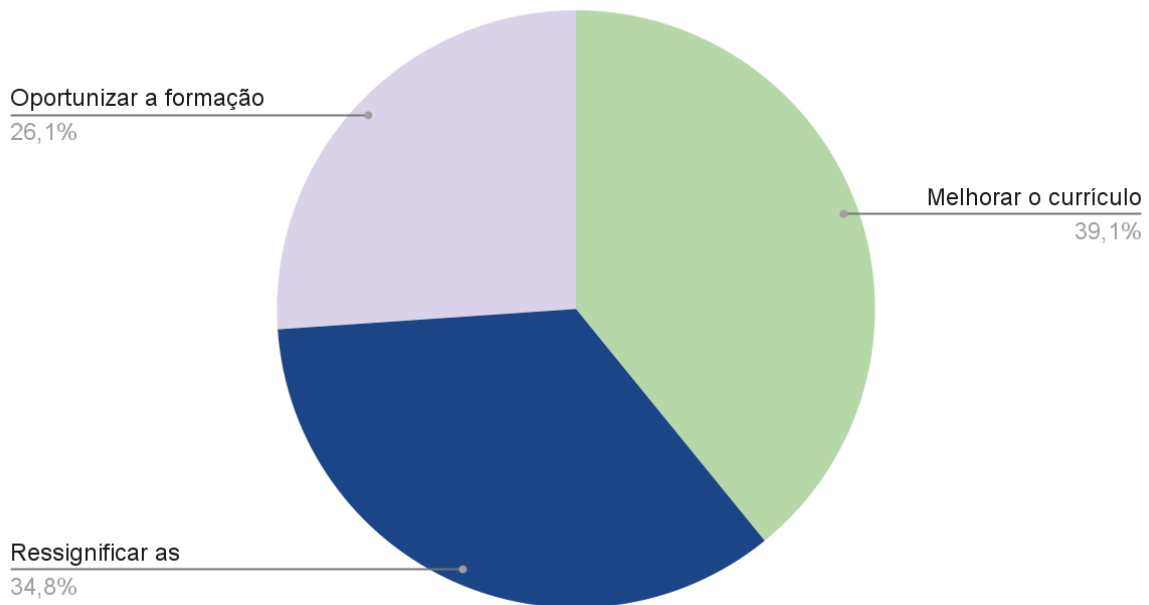
**ENTREVISTA P-12:** *Eu acho, primeiro, que são pouquíssimas [aulas sobre leitura literária]. Eu, pelo menos, vi poucas vezes. Então, acho que deveria ter um pouco mais de importância, porque você vai ver melhor, quando entra na sala de aula, a importância da leitura literária. Porque aí você precisa ajudar os alunos nesse processo. Mas, durante a faculdade, eu acho que é muito pouco. Eu acho que deveria ser mais estudado, mas sobre levar a leitura e, principalmente, tentar mostrar para eles que leitura não é obrigação [...].*

Muitas foram as contribuições sobre o que é fundamental considerar para formar professores capazes de trabalhar de forma significativa com a leitura literária. Embora haja uma diferença de percentagem muito pequena entre os apontamentos, a ressignificação do currículo foi apontada como um dos aspectos mais importantes. Nesta pesquisa, essa ressignificação surge como um mecanismo essencial para a transformação e inclusão da leitura literária na formação de professores. Além disso, cerca de 34% participantes destacaram a necessidade de ressignificar as propostas práticas, ou seja, tornar os momentos – ou até mesmo os estudos – de leitura mais importantes. Por fim, alguns participantes (26%) enfatizaram a importância de formar professores que sejam leitores de literatura, considerando esse aspecto como indispensável.

O gráfico (6) abaixo, organizado a partir das informações coletadas, sistematiza as informações apresentadas.

Gráfico 6

### Como impulsionar a formação de professores de literatura?



Fonte: Da autora (2025)

Diante disso, embora os avanços educacionais ao longo da história sejam evidentes, ainda há um longo caminho a percorrer. Assim, ainda cabe à universidade o papel de consolidar a formação de professores de literatura que sejam, antes de tudo, leitores competentes e críticos de literatura. Mas, na mesma medida, é necessário que os cursos também preparem esses profissionais para apresentar, de forma relevante, a educação literária na prática. Isso inclui formar novos leitores dentro de uma perspectiva ampla e significativa, que valorize a vivência literária e promova uma relação profunda com a leitura no ambiente escolar. Ancorando-nos em Cosson (2013) falta, ainda, a formação do educador, aquele que “sabe localizar o lugar da literatura na escola e fora dela. Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura.” (Cosson, 2013, p. 6)

A formação desse educador é também responsabilidade dos cursos de formação de professores, que precisam considerar a importância de preparar profissionais críticos e reflexivos, capazes de compreender o valor da educação literária para o trabalho com leitura literária. Além disso, é essencial formar educadores com uma base teórica e prática sólida para iniciar sua trajetória profissional, cientes, contudo, de que sua formação é contínua e se estende

ao longo de toda a carreira. Assim, a partir das falas dos entrevistados, conclui-se que ainda há muito a ser aprimorado na universidade para garantir uma prática pedagógica de qualidade, cercada por vivências que também promovem a formação literária dos professores. Além disso, falta, sobretudo, valorizarmos, efetivamente, a teoria e reconhecer a primazia da literatura para a formação docente, criando espaços que possibilitem a discussão significativa e vivências relacionadas à leitura literária.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 dez de 2024.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2º ed. São Paulo: Editora contexto, 2009.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura - Uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Broccheto Ramos (orgs.). **Literatura e formação continuada de professores:** desafios da prática educativa. Campinas, SP: Mercado de Letras ; Dourados, MS : Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na educação básica:** propostas, concepções, práticas. Vitória, ES: Cadernos de Pesquisa em educação – PPGE/UFES, 2013.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

SOARES, Ivanete Bernardino; MACHADO, Maria Zélia Versiani. O professor de literatura: entre os saberes disciplinares e a formação do leitor. In: CARVALHO, Carla Maria Nogueira de Carvalho; SOARES, Ivanete Bernardino; COSTA, Mara Lúcia Rodrigues. (orgs). **Veredas e (re)configurações da formação docente** [livro eletrônico] – Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022. 468 p.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar o potencial da leitura literária na formação inicial de professores. Por meio de estudos teóricos, entrevistas e pesquisas bibliográficas, buscamos compreender e evidenciar como a formação do professor de literatura aborda a leitura literária como elemento central. Contudo, antes de concluirmos nossos estudos, é necessário revisitar alguns conceitos identificados ao longo do processo, destacando e reforçando aqueles pressupostos fundamentais para a pesquisa e, sobretudo, para uma formação docente que integre a leitura literária de maneira significativa.

Inicialmente, constatamos que a discussão sobre a leitura literária, tanto na educação básica quanto no ensino superior, não é recente. Ao longo da história, diversos autores destacaram como a literatura foi sendo progressivamente negligenciada e, em alguns momentos, reduzida, perdendo sua fantasia e encantamento, além de seu papel formador no desenvolvimento intelectual crítico e reflexivo. Esses mesmos autores também ressaltaram o potencial da leitura literária na escola, um espaço que, quando explorado de forma significativa, pode ser um poderoso *locus* para a formação de novos leitores proficientes. Contudo, foi — e infelizmente ainda é — na escola que observamos a literatura perdendo cada vez mais espaço. Sua complexidade e relevância formativa acabam sendo ofuscadas por conteúdos programáticos, colocando-a em um papel de mero “acessório” na prática docente.

É importante destacar que a leitura literária não se restringe ao ambiente escolar. Contudo, como muitas crianças têm na escola a única oportunidade de contato com obras literárias, diversos autores ressaltam a necessidade de resgatar uma leitura literária significativa e profunda. Para Magda Soares (2011), a questão central não está em utilizar a literatura como um instrumento de ensino, mas em proporcionar às crianças a chance de ir além de fragmentos isolados de obras literárias. Assim, percebe-se ser essencial aproximar-se da literatura não apenas como uma exigência curricular, mas como uma experiência que revela sua profundidade, riqueza e singularidade, permitindo-lhes explorar verdadeiramente o universo literário.

Nesse contexto, surge para nós a necessidade de discutir a formação dos professores de literatura, pois são esses profissionais que, diretamente, podem mediar e revitalizar o ensino literário. Entendemos que, para alcançar esse objetivo, é essencial que a formação inicial, nas universidades, ofereça espaços, momentos e oportunidades que extrapolem a dimensão prática. É fundamental que os professores tenham a chance de refletir sobre a teoria, bem como vivenciar momentos de leitura literária para sua formação pessoal.

Contudo, ao longo das pesquisas bibliográficas e das análises teóricas, percebemos que a formação inicial frequentemente enfatiza o "saber-fazer" nos cursos universitários de formação de professores de literatura. Na história da formação docente, é possível identificar diversas questões que contribuíram para esse cenário. As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, por exemplo, trouxeram um olhar mais direcionado à profissão. Contudo, alguns documentos, como a Resolução de 2019, acabam posicionando o professor em uma função predominantemente executora, o que limita sua autonomia e criatividade. Essa abordagem dificulta a construção de uma organização curricular que favoreça uma formação mais reflexiva, crítica e emancipatória.

A ausência ou a insuficiência de momentos dedicados à leitura literária, foco principal desta discussão, é apontada por egressos dos cursos de Letras e Pedagogia como uma lacuna na formação inicial. Embora alguns professores relatem ter vivenciado uma formação mais direcionada à leitura literária durante a graduação, a maioria desses casos está vinculada à participação em programas institucionais ou projetos específicos que incluíam, em sua proposta, atividades ou debates voltados para a literatura. Assim, os apontamentos nos levam a perceber que a falta de uma maior evidência da leitura literária, de uma vivência a partir da literatura que não busque apenas contemplar ações práticas, não é profundamente contemplada na grade curricular, sendo mais evidenciada em programas e projetos secundários.

Transformar essa realidade exige compreender que não se trata apenas de apresentar ou ensinar como utilizar a literatura em sala de aula - embora saibamos o quão valioso também seja essa questão. Mas, na formação superior é necessário superar algumas barreiras, como oferecer aos futuros professores momentos significativos de leitura literária, que certamente contribuirão não apenas com a sua formação pessoal, mas também profissional. É fundamental assegurar que, na formação inicial, a literatura não ocupe apenas um papel secundário, mas tenha um espaço relevante, em que a educação literária seja uma pauta central. Trata-se de uma formação onde a teoria resulte, por consequência, em um trabalho pedagógico significativo, e onde a leitura literária esteja efetivamente integrada à formação dos docentes.

É fundamental ressaltarmos mais uma vez que este é um dos caminhos importantes, mas não o único. Ao abordar a transformação da leitura literária, especialmente no contexto escolar e na formação docente, é necessário considerar outros fatores, como a estrutura e o acesso às bibliotecas, a disponibilidade de obras, a relevância social da literatura, o papel das editoras, entre outros aspectos. Além disso, é igualmente importante refletirmos, também, sobre a formação de professores, reconhecendo que nem todos foram ou são leitores de literatura, como uma estratégia de reconstruir a "relação" com a literatura. Nesse sentido, cabe à universidade

proporcionar uma vivência literária abrangente, aliada a uma formação prática e teórica, visando à construção de uma formação integral.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 22 dez de 2024.

BATISTA, Ana Karen Costa; Dalvi, Maria Amélia. Leitura e formação docente nas licenciaturas em Letras e em Pedagogia. In: DALVI, Maria Amélia. [et al.] **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 296 p.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < <https://www.gov.br/pt-br>>. Acesso em: 22 dez de 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 dez de 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 dez de 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 dez de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2019 que 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).

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo et. al. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: tecendo relações**. Research, Society and Development, v. 11, 2022.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura - Uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Broccheto Ramos (orgs.). **Literatura e**

**formação continuada de professores: desafios da prática educativa.** Campinas, SP: Mercado de Letras ; Dourados, MS : Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2º ed. São Paulo: Editora contexto, 2009.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; RILDO, Cosson. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, Rildo. **A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?** NUANCES, 2015, v. 26, p. 161-173.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Snatos; RAMOS, Flávia Brocchetto, (orgs). **Literatura e Formação continuada de professores: desafios da prática educativa.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** 1. Ed. 2º reimpressão. São Paulo: Contexto 2018.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas.** Vitória, ES: Cadernos de Pesquisa em educação – PPGE/UFES, 2013.

DALVI, Maria Amélia. **Leitura e literatura na formação inicial de professores.** In: ALVES, José Héelder (org.). *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino.* Campina Grande: Abralic, 2014. 112p.

DALVI, Maria Amélia [et al.]. **Literatura e educação: história, formação e experiência.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 296 p.

DALVI, Maria Amélia. **O esvaziamento da formação de professores de literatura.** Voz da Literatura, Brasília, abr. 2021. Disponível em: <https://www.vozdaliteratura.com/post/sobre-o-esvaziamento-da-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-de-literatura#:~:text=O%20esvaziamento%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos,ou%20s%20um%20pragmatismo%20que>.

DALVI, Maria Amélia; SCHWARTZ, Cleonara Maria, PINHEIRO, Marta Passos (orgs). **Livros, Leitura & Literatura [recurso eletrônico]: reflexões de escritores, leitores, pesquisadores e professores.** Vitória, ES: EDUFES, 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a bnc-formação.** Revista práxis educacional v. 17, n.46, p. 53-71, jul./set., 2021.

DIAS, Rosanne Evangelista.; LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva.** Textura: v. 24 n. 59, jul./set. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Grupo A, 2009. E-book. ISBN 9788536321523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536321523/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

MARTINS, Ronei. X. **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação.** Lavras: Ed. Ufla, 2022.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Ivanete Bernardino; MACHADO, Maria Zélia Versiani. O professor de literatura: entre os saberes disciplinares e a formação do leitor. In: CARVALHO, Carla Maria Nogueira de Carvalho; SOARES, Ivanete Bernardino; COSTA, Mara Lúcia Rodrigues. (orgs). **Veredas e (re)configurações da formação docente** [livro eletrônico] – Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022. 468 p.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alvez Martins. BRANDÃO, Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). **Escolarização da leitura literária.** 2º ed., 3º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tabetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96p.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?.** Porto Alegre: EDIIPUCRS, 1996.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 21 out. 2023.

Zilberman, Regina. **A leitura e o ensino da literatura** (livro eletrônico) - Curitiba: InterSaberes, 2012. - (Série Literatura em Foco).

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990

## APÊNDICE A – ENTREVISTAS COM PROFESSORES

### PESQUISA DE CAMPO – ENTREVISTA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Título da pesquisa:** Professores de literatura: A leitura literária como parte da formação docente

**Pesquisadora:** Thaynara de Carvalho Pereira

**Orientador:** Rodrigo Garcia Barbosa

### RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS NORTEADORAS

#### 1. Como a universidade contribuiu para sua formação literária e sua relação com a literatura?

**ENTREVISTA P-1:** Então, eu sempre gostei muito de ler. Eu li muita literatura brasileira, né? Principalmente os grandes escritores, como José de Alencar. Esses escritores já foram, assim, autores que eu li a coleção completa. Monteiro Lobato, na literatura infantil, e José Mauro de Vasconcelos foram autores cujas obras eu li bastante. Não foi durante a universidade, mas no curso [normal superior], que hoje é ensino médio. Na minha época, não era ensino médio. Li muito durante o fundamental 2. A universidade, através do curso de pedagogia, na época em que estudei, não tinha nada voltado especificamente para essa área da literatura. Mas, durante todo o tempo que trabalhei com crianças, desde que me formei, em 1979, a gente sempre utilizou muitos textos literários no ensino da língua portuguesa, principalmente poesias. A gente trabalhava, na época, com poemas de Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa e outros poetas mais antigos, como Gonçalves Dias. Trabalhamos muito com essas obras. Mas, na universidade, no curso de pedagogia, não havia nada voltado para essa área específica.

**ENTREVISTA P-2:** Antes da faculdade, eu tinha, sim, uma relação com a literatura, mas era outro tipo de leitura, né? Quando a gente faz uma leitura, vamos dizer, amadora, de alguém que não tem o preparo que o curso de Letras me deu. Aí, quando a gente entra no curso, já começa a olhar as obras com outro olhar, né? Um olhar mais crítico, questionador, entendendo o contexto social da obra e tudo que envolve a escrita literária.

**ENTREVISTA P-3:** Então, assim, o ensino de literatura, eu fui ter no ensino médio, porque é um componente obrigatório. Só que, hoje, eu já vejo essa mudança, com a literatura sendo inserida nos anos iniciais, principalmente a literatura infantojuvenil. Mas ela se fez mais presente mesmo no ensino médio. Na universidade, foi um requisito obrigatório do curso que eu prestei. Mas, como eu já tinha contato com algumas escolas literárias eu fui me familiarizando mais.

**ENTREVISTA P-4:** Eu sempre gostei de ler. Não vou dizer que sou uma leitora que está todo dia lendo um livro. Com a graduação, fazendo o curso presencial, que eu acho mais intenso, comecei a ler só o que eu precisava. Era muito conteúdo, e eu fazia faculdade enquanto trabalhava. Trabalhava o dia todo e estudava à noite. Então, acaba que, infelizmente, para ser bem sincera, fica um pouco desmotivador nessa questão da literatura, porque você começa a ler só o que é obrigado, né? Artigos ou conteúdos para estudar para as provas que os professores indicavam. E, no fim, não sobra tempo e nem ânimo para pegar um livro e ler como hobby, sabe?

**ENTREVISTA P-5:** Então, eu percebo que essa relação durante a minha formação foi um pouco superficial, sabe? Não sei se pelo fato de a minha turma ter sido a primeira turma de pedagogia, que começou em 2015. Talvez tenha sido por isso, mas eu não tenho uma memória muito forte em relação à parte da leitura literária. Tanto que, com esse curso promovido pelo governo agora, neste ano, sobre leitura e escrita infantil, tenho estudado e refletido mais sobre o tema. Mas, durante a minha formação, de 2015 a 2019, isso não contribuiu muito para mim, sabe? Eu não tinha o hábito de ler antes e, durante a atuação, percebo essa necessidade: ler antes, entender a intenção dos livros que escolho para ler para as crianças. Porém, na minha formação, eu não cursei disciplinas específicas sobre isso. Não sei se existia alguma eletiva na época.

**ENTREVISTA P-6:** Antes de começar a universidade, eu já tinha uma relação com a literatura. Eu gostava de ler, e as aulas de literatura no ensino básico eram algo que eu apreciava muito. Sempre soube que meu objetivo era ser professor universitário, e tinha clareza de que o caminho seria pela literatura. Com isso em mente, fiz o mestrado em literatura e agora estou no doutorado também na mesma área. Durante a graduação, atuei como voluntário na área de literatura com uma professora do curso de Letras, o que contribuiu muito para o meu desenvolvimento. Nesse período, fiz pesquisas na área, o que ajudou bastante, porque aprendi como ser um leitor mais

crítico, como realizar pesquisas sobre literatura e como dialogar o texto literário com a teoria. Esse aprendizado foi extremamente valioso para minha formação.

**ENTREVISTA P-7:** Antes, eu não tinha contato com a literatura, nem com crianças. Acho que, além das matérias da grade curricular, como Didática e Literatura, o que realmente ampliou e enriqueceu muito o meu conhecimento foi a participação no projeto da Residência Pedagógica. Isso representou um grande salto na minha qualificação, porque tivemos um contato mais intenso com o mundo literário. No projeto, pudemos vivenciar práticas de sala de aula, aprendendo sobre questões como a entonação na contação de histórias, a escolha dos livros e a importância dessas escolhas. Foi um aprendizado significativo sobre como contribuir para que o aluno seja um verdadeiro protagonista da sua aprendizagem.

**ENTREVISTA P-8:** Quando entrei na universidade e tive contato com a literatura no curso, a maior parte da minha formação foi voltada para questões teóricas. Muito do que vimos era sobre teóricos que escrevem sobre as obras. Em relação à leitura propriamente dita, às proposições dos professores, tive algumas experiências em três disciplinas que cursei. Nelas, os professores passavam livros para lermos, e depois discutíamos nos encontros. Teve também um professor que ministrou uma disciplina chamada, se não me engano, Introdução às Poéticas, nela trabalhávamos com a análise de poemas, saindo um pouco dessa abordagem teórica que, confesso, me incomodava bastante. Esse professor foi, para mim, o que mais rompeu [essa predominância teórica], ele trazia a teoria também, mas também as obras.

**ENTREVISTA P-9:** Lá na [Universidade], a gente tinha muita prática, e eu gostava bastante disso. No entanto, quando fui para outro contexto, senti falta de uma abordagem teórica mais aprofundada. Durante a minha formação, participei de um ou dois projetos de leitura, e nesses projetos íamos às escolas para contar histórias. Depois, os alunos tinham que reproduzi-las usando algumas tecnologias e outras formas criativas. Meu contato com a literatura foi mais nesse sentido, através desses projetos. Não houve nenhuma disciplina específica voltada para essa área, mas o foco na prática era bem presente.

**ENTREVISTA P-10:** A minha experiência universitária veio colaborar com a base de conhecimento de literatura que eu tinha enquanto leitor, mas ela veio me capacitar tecnicamente, né, por meio de um ensino muito reflexivo e crítico a respeito do texto literário, do papel dos autores na sociedade e como o texto literário cria possibilidades de representação

da sociedade, além de possuir valores estéticos e valores de mentalidade. Ela veio trazer esse tipo de reflexão para mim.

**ENTREVISTA P-11:** Eu não tinha proximidade [antes do ensino superior] com a leitura literária, pois fui mãe muito cedo [...] eu fui me aproximar dessa leitura literária no curso de graduação, fui aprendendo e descobrindo.

**ENTREVISTA P-12:** Acredito que, em todos os âmbitos, é claro que, quando a gente entra no curso de Letras, já temos alguma afinidade. Eu já era um leitor, né, antes de entrar na faculdade, mas a faculdade me apresentou, através dos professores e das professoras, a obras novas que eu não conhecia, ou perspectivas e aprofundamentos nas que eu já conhecia. Então, enquanto professor de Literatura, que automaticamente se entende como um leitor, acredito que a universidade contribuiu tanto na apresentação de obras novas e novas perspectivas quanto no aprofundamento e revisão das leituras que eu já tinha feito.

**ENTREVISTA P-13:** Eu sempre gostei muito de contação de histórias, né, antes mesmo de entrar na faculdade. Quando iniciei a Pedagogia, comecei a levar a contação de histórias para minha formação. A faculdade, em si, me deu o embasamento mais teórico, né, principalmente por ter sido uma faculdade EAD. Então, eu senti muito essa questão da falta, né, desse presencial, desse estímulo mesmo que a gente tem presencial. Mas a faculdade, sim, teoricamente, foi ótima, sabe? Me ajudou muito na questão literária, indicando sempre como trabalhar isso com uma criança.

**ENTREVISTA P-14:** Eu nunca tive muito hábito de leitura, mas na graduação eu fiz um projeto de contação de história [que me aproximou da leitura literária]. E aí eu tive disciplina também que ajudava a levar a literatura para a sala de aula e também fiz esse projeto, só que foi na pandemia. Aí, a gente não conseguiu ir, porque eu peguei dois anos de pandemia, né? Era só à distância, mas a gente se encontrava presencialmente todo mês e tinha aula toda semana online.

**ENTREVISTA P-15:** Então, eu já tinha contato com livros na infância. Não tive muitos exemplares em casa, mas meu irmão costumava frequentar a biblioteca, e com isso adquirimos o hábito de ir juntos, ou em sebo também, então, a gente sempre trocava livros. Na universidade, para ser sincero, minha primeira graduação, em Normal Superior, não abordou tanto essa

questão da literatura. Porém, recentemente, no mestrado, percebi uma ênfase maior nesse aspecto.

**ENTREVISTA P-16:** Nas duas faculdades que eu fiz, não houve, digamos, nenhum estímulo para despertar esse lado da literatura. A minha formação [educação] básica inicial era mais voltada para a obrigatoriedade da leitura. Tínhamos que ler os livros e fazer fichas de leitura, ou seja, éramos obrigados a ler. Na pedagogia EAD, a literatura foi apenas comentada, não houve uma aula específica, pelo menos que eu me lembre. Mas quando veio o programa do governo federal, ele me despertou, porque havia um momento dedicado à leitura deleite. Eu não participei da primeira edição, mas acompanhava as meninas na escola, observando os momentos de prazer em ler, e isso me chamou a atenção. Então, na verdade, não foi nenhum e nem outro [curso na universidade e sim um programa de formação continuada].

**ENTREVISTA P-17:** Então, eu sempre li, assim, na época da escola, né, no ensino médio. Não tinha muito tempo quando conseguia ler, mas lia livros. Na graduação, acho que a professora [da *Universidade A*] ensinou bastante, principalmente que a contação de história e os livros contribuem muito para que consigamos elaborar uma sequência didática, um plano de aula, né? A gente consegue usar os livros para trabalhar de forma mais adequada. Então, eu acredito que a literatura contribui dessa forma, alinhando metodologias para que possamos aplicar em sala de aula e elaborar uma sequência.

**ENTREVISTA P-18:** Então, assim, a literatura, esteve muito presente na minha vida desde quando eu era criança. Minhas informações estão relacionadas justamente com esse repertório que eu tive, né, com meu pai, que gosta muito de produzir textos. Então, desde criança, tive esse contato. Aos 17 anos, comecei a fazer pedagogia, terminei e logo iniciei o curso de Letras. Então, dos 17 aos 26 anos, tive essas duas formações. [...] Bom, o que eu posso lembrar, falando para você, é que, na pedagogia, meus professores ensinavam, por exemplo, sobre a importância da contação de histórias. Eu tive bastante contato com textos, por exemplo, de Ruth Rocha, que somaram à formação.

**ENTREVISTA P-19:** A universidade, ela me incentivou a valorizar o universo literário e, de certa forma, a proporcionar o contato das crianças com esse universo e a sua importância, como [para] ampliar o vocabulário. Então, na disciplina de alfabetização e letramento, houve esse incentivo para a gente valorizar o universo literário e proporcionar o contato das crianças com

as literaturas, mas literaturas boas, né? A universidade colaborou também, com um senso crítico, com relação a isso [fazer boas escolhas]. [Pensando na minha formação pessoal], durante o curso, o conhecimento e o contato com a literatura, de certa forma, ajudaram a criar o hábito de sempre estar lendo.

**ENTREVISTA P-20:** Eu sempre gostei muito de literatura ... sempre gostei muito de ler. Na graduação, eu tive um excelente professor, então, assim, na parte da literatura brasileira, ele deu bastante incentivo para a gente, né, em relação à estruturação. Então, saí com uma bagagem muito boa, tanto que saí da graduação direto para o mestrado, e o meu mestrado foi em relação à literatura e crise literária, uma vertente que eu achei muito legal, né. Aí, então, ele dava aquele suporte, né, porque não era só simplesmente declamar poema, mas havia uma análise mais profunda. O professor [da universidade] fazia com que a gente gostasse da literatura brasileira, ele valorizava demais.

**ENTREVISTA P-21:** O ensino à distância dificulta, porém meu TCC foi sobre latas literárias. Isso porque, antes, eu já tinha uma relação com a literatura, e isso me chamou atenção para escrever sobre o tema no TCC. Então, tinha um interesse muito grande na graduação e realizei a escrita do TCC voltado para a contação de histórias com a lata literária.

**ENTREVISTA P-22:** A universidade trouxe a base literária para futuras pesquisas e aprofundamentos, e estes ocorreram de forma constante e progressiva, por meio de cursos de formação realizados ainda durante a graduação.

**ENTREVISTA P-23:** A universidade proporcionou um aprofundamento significativo em relação à leitura literária, especialmente ao trabalhar com autores que eu até então desconhecia. Foi algo bem diferente da minha experiência no ensino médio, pois trouxe outras perspectivas e aspectos que iam além da minha visão como aluna daquela época. Embora eu tenha tido professores que me incentivaram bastante no ensino médio a estudar literatura e a ler, hoje percebo uma diferença entre o ensino médio que vivi e o que existe atualmente. Naquela época, acredito que o incentivo à leitura era maior, sobretudo, por conta do novo ensino médio.

**ENTREVISTA P-24** Eu acho que a universidade abre os nossos olhos, profissionais da educação, oferecendo mais informações para atuarmos, né, em sala de aula com a literatura. Ela nos ajuda a sair desse padrão de achar que a literatura se resume apenas a contos de princesas

e coisas do tipo. Para a minha formação, a universidade abriu meus olhos, principalmente no que diz respeito à leitura. Foi durante esse período que tive mais contato com a leitura, que realmente se expandiu para mim. Antes da graduação, esse contato não era tão frequente, e eu não me dedicava tanto quanto depois.

**2. Como você avalia sua formação literária na universidade? (Pense no curso e nas experiências ao longo da graduação, nos espaços e momentos destinados a sua formação literária, ou seja, no desenvolvimento do hábito de leitura e na ampliação de um repertório de obras).**

**ENTREVISTA P-1:** Então, deixou um pouquinho a desejar, vamos dizer assim. O currículo da universidade, na época, para o curso de Pedagogia, não tinha nada relacionado à literatura. Era apenas, vamos dizer assim, a parte específica da literatura voltada para a formação de professores. Mas, dentro da pedagogia literária, não; na parte da leitura literária, não.

**ENTREVISTA P-2:** Olha, na universidade, o curso é bem dividido, sabe? Tem a parte da linguística aplicada, mas a literatura também está muito presente. A gente tem diversas disciplinas de literatura: Literatura Brasileira, Literatura Africana, Literatura Inglesa, né? É um curso duplo de licenciatura, então o contato foi muito grande. Foi bem maior depois, quando entrei no curso de Letras. A literatura de elite, por causa das nossas obrigações, acaba ficando um pouco de lado. Mas, como as leituras obrigatórias, você acaba lendo, né? Então, é uma leitura de elite, mas com outro objetivo. Mas tem sim!

**ENTREVISTA P-3:** Eu acho, assim, que foi bastante discutido, bastante mesmo. Esse negócio de incentivo, sabe? De levar isso para a sala de aula, para os seus alunos, para que eles tenham contato com a literatura, com as obras clássicas.

**ENTREVISTA P-4:** Não teve, mas, assim, eu não sei... O curso que eu fiz foi um pouco atípico, porque fiz durante a pandemia. Então, não teve como fazer o estágio, e as provas, que geralmente são realizadas no polo, foram todas feitas online por causa da pandemia. Eles têm uns fóruns para entrar, conversar e interagir até com os próprios colegas, mas eu não participava muito, por conta dessa questão também. [muitas demandas]

**ENTREVISTA P-5:** Não lembro daquele momento [de leitura literária]. Talvez por ter sido a primeira turma, em 2015.

**ENTREVISTA P-6:** Eu penso de duas maneiras, né? Tem a grade de disciplinas e, além disso, a questão da pesquisa. Quando penso de forma mais restrita, apenas na grade, o que me chama

a atenção é a pouca leitura de literatura. São aulas mais historiográficas, com muita leitura de crítica literária. A gente lê aquelas literaturas importantes, mas a minha formação para trabalhar com texto literário ocorreu, de fato, na graduação, devido à pesquisa e ao número de estudos, entende? Então, se eu considerar apenas a formação proporcionada pelo curso, acho que faltou algo. Mas, quando penso nas oportunidades em geral, eu acho que sim [foi positiva].

**ENTREVISTA P-7:** Eu vejo como positiva. Acho que auxiliou grandemente na formação e foi, assim, super adequada. Além disso, tivemos o projeto de residência e também os estágios presenciais, que considero um passo muito importante para nós. Através dos estágios, pudemos agregar teoria e prática. Tivemos a oportunidade de construir o plano de aula, executá-lo, observar as ações do professor e enriquecer ainda mais nossa bagagem e currículo. Foi um momento para avaliar o que funcionou bem e o que não foi tão bom, contribuindo diretamente para nossa vivência e aprendizado.

**ENTREVISTA P-8:** Mas teve algumas lacunas que deixaram a desejar. Acho que foi um pouco pobre no sentido de que poderia explorar mais, entende? Sabe, no sentido de estimular a criatividade. Inclusive, talvez, propor espaços para as pessoas se expressarem. Tinha gente, por exemplo, que escrevia, mas, às vezes, não tinha muita oportunidade de trocar ideias, porque era algo mais engessado, muito acadêmico, teórico ... chato.

**ENTREVISTA P-9:** Em relação à minha formação, eu acho que recebemos informações suficientes, principalmente para quem nunca teve contato com uma sala de aula ou com crianças e alunos. Acredito que essa parte prática é muito importante, porque, enquanto você está apenas lendo nos livros, é uma coisa; mas, quando vai para a prática, é completamente diferente. Nesse sentido, foi algo bem positivo.

**ENTREVISTA P-10:** Se você não teve essa experiência, como é que se avalia? Eu fui muito agraciado na minha experiência na [universidade], porque, no meu PIBID, trabalhei com literatura. Era um PIBID de Língua Portuguesa, mas o orientador na época era o [...] do Departamento de Estudos da Linguagem, e ele deu abertura para a gente trabalhar com uma frente de literatura. Tudo o que aprendi na sala de aula eu levava para essa experiência, então tive uma vivência muito particular e muito feliz com a literatura na universidade, por conta dessa abertura. Desde o início, desde o segundo período, tive a oportunidade de trabalhar com o ensino de literatura, atrelando os meus conhecimentos acadêmicos à prática docente.

**ENTREVISTA P-11:** Não, não tiveram tantos momentos para a formação literária. Teve mais momentos voltados para a leitura acadêmica, contudo, algumas leituras, mais especificamente da área da Filosofia e Sociologia, despertaram em mim o desejo pela leitura literária. Por exemplo, algumas obras de Nietzsche, embora filosóficas, têm um viés literário. Nesse sentido, tive poucos momentos de proximidade com a leitura literária ... tive momentos por meio de algumas oficinas que, às vezes, eram ofertadas pelo Departamento de Educação, como oficinas de prosa e poesia, muitas vezes voltadas para a literatura afetiva, que foram ministradas por professoras específicas.

**ENTREVISTA P-12:** Eu acho que foi a melhor possível. É claro que não sei como seria se fosse de outra forma, mas acredito que foi a melhor possível, porque tive a oportunidade de entrar no PIBID no meu segundo período, e sou muito grato por isso até hoje. Foi quando comecei a dar aula, e é quando você entende o valor “afetivo” dessa experiência, tanto para a gente quanto para o aspecto acadêmico. Felizmente, no ano em que entrei, o grupo me permitiu trabalhar com literatura. Então, durante dois anos, praticamente, realizamos atividades voltadas para literatura, com aulas expositivas e outras. Foi aí que comecei a aprender a dar aula, de fato, em 2014 e 2015.

**ENTREVISTA P-13:** Como foi uma faculdade EAD, senti muito a falta do presencial, né? Principalmente essa questão visual de ter um espaço físico onde a gente pudesse estar. Mas, quando tínhamos as aulas presenciais, eram no polo da cidade, e esse polo tinha uma boa estrutura. A gente fazia encontros em grupos e havia um espaço reservado para leitura. Era nesse momento que conseguíamos conciliar o teórico e o prático. Estudávamos os autores na plataforma e depois levávamos isso para a aula presencial. Esse momento foi muito positivo, pois conseguimos fazer uma boa relação com a literatura e, principalmente, com os próprios professores.

**ENTREVISTA P-14:** Poderiam ter sido melhores, não foram excelentes. Acho que foram medianos. Eu acredito que poderiam ter sido melhores, principalmente por causa da pandemia, né? Isso acabou atrapalhando um pouco, porque não conseguíamos ir para a sala de aula e ficávamos mais em casa. Então, por isso, acho que a experiência foi bem mediana. Não houve muitos momentos para discutir obras, a não ser pensando apenas na sala de aula. A maioria das atividades estava voltada para isso, mas tivemos alguns momentos, embora poucos.

**ENTREVISTA P-15:** Então, na primeira formação, realmente foi péssimo. A ênfase maior foi na segunda graduação e no mestrado. Na segunda graduação, foi bem razoável. Li muito conteúdo, fui incentivada a fazer algumas leituras e participei de discussões bem interessantes, mas nada se compara ao mestrado. Definitivamente, o aprendizado que desenvolvi no mestrado foi incrível. As discussões de aula foram excepcionais.

**ENTREVISTA P-16:** Não me lembro, porque na Pedagogia eu não me lembro dessa parte de literatura, entende?

**ENTREVISTA P-17:** Acho que os maiores momentos em que tivemos contato com a literatura foram no PIBID e Residência. Foi ali que tivemos os momentos de maior contato. Os outros momentos foram mais apresentados, né? Como os contos e as histórias, que poderiam contribuir de certa forma na sala de aula com algumas práticas. Mas foi a residência que mostrou, na prática, como funciona. Então, acho que os melhores momentos que tive foram lá.

**ENTREVISTA P-18:** Olha, eu avalio de uma forma muito positiva. Acho que foram momentos complementares, sabe? A Pedagogia é uma abordagem mais voltada para um público específico de crianças, e, nesse sentido, foi muito satisfatório. Esses momentos em que os professores faziam rodas de conversa e leitura de texto literário foram realmente muito bons.

**ENTREVISTA P-19:** Durante a universidade, sempre tivemos contato com diversas literaturas, e com frequência foi aberto o espaço para discutir sobre elas. Então, isso foi algo positivo.

**ENTREVISTA P-20:** Na graduação, a gente não teve esses momentos. O que tivemos na graduação foram apresentações de seminários, mas essa questão de um café literário ou de um debate, a gente nunca teve. Eu fui ter essa experiência na minha pós-graduação, onde participamos de simpósios, e achei isso bastante interessante, principalmente por poder apresentar meu trabalho. Então, eu senti muita falta, na graduação, de algo como um clube do livro. Faltou essa experiência, sabe? Porque, na graduação, a leitura dos livros era feita com a finalidade de análise, mas não havia aquele momento de leitura prazerosa, para discutir livremente.

**ENTREVISTA P-21:** Não foi algo positivo, por conta da distância, pois, fiz um curso no formato EAD, e acredito que isso tenha dificultado bastante a minha formação [aprofundamento] literária na universidade.

**ENTREVISTA P-22:** Eu avalio de maneira muito satisfatória, porém não houve um aprofundamento nos conteúdos específicos, deixando a critério do aluno decidir se iria se aprofundar na leitura literária ou não.

**ENTREVISTA P-23:** Foi uma experiência muito positiva, mas também acho que faltou um pouco mais de aprofundamento e mais períodos dedicados ao estudo da literatura. Durante o curso, tive disciplinas como Literatura Brasileira e Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, se não me engano, pois as grades curriculares mudam com o tempo. Eu me formei em 2016, e na minha grade, por exemplo, havia disciplinas como Matemática, que acredito terem sido desnecessárias. Esse tempo poderia ter sido melhor aproveitado com conteúdos voltados para a literatura. Acho que o curso poderia ter se aprofundado mais nessa área, pois o tempo disponível é muito curto para desenvolver um trabalho significativo, dependendo da proposta de cada professor no ensino superior.

**ENTREVISTA P-24:** Eu acho que o assunto existiu e foi trabalhado, mas não foi tão aprofundado. Parece que só falamos por cima, falamos sobre, mas sem entrar em detalhes. Agora, no curso de Letras, que é minha outra graduação, estou tendo uma noção maior, uma visão mais profunda da literatura. Estou desenvolvendo uma outra perspectiva, sabe?

**3. Você acredita que os momentos destinados para sua formação literária foram suficientes e adequados para o trabalho com a literatura no ensino básico? (Comente sobre suas dificuldades ou facilidades como professor de literatura, sobre o que a universidade te proporcionou e o que deixou de oferecer para sua formação)**

**ENTREVISTA P-1:** Durante o curso da universidade, a gente tinha que ler bastante livros, né? Eu lembro que lia muito livros de Filosofia, que era uma área que eu gostava, como Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, e também a parte de Didática, que a gente lia bastante durante a faculdade. Eu também li muito sobre autores da literatura. Acho que, de certa forma, isso ajuda, porque cria o hábito de leitura.

**ENTREVISTA P-2:** Olha, foi sim. Eu acho que foi, claro, quanto mais, melhor, né? Quanto mais a gente lê, melhor. E, tendo em vista que a literatura brasileira é tão vasta, acho que ler tudo seria até impossível, mas a quantidade de leitura foi boa. Não deixou a desejar, não.

**ENTREVISTA P-3:** A universidade nos prepara para desatrelar a literatura dessas questões gramaticais, porque, hoje em dia, nos livros didáticos, tudo está voltado para um gênero textual, e uma obra literária já vem com aquelas questões gramaticais enraizadas, o que não possibilita o aluno refletir e discutir a obra. Isso é um papel do professor. A universidade me preparou muito para isso: tirar a questão gramatical do texto e fazer o aluno pensar, vivenciar aquela obra, refletir e discutir. Então, de certa forma, me capacitou para isso.

**ENTREVISTA P-4:** Foi médio... Se eu for trabalhar com literatura na sala de aula hoje, com as crianças, eu tenho que pesquisar e estudar, para passar para eles um conteúdo legal, mesmo que seja de acordo com a idade, mas ... [é preciso uma busca aprofundada].

**ENTREVISTA P-5:** Não, acho que não. Assim, a gente também vai descobrindo e aperfeiçoando, mas não sei se era porque não era uma coisa que me despertava tanto interesse, sabe? Mas, acredito que não. Eu lembro de outras disciplinas, mas essa [literatura] em específico, não. Eu acredito que fez muita falta, porque saber e entender um pouco sobre literatura é importante na formação. Depois, faz toda a diferença na hora da atuação.

**ENTREVISTA P-6:** Eu acho que a formação me deu uma certa bagagem de conhecimento, que, quando fui para a sala de aula, foi sedimentada. Não acho que é possível se sentir

totalmente preparado, pelo menos eu lembro dessa sensação de terminar o curso e ir para a sala de aula sem saber o que esperar. Já ouvi outras pessoas compartilhando esse mesmo sentimento, que é normal. Dar aula é um processo de aprendizado constante. Então, eu voltava muito aos textos que os professores deram, etc. O que sinto que não foi abordado foi uma questão metodológica, como se dá aula de literatura. Acho que essa parte não foi contemplada no curso. Pode até haver espaço para discussão, mas as aulas de literatura no ensino básico no Brasil são muito voltadas para uma abordagem historiográfica. Não houve um trabalho mais aprofundado.

**ENTREVISTA P-7:** Eu acho que sim, foi. E como eu disse, o projeto de residência nos imergiu nesse mundo, né? A gente trabalhou de forma super intensa, foi uma experiência muito intensa. O que ajudou a gente a trabalhar as dificuldades também...

**ENTREVISTA P-8:** Não, isso eu te afirmo com toda certeza. Eu até tive a oportunidade, agora me recordando, de participar de dois grupos de estudo de teoria. E aí, quando você vai para a escola pública, você percebe que não vai trabalhar com teoria, entendeu? É importante ter o conhecimento teórico como um aporte, mas na prática, não cabe, entendeu? A ideia é mostrar poesia concreta para os alunos, para eles produzirem e apresentarem: “Olha que legal, criativo! ... O que você pode fazer com Arnaldo Antunes? Vamos ler? ... Ah, quando você lê é uma coisa, mas quando você escuta é outra! Olha o som da palavra, como muda, como brinca.” Então, acaba que um pouco disso ficou a desejar, sim.

**ENTREVISTA P-9:** Então, eu acho que a graduação, o que ela faz, é expandir muito. Ela te dá pequenas porções de cada conteúdo, de cada coisa que você precisa. E aí, quando você vai para a sala de aula, percebe que é uma coisa muito mais específica. Principalmente no início, eu tive muita dificuldade em saber o que exatamente trabalhar com a minha turma, o que trabalhar com uma faixa etária específica [crianças pequenas]. A graduação não especifica essas coisas, ela passa mais por cima. Eu acho que é no dia a dia, na prática, que você vai testando e vendo o que vai funcionar [leituras literárias]

**ENTREVISTA P-10:** Sim e não. Sim, porque, dentro da grade curricular, temos um diferencial na [Universidade], por exemplo, que é o ensino de literatura americana, e isso contribui muito para abrir o processo de formação técnica, reflexiva e crítica. E não, porque nunca vai ser suficiente. A gente sempre tem que continuar lendo, buscando informações e aprimorando.

**ENTREVISTA P-11:** Não, durante a graduação eu tive quatro disciplinas voltadas para a linguagem: linguagem literária, linguagem artística, linguagem corporal e linguagem musical. E esse foi o único momento de experiência específica para a linguagem literária. Depois disso, não tive mais.

**ENTREVISTA P-12:** Eu não sei se foi suficiente em si mesmo, né? Digo isso porque, primeiro, porque acho que não foram suficientes, é que a gente precisa sempre se atualizar. Mas a base das minhas aulas vem das referências que eu conheci nas disciplinas de literatura, tanto na disciplina de literatura brasileira, que tive com o [professor], quanto nas de literatura portuguesa e africana, que tive com a [professora]. Os dois foram meus orientadores. Também a teoria literária, que eu acho que não é mais ministrada pela professora na universidade. Então, as referências que essas disciplinas me apresentaram são as que uso até hoje, como Coutinho e Antônio Cândido.

**ENTREVISTA P-13:** Eu acredito que elas tenham sido adequadas, mas não suficientes. Acho que poderiam ter explorado mais esse lado, sabe? [a leitura literária]

**ENTREVISTA P-14:** Eu acho que deu o norte para começar, mas poderia ter sido mais. Acaba que a gente tem que aprender muitas coisas por conta própria, sabe? Deu o norte para começar, para levar um pouco para a sala de aula, mas, no fim, a gente tem que procurar em outros lugares.

**ENTREVISTA P-15:** Não foram, infelizmente, não. Eu fui buscando, porque o conteúdo era superficial ou insuficiente, mas poderia ter sido mais completo.

**ENTREVISTA P-16:** Bom, eu acredito que dá para fazer sim [boas aulas]. Igual te falei, eu não me lembro dessa parte de literatura, pode ser que até tenha tido um módulo, mas, assim... Eu acredito que, no mestrado, com as aulas do [professor], eu fiquei apaixonada, fiquei encantada. Eu achava que literatura tinha que ser algo muito restrito, só aquilo ali. Mas, com as aulas dele, vi que não, é algo amplo, é uma arte. Não sei como funcionam os cursos de graduação em letras e pedagogia na universidade, mas acredito que deveriam explorar mais, porque são cursos. Mas, assim, para eu desenvolver o prazer pela leitura com os meus alunos,

no mínimo, eu tenho que ter tido uma experiência prazerosa. Se eu não tive uma experiência prazerosa, dificilmente vou estimular e desenvolver nos outros.

**ENTREVISTA P-17:** Eu acho que foi o necessário. Foi apresentado como a gente poderia trabalhar em cima daquilo, mas acho que poderia ter sido mais explorado, mostrado na prática, como a gente poderia fazer isso. Porque, igual te falei, eu fui aprender isso mesmo no PIBID, na Residência, que dá para elaborar uma aula abordando todas as disciplinas.

**ENTREVISTA P-18:** Eu acredito [que foi adequado], como eu te falei, que tive experiências positivas na universidade em termos de diversidade. Quando entrei na escola para trabalhar, tive algumas questões para apontar. Por exemplo, eu tive um aluno disléxico, e, na mesma turma, tinha um aluno que era muito bom, como você falou, proficiente [na leitura]. Então, esse tipo de dificuldade eu tive. Exatamente. Na pedagogia, eu tive uma disciplina sobre educação especial, mas não tive isso em letras.

**ENTREVISTA P-19:** Suficiente, eu considero que não foi. Isso colaborou para incentivar a gente a sempre estar proporcionando o contato das crianças com o universo literário, mas não foi suficiente, na minha opinião. Houve um incentivo, sim, um incentivo básico, mas não aprofundado, entendeu? De certa forma, eu precisei estar buscando mais.

**ENTREVISTA P-20:** Enquanto faculdade, não. Elas foram suficientes para que eu entendesse a obra literária [de forma técnica], mas para que eu aplicasse na sala de aula, não foi. Elas foram falhas, tive que ir atrás, sentar, ver e estudar, mas durante a faculdade, não.

**ENTREVISTA P-21:** Não houve aprofundamentos, e acredito que, como mencionei anteriormente, isso se deu pelo fato de ser um curso EAD, um ensino à distância. Por conta disso, esses aprofundamentos acabaram não acontecendo.

**ENTREVISTA P-22:** Não. Acredito que, para uma maior ampliação do repertório literário em sala de aula, é necessário criar mais situações e momentos específicos destinados a essa finalidade, ou seja, voltados para a leitura literária

**ENTREVISTA P-23:** Não, não foram. Acredito que foi muito pouco tempo para poder dizer que foi o suficiente.

**ENTREVISTA P-24:** Eu acho que não foi feito por completo. Eles nos deram uma boa base para trabalhar com a literatura, mas, como disse antes, não foi tão aprofundado. Talvez,

houvesse mais aprofundamento na formação dos professores, alguns estigmas poderiam ser quebrados. Sabe, aqueles professores que acreditam que a literatura no ensino deve seguir sempre o mesmo caminho? Um aprofundamento maior poderia ajudar a sair dessa mesmice e trazer formas mais criativas e inovadoras de incluir a literatura no ensino.

**4. Você acredita que a formação universitária te prepara para o trabalho com a literatura na sala de aula, visando não apenas formar novos leitores, mas também proporcionando uma vivência literária?**

**ENTREVISTA P-1:** Olha, eu tenho contato com professoras que são formadas recentemente, inclusive muitas com mestrado. E eu acho que a universidade hoje tem aberto novas oportunidades para que os estudantes, os graduandos, fiquem mais próximos da literatura, vejam que existe um corpo específico de literatura dentro do curso de Pedagogia. Eu vejo que a UFLA sempre oferece isso para os professores dessa área. Mas, eu acho que saí bem preparado, sim. Eu acredito que, como professora, sabemos que depende muito do profissional. Ele, gostando, vai levar aquilo para os seus alunos. Depende muito da vontade e do interesse de cada um, de estar disposto a ensinar aquilo que aprendeu.

**ENTREVISTA P-2:** O leitor crítico é a pauta principal, né? Então, justamente, a gente aprende a ensinar outro tipo de leitura, não mais uma leitura rasa. Eu gosto de sair só da leitura superficial, mas focar em uma leitura crítica mesmo. Ela ajuda muito na formação. A minha formação me ajudou bastante com essa questão, e eu tento passar isso para as minhas crianças, né, quando elas vão ler o livro.

**ENTREVISTA P-3:** A universidade nos prepara para desatrelar a literatura dessas questões gramaticais. Hoje, você vai ao livro didático e tudo é em função de um gênero textual; uma obra literária já vem com aquelas questões enraizadas, o que não possibilita ao aluno refletir e discutir a obra. Isso é um papel do professor. A universidade me preparou muito para isso: para tirar a questão gramatical do texto e fazer o aluno pensar, vivenciar a obra, refletir e discutir. Então, assim, me capacitou para isso.

**ENTREVISTA P-4:** Sim... falando da pedagogia, sim. Porque, desde a infância, o ideal é ter esses momentos, né, de contação de história, para eles terem acesso aos livros, folhear, olhar as gravuras e ouvir a história. Isso já é um estímulo, para que ele tenha o interesse [de ler livros]. Poderia ter mais [diálogos sobre o assunto na graduação], mas tem, sim, uma orientação para formar bons leitores de literatura.

**ENTREVISTA P-5:** A memória que eu tenho sobre isso foi agora, no mestrado, cursando as disciplinas, né? Então, nossa, aí para mim ficou relevante, porque a universidade traz a

importância dessa leitura. Agora, preciso ser sincero: durante a graduação, eu não tenho uma memória clara do que foi mais forte, era mais essa leitura intencional [voltada para a prática]. Não tenho realmente essa memória.

**ENTREVISTA P-6:** Não, eu não acho que a universidade me possibilitou isso. Eu acho que o que me possibilitou foi o conhecimento da História da Literatura, mas não sobre como se trabalhar isso [leitura literária] e como formar um leitor de literatura. Agora, pensando no que eu me lembro da vivência do curso, é que eu não fui no PIBIC, mas lembro que tive amigos que foram e alguns trabalhavam especificamente com literatura. Então, volto um pouco naquilo que eu disse mais cedo, de que acho que as oportunidades no curso poderiam ter possibilitado isso fora da sala de aula e fora da grade curricular. Talvez quem fez o PIBIC de literatura tenha tido esse apoio, mas eu, que não fiz, não senti que tive isso, de como trabalhar literatura para formar leitores críticos.

**ENTREVISTA P-7:** Sim, preparou também. Uma das vivências que a gente teve, e que eu acho que foi muito positiva, foi a questão da sequência literária. Ou seja, através de um livro literário, a gente pode trazer diversos conhecimentos de várias disciplinas diferentes, né? Então, foi um rico aprendizado aí para [trabalhar com] as crianças

**ENTREVISTA P-8:** Olha, vou te falar, vou ser muito sincera. Nunca foi feita essa discussão nas aulas que eu participei, tipo assim, como trabalhar: “Então, vamos sentar aqui hoje e pensar em uma aula de literatura” ... Isso nunca aconteceu.

**ENTREVISTA P-9:** Não teve. Geralmente, ela é mais específica, mesmo para a questão de conteúdo. Não lembro se, por exemplo, a gente usou algum livro. Geralmente, já tínhamos um objetivo final, onde queríamos chegar com aquela leitura, e era algo mais engessado, mais direcionado.

**ENTREVISTA P-10:** Então, como é a minha experiência, vou dizer que sim, entendendo que, pelo fato de eu ter trabalhado no PIBID desde o segundo período, isso é um diferencial na minha experiência. Mas eu entendo que essa dificuldade pode ser existente na vida de outras pessoas, né, que são, por exemplo, afins ou não da área de literatura. Até porque, por exemplo, uma pessoa da linguística vai ter dificuldade de trabalhar com literatura, a pessoa da linguística textual vai ter um outro olhar da análise do discurso, vai ter uma leitura diferenciada pela

literatura. Eu, como especialista em literatura, posso dizer com toda tranquilidade que eu tive esse processo de formação que me habilitou tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista científico, crítico e reflexivo, para trabalhar com literatura, do ponto de vista historiográfico literário, mas também da apreciação do texto estético da linguagem e na formação de leitores.

**ENTREVISTA P-11:** Não, eu fui me aproximar mais aí, como você disse, precisei buscar. Daí, eu precisei buscar mais e fiz uma especialização que não foi na área, mas que me deu oportunidade de ter mais contato com obras literárias. Depois, eu fiz o mestrado em Educação, o mestrado em Educação e ele também não propiciou muito desses contatos, a não ser as oficinas que eu participava, que são ofertadas pelo professor que estava atuando no mestrado. E fiz uma disciplina isolada agora, recentemente [...] durante o decorrer da disciplina, eles ofertaram e possibilitaram algumas leituras literárias, inclusive [fiz uma] disciplina, para contato com literatura na formação específica para cursos da educação infantil, que é a minha grande área de atuação, e eu pude, sim, me aproximar mais dessa leitura literária no sentido de tornar as crianças apreciadoras da leitura, apreciadoras da arte.

**ENTREVISTA P-12:** Sim, mas eu vejo que, no meu caso, de certa forma fui privilegiado por ter a possibilidade de trabalhar desde o meu segundo período na prática [com o PIBID]. Porque eu acredito assim, se a gente pensa na formação da universidade enquanto teoria, não é suficiente. Então, eu tive a oportunidade de conhecer a teoria nas aulas e aplicar na prática com o PIBID e no estágio ... mas a gente sabe que o estágio é muito mais de observação, né?

**ENTREVISTA P-13:** Não, eu acho que não prepara, principalmente em relação à literatura, né? A gente fala muito sobre a questão da prática, sobre como a gente entra na sala de aula, sobre a dificuldade de aplicação de manejo, mas a gente esquece muitas vezes de pensar na literatura, enfim, em outras práticas pedagógicas. E eu acho que a questão da literatura em si não foi suficiente, ela deveria ter preparado mais. A questão prática, como eu disse, eu tive um bom amparo.

**ENTREVISTA P-14:** Toda vez que trabalhávamos com livros, que eu me lembre, era voltada à leitura, assim, não com o objetivo [engessado]. Geralmente, era assim: leitura para apreciar, folhear... qualquer outro tipo de leitura [deleite].

**ENTREVISTA P-15:** Na graduação em si, foi mais para amarrar algum conteúdo. No mestrado, eu me senti instigada a procurar mais recursos para fazer uma leitura melhor e mais eficiente. Tem uma diferença aí, né?

**ENTREVISTA P-16:** Eu não sei te falar sobre essa parte.

**ENTREVISTA P-17:** Acho que sim ... por meio dessa questão da leitura literária que aprendemos com o PIBID.

**ENTREVISTA P-18:** Foi sim, houve uma apresentação de obras que nos ajudaram a pensar várias questões, como os aspectos sociais discutidos nos livros.

**ENTREVISTA P-19:** A universidade colaborou não somente para essa abordagem crítica, de não somente oferecer uma literatura para que o aluno produza algo, mas para que ele encontre satisfação e também entre no imaginário, sonhe, se diferencie e sinta, de certa forma, prazer na leitura que ele está ouvindo ou na leitura que ele está fazendo.

**ENTREVISTA P-20:** Ela fica um pouco, né? Acho que, na graduação, ela é mais voltada para conteúdos, para fazer com que você tenha respostas prontas caso o aluno te questione em relação a alguma obra. A gente tem uma base muito boa para isso, caso alguém te questione sobre uma obra, um autor, ou como aquela obra foi feita. Mas o despertar do senso crítico, para que o professor desenvolva no aluno o gosto pela leitura, isso ficou um pouco falho, faltou. Nós somos preparados para responder às demandas curriculares, mas aquelas demandas, por exemplo, no primeiro ano, que são a apresentação da literatura, são mais focadas em aspectos técnicos e seguem um cronograma rígido, o que não permite que a gente faça uma fluidez entre as escolas. Mas, eu me formei em 2004, então já se passaram 20 anos de formação. Acredito que, hoje, a universidade e a faculdade talvez tenham uma percepção diferente. A teoria da recepção, por exemplo, tem uma abordagem um pouco mais atualizada; na época, isso não era tão explorado, era mais voltado para o conteúdo.

**ENTREVISTA P-21:** Sim, pensando nas oportunidades que as universidades oferecem hoje, como, por exemplo, a UFLA, que disponibiliza diversos cursos de extensão voltados para a formação literária, acredito que a universidade contribui muito, especialmente por meio desses cursos, que cheguei a participar depois da graduação. Embora sejam externos aos cursos

regulares, eles estão inseridos no ambiente universitário e ampliam significativamente as possibilidades de aprendizado e formação.

**ENTREVISTA P-22:** Eu acredito que a formação literária nas universidades, por ser básica, não amplia os horizontes, tornando necessários cursos complementares na área, ou seja, os cursos de formação continuada, por exemplo.

**ENTREVISTA P-23:** Não, eu acho que, dentro das demandas do currículo da Educação Básica, percebo que hoje o ensino é muito fragmentado. Por exemplo, tenho duas turmas de terceiro ano, e uma das turmas tem duas aulas de língua portuguesa por semana, assim, tenho duas aulas destinadas à preparação para o Enem [que complementam a carga horária]. Então, eu divido essas quatro aulas: em duas, trabalho questões relacionadas ao Enem, e nas outras duas, me divido para abordar tudo o que preciso [literatura, gramática e afins] Por isso, acaba sendo muito fragmentado, e acredito que isso não é evidenciado.

**ENTREVISTA P-24:** Eu acho que sim, mas ainda é um pouco fraco. Acho que poderia haver mais incentivo para explorar isso melhor. Mas também é importante lembrar que o papel da formação do professor nunca se encerra na graduação, no mestrado ou no doutorado. A gente precisa estar sempre buscando mais, por meio da formação continuada. A universidade mostra o caminho, mas depende muito da prática do professor. É sobre ele se aperfeiçoar, buscar melhorar e alcançar o que deseja transmitir aos alunos.

**5. Como foram pontuadas as especificidades do trabalho do professor de literatura no seu processo de formação universitária? (Pense no que se espera desse profissional a partir do seu curso de graduação, aponte brevemente o caminho percorrido para que essa formação profissional seja alcançada.)**

**ENTREVISTA P-1:** A participante não teve esses momentos (ou não se lembra)

**ENTREVISTA P-2:** Foram muito pontuadas, é uma crítica comum ... você pode ir lá hoje, no curso de Letras, que ainda estão falando a mesma coisa [sobre as dificuldades] [...] A gente tem que usar a literatura como o material principal, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais. Depois do quinto ano, é algo que aparece lá [por exemplo] um trecho no livro didático. Nem sempre as crianças estão interessadas em buscar na fonte o texto original ou o livro. Eles não têm esse interesse em fazer isso e talvez nem sejam incentivados, porque o sistema também cobra outras coisas, principalmente em língua portuguesa, quer que a gente foque na norma culta, na ortografia e na alfabetização, e só ... essa parte da literatura fica de lado.

**ENTREVISTA P-3:** Sim, isso foi muito discutido. Uma das críticas é essa: muitas vezes, o professor traz a literatura, mas com foco na gramática, e eu acho que essa é a questão. Um dos problemas que os professores enfrentam é justamente esse. Além disso, no ensino, isso era muito enraizado, né? A ênfase estava na gramática, o que não possibilitava que as pessoas discutissem uma obra ou vivenciá-la plenamente.

**ENTREVISTA P-4:** A participante não teve esses momentos

**ENTREVISTA P-5:** Foi pontuado o espaço da literatura em relação ao espaço dado ao ensino de língua materna. Foram abordadas discussões como o fato de não haver uma disciplina de literatura, em muitos casos, dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Houve debates sobre como o texto literário tem sido pouco trabalhado de forma autônoma, sendo frequentemente utilizado apenas como apoio para o ensino de gramática. Assim ... as discussões giraram em torno disso ... como solucionar esses problemas que nem sempre avançavam.

**ENTREVISTA P-6:** A participante não se lembra se teve esses momentos

**ENTREVISTA P-7:** Foram pontuadas sim, as questões relacionadas à dificuldade, [como por exemplo] contemplar todos os alunos. O desafio está em conseguir levar a aprendizagem para todos, considerando que, em uma sala de aula, há múltiplas habilidades. Então, acredito que o maior desafio foi, e continua sendo, esse: contemplar a todos. É um desafio diário conseguir promover a aprendizagem para todos os estudantes.

**ENTREVISTA P-8:** As dificuldades do professor para trabalhar com o ensino de literatura isso sim... O que ajudou a pensar, por exemplo, que se o professor já não tem muito aquele perfil de gostar de ler, de buscar, a piora, né? Tipo assim, gostando, você conhecendo ali, buscando atualizar, buscando estudar, já é complexo.

**ENTREVISTA P-9:** Não foram tão pontuadas.

**ENTREVISTA P-10:** Nas disciplinas de metodologia, sim. A gente vai trazendo as nossas experiências para dentro de sala de aula, e a gente refletia muito sobre esses processos. Eu tive aula de metodologia de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, a gente fazia essa reflexão. Então, acredito que sim ... Esses espaços existiam também no PIBID, onde a gente fazia essa reflexão.

**ENTREVISTA P-11:** A participante não teve esses momentos

**ENTREVISTA P-12:** Isso, especificamente, foi mencionado, mas eu acho que mais pelo contato que tive com quem estava em sala de aula. Porque, a gente sabe, né? No ensino regular, no ensino básico, são realidades diferentes. Quando você está em uma escola onde a literatura divide a atenção dos alunos com química, física, matemática, até gramática, a literatura acaba sendo um pretexto. Já na faculdade, a literatura tem um espaço próprio, é uma disciplina autônoma, e você tem estudantes que têm consciência de que é preciso ter contato com o texto literário. O que eu acho que é um grande diferencial para um trabalho efetivo com literatura na escola hoje, para que ela deixe de ser um pretexto, é mostrar a importância da leitura do texto literário. Porque não adianta fazer uma análise ou pedir um resumo ao aluno sem que ele conheça o texto literário, né? Eu costumo dizer para os meus alunos que estudar literatura sem ter contato com o texto literário é como estudar arte sem ver os quadros ou as pinturas.

**ENTREVISTA P-13:** No curso de pedagogia não foram tão pontuadas. No curso de letras, que iniciei, está sendo mais apresentado e discutido.

**ENTREVISTA P-14:** Eu lembro assim ... eles [no curso] só falam de leitura, mas não trazem os desafios que é levar certas leituras para a sala de aula, igual a gente tem dificuldade de encontrar certos livros na biblioteca.

**ENTREVISTA P-15:** É ... não foram pontuados também.

**ENTREVISTA P-16:** A participante não se recorda do ensino de literatura ou momentos de leituras literárias na graduação.

**ENTREVISTA P-17:** No PIBID, sim, tínhamos momentos para isso. Foi apresentado para a gente um livro, e, dali, ela mostrava que teria várias possibilidades, entendeu? Tiveram livros que eu cheguei a abordar com as crianças na escola, me ajudou na minha atuação.

**ENTREVISTA P-18:** Algumas dificuldades, sim, como, por exemplo, a questão das deficiências, do aluno disléxico, que comentei anteriormente. Mas outras dificuldades, não o trabalho com a leitura literária, por exemplo, isso, especificamente, não.

**ENTREVISTA P-19:** Não, foi incipiente. Na minha experiência, não houve.

**ENTREVISTA P-20:** Ajudaram a entender a parte analítica, apenas.

**ENTREVISTA P-21:** Não existe um aviso prévio sobre essas dificuldades. Eu acredito que foi muito na "raça". A gente vai se aperfeiçoando, vai pegando o jeito, e assim consegue compreender essas dificuldades e lidar com elas no nosso dia a dia.

**ENTREVISTA P-22:** No meu processo de formação literária, tive ótimas pontuações durante o curso. Porém, foi necessário ampliar meu campo de estudo através de pesquisas individuais e autônomas para compreender um pouco mais sobre a leitura literária e, assim, ajudar meus alunos no dia a dia.

**ENTREVISTA P-23:** Se não me falha a memória, eu não tive esses momentos, por exemplo, para ver como o professor trabalharia com a leitura literária. Não tive esse momento durante a minha época de estudo na graduação. Os professores trabalhavam com determinados autores, nos passavam as obras e, depois, vinham as provas — provas discursivas. Porém, nada era voltado para pensar nas habilidades e nas dificuldades desse professor na Educação Básica, e isso eu senti falta. Acho que falta muito na graduação.

**ENTREVISTA P-24:** Acho que os pontos foram apresentados de forma muito resumida, sem tanto aprofundamento. No nosso processo de formação, temos tantos elementos que precisamos compreender, todos ligados ao processo de ensino, que, às vezes, acabamos ficando só com um pouquinho de cada coisa. O conceito está lá, vem até nós, mas de forma resumida, e é difícil entendê-lo de forma prática, sabe?

**6. Após a vivência na sala de aula, o que você entende ser fundamental na formação de professores quando o assunto é trabalhar com o ensino de literatura e a leitura literária no ensino básico?**

**ENTREVISTA P-1:** Eu acho que a primeira coisa a fazer é o que ela já começou, né? Já há poucos anos, começou a incluir no currículo, no livro do curso, vamos dizer assim, no programa de ensino de pedagogia, essa disciplina de Literatura Infantil, Literatura para Jovens. E outra coisa é promover, né, esse intercâmbio entre as escolas e os estudantes, para que eles levem a literatura para a escola. Porque a gente vê que tem muita gente preparada, mesmo com mestrado, com doutorado nessa área, mas que fica muito restrita à universidade. Eu acho que tem que fazer isso chegar às escolas, principalmente às escolas públicas.

**ENTREVISTA P-2:** Eu acho que não pode faltar um incentivo de ter a literatura como quase que obrigatória, né? Porque a literatura está dentro da Língua Portuguesa, mas acaba ficando como uma coisa acessória: "Ah, se der tempo, a gente lê; se der tempo, a gente procura o livro." E aí, fazia-se isso só no outro lado da Língua Portuguesa, como se o português fosse só norma, né? Tem esse outro lado também. Então, acho que não pode faltar esse incentivo. Tem que incentivar os professores a buscar literatura e mostrar para eles a importância disso, não só falar

**ENTREVISTA P-3:** Uma das minhas queixas em relação à Universidade é que, embora não sejam todos os professores, a Universidade, às vezes, fala, mas não sabe a realidade de uma escola, como ela é e como funciona. Idealizam uma coisa, mas, quando você chega na sala de aula, o choque de realidade é outro; não é aquilo. Então, eu acho que você vai aprender a ser professor no dia a dia, ali, e não faz uma preparação adequada.

**ENTREVISTA P-4:** A gente não consegue aplicar tudo aquilo que foi passado ou que foi preparado, porque a realidade é diferente. Então, acho que falta na universidade uma preparação para trabalhar com essa grande quantidade de alunos e com uma sala mista. Porque, assim, nenhuma sala vai ser igual, né? Ninguém vai pegar uma sala de aula onde todos os alunos estão nivelados. Então, é importante aprender mais estratégias para poder lidar com esses grupos diferentes, porque cada criança é de um jeito. Isso a gente aprende, cada um tem sua individualidade. Eles ensinam a gente a enxergar cada um, não olhar como um todo. Mas a realidade vai além disso, porque, por exemplo, eu estou dando aula para o quarto ano e chego com alunos que não sabem ler, que não sabem escrever o nome completo. Isso é desafiador.

**ENTREVISTA P-5:** Então, pensando assim, eu acredito que deveria existir, né, como componente curricular obrigatório, porque é uma coisa muito importante. Até então, quando é eletiva, a gente, talvez por imaturidade na época da formação, não vai optar por uma disciplina tão importante, né? Porque muitas vezes, dependendo da cultura que a gente vem, não se tem esse hábito da leitura. Isso já é um impasse ... Então, se a universidade coloca isso para a gente como importante, eu acredito que ajuda. Então, pensando assim, o fato de existir essa disciplina como componente curricular obrigatório já ajudaria.

**ENTREVISTA P-6:** Eu acho que, pensando na questão do professor de Literatura que vai formar leitores, não é necessariamente uma culpa do curso de Letras, mas eu acho que há um perfil de aluno no curso de Letras que não gosta de ler. Por isso, muitas vezes, vai sair um profissional que ele mesmo não era um leitor crítico de literatura, ele não sabia trabalhar com o texto literário. Ele sabia, talvez, fazer uma abordagem mais lúdica, mas não sabia identificar as metáforas e os símbolos. Então, eu acho que poderia haver um maior espaço para o aluno do curso de Letras se formar melhor como leitor crítico de literatura. Esse aluno deveria trabalhar mais de perto com o texto literário, porque, se ele tem esse tipo de aula em que precisa se aprofundar no texto literário, isso serviria, pelo menos, para ele ver e entender o que é uma aula de literatura e como se trabalha com o texto de forma mais efetiva.

**ENTREVISTA P-7:** Eu acredito que seja a questão da relação horizontal entre professor e aluno, conseguir ultrapassar a questão do ensino tradicional, né? Foi o que a gente aprendeu durante a vida toda, e a gente tinha, ou ainda tem, como certo, né, que essa é a maneira de trabalhar. Então, é ultrapassar esse muro, sair dessa educação tradicional e dar espaço para as crianças serem protagonistas da aprendizagem.

**ENTREVISTA P-8:** Mostrar coisas para os alunos [literatura], que tem muita gente que não conhece, é algo importante. E aí, eu acho que fica muito pautado nessa questão de teoria [análise], o que me incomodou muito. Eu só consegui ter esse olhar no final.

**ENTREVISTA P-9:** Acho que uma coisa que seria interessante é, por exemplo, a gente saber formas diferentes de usar o livro, né? A questão que a gente falou na pergunta anterior: a gente aprende que pega o livro, usa ele para um fim exato, que é aquilo que planejou, e pronto. Eu

acho que, se tivéssemos mais opções de abordagens, coisas diferentes, talvez a gente conseguiria ter mais resultados.

**ENTREVISTA P-10:** Metodologia de ensino de literatura, especificamente, porque ali eu vi a disciplina de metodologia de Língua Portuguesa, tinha de metodologia de Língua Inglesa, e eu vi uma boa vontade, um esforço para incluir o ensino de literatura, mas faltava um espaço específico para a metodologia. Porque qual é a nossa grande dificuldade como estudiosos de literatura? É pensar a literatura do ponto de vista didático, do ponto de vista metodológico, sem reproduzir o sistema de estudo da historiografia literária, com provas para tentar identificar características em determinados tempos, quando, na verdade, a gente pode trazer um ensino mais contextualizado e específico, a partir de práticas e experiências que vão, sempre priorizadas a partir dessas vivências dos professores. Acredito que falta... não sei se hoje tem na grade, mas, na época, não tinha uma metodologia específica para o ensino de literatura, pensar a literatura como uma disciplina didática dentro da Educação Básica. Embora a gente sempre refletisse, nas aulas de literatura, sobre essas questões, não era a finalidade da aula de literatura. E eu acredito, assim, que passa... a gente discute e reflete um pouco sobre como abordar isso em sala de aula, né, mas, sem profundidade, porque também não faz parte do objetivo da disciplina naquele momento. Por isso que eu acho que uma disciplina específica é importante.

**ENTREVISTA P-11:** Propiciar momentos de experiência de apreciação [da obra] do sujeito mesmo, ter experiência da leitura, isso não tem. Eu digo assim, da leitura literária, né? Porque a leitura acadêmica tem de sobra. Então, assim, não tem. Eu penso que, para esse caso específico, as disciplinas voltadas para essa área faltam. Não tem uma disciplina específica, e [as que existem] é muito mais voltada para o ensino da leitura escrita, da alfabetização e letramento, do que para a apreciação da leitura formal, do sujeito leitor, degustador. Falta formação cultural da professora, não no sentido de crítica, como se a professora não tivesse cultura, mas [talvez] na falta de poder aquisitivo. Ela [pode] não conseguir dedicar financeiramente para investir nisso, e não consegue dedicar também tempo, caso tenha acesso ao acervo, como é o caso da biblioteca da universidade. Então, falta a formação cultural.

**ENTREVISTA P-12:** Eu acho que é difícil pensar em solução se eu for colocar aqui só problemas, né? O que poderia ser feito no sentido de conscientizar os graduandos e as graduandas de que todo professor tem que ser um leitor ... Beleza. Mas eu acho que uma coisa

que afeta a dinâmica do dia a dia na graduação talvez seja o excesso de burocracia do Estado. Por exemplo, você tem que fazer dois estágios... E aí, as burocracias acabam se acumulando e tomam tempo. Então, é preciso que a gente organize o nosso tempo para conseguir dar conta do texto literário, para que, no mínimo, você não seja um demagogo, ou um hipócrita, que chega lá e dá alguma coisa que você não leu. Acho que é dar exemplo também, você tem que ler para que seu aluno também leia, se mostrar um leitor para formar a leitura. E eu tive o privilégio de ter professores excelentes na graduação, que incentivavam e que propunham um espaço para contar, como eu te disse, e o debate, né, a respeito disso. Acho que compartilhar a leitura em grupo de estudo, grupo de pesquisa, é uma coisa muito importante também.

**ENTREVISTA P-13:** Eu acho que é mais a questão da vivência mesmo, sabe? É questão da prática, da vivência mesmo. De ter momentos destinados a isso.

**ENTREVISTA P-14:** Eu acho que, primeiro, são pouquíssimas [aulas sobre leitura literária]. Eu, pelo menos, vi poucas vezes. Então, acho que deveria ter um pouco mais de importância, porque você vai perceber melhor, quando entra na sala de aula, a importância da leitura literária. Porque aí você precisa ajudar os alunos nesse processo. Mas, durante a faculdade, eu acho que é muito importante... eu acho que deveria ser estudado mais sobre levar a leitura e, principalmente, tentar mostrar para eles [alunos do curso superior] que leitura não é obrigação...

**ENTREVISTA P-15:** Então, eu acho que o importante é que, às vezes, a pessoa também fica muito ligada em conhecer a literatura, assim, "ah, tá, as fases da literatura", e não aprofunda nela, definitivamente, para degustar um texto literário. E degustar, que eu falo, é degustar [aprofundar] e entender. Trabalhar sobre ele, não trabalhar com ele de forma superficial, só por trabalhar: "ah, esse aqui vai combinar com o conteúdo que eu preciso amarrar e vamos ser felizes". Ou realmente, como eu falei, você só utiliza ela em sala de aula, assim, só para contextualizar, pensando apenas em "Ah, essa época foi trabalhada isso, aí depois já começou essa parte da literatura e aí mudou para essa." Então, você vai só contextualizando para realmente passar numa prova ou alguma coisa, e fica superficial. Não é assim, não deveria ser assim, deveríamos aprofundar sobre isso na universidade.

**ENTREVISTA P-16:** Acredito que, às vezes, também os próprios professores deveriam melhorar, viu, Tainara? Porque, olha, um professor como o [do meu mestrado], eu não conheço

outro, é aquele que desperta esse prazer pela leitura, entende? E que te dá a oportunidade de ler e discutir sobre o que foi lido. Não é só: "Eu leio ... tá e aí? ... só para mim?". Acredito que deveriam existir mais professores desse porte, que estimulassem outros professores a continuarem se desenvolvendo. Porque ele está ali, mas, depois que sai, não tem ninguém para dar continuidade, entende? Então, é preciso promover esse estímulo, esse compartilhamento com outros profissionais, para que não fique igual à universidade. Lá, é só conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo... Tá, mas espera aí! Calma! Eu preciso processar, preciso "desestabilizar", para que eu possa, como diz Piaget, "acomodar" e, assim, me desenvolver e construir meu próprio conhecimento.

**ENTREVISTA P-17:** Eu acho que falta apresentar o livro físico, o livro concreto, sabe? Porque fica muito naquela de: "Ah, vou mandar o PDF...". Aqui na UFA, acho que faltou algum professor abordar isso de forma diferente, de nos levar até a biblioteca para apresentar os recursos. Tem gente que passa a graduação inteira e nem sabe que lá tem livros que podemos usar no trabalho acadêmico. Quando era para fechar a análise de algum livro, mandavam o PDF, mas, na biblioteca, o livro estava disponível, entende? Às vezes, só pediam para consultar o acervo da UFLA no site, para verificar se tinha ou não, mas ninguém nunca nos levou até a biblioteca, nunca apresentou o livro concreto que estava lá. Eu acho que isso faz falta. Seria muito importante levar a turma de Educação, todo mundo, para conhecer a biblioteca, mostrar como funciona e como esses recursos podem contribuir para nossa formação. Acho que faltou essa iniciativa por parte dos professores, sabe? Faltou alguém tomar a frente.

**ENTREVISTA P-18:** Não colocar a literatura como [apenas] um componente de carga horária. Eu acho, assim, que deveria vivenciar mesmo a literatura como ensino, no sentido de que a criança e o adolescente vão ter a experiência com esse texto de forma, vamos dizer assim, plena mesmo, né? Eles vão ter essa experiência com esse texto, fazendo conexões com o cotidiano, com a sociedade. Mas eu vejo, assim, que ela não pode ser uma disciplina coadjuvante, ela tem que ser uma disciplina que está presente, assim como matemática, assim como a língua inglesa, ela tem que estar evidenciada. Então, se houvesse uma oportunidade de voltar para trás mesmo, [eu portuária sobre a necessidade de] trazer esse destaque para a literatura.

**ENTREVISTA P-19:** Primeiro aspecto que considero [importante] apontar algumas dificuldades do professor, para que não chegue [sem informações], e, claro, existem situações inevitáveis, mas ele tenha a ideia de que vai enfrentar desafios. Eu acho que esse é o principal

ponto: ampliar o olhar do professor de que não vai ser fácil ter contato com as obras, explicar quais obras literárias são boas para determinada faixa etária. [Tratar sobre] Como trabalhar? De que forma trabalhar? Inserir o professor em práticas que realmente sejam efetivas no trabalho com a literatura ali na sala de aula. Porque foram poucas essas discussões sobre quais obras, os desafios a enfrentar, quais são os desafios que o professor pode enfrentar, quais obras escolher, de que forma trabalhar.

**ENTREVISTA P-20:** São esses debates mesmo, esse clube do livro, esse aprofundamento do gostar, do experimentar a obra literária, esse movimento, né? Eu acho que a universidade não pode, em hipótese alguma, deixar que caia somente no conteúdo, deixar que até o graduando de graduação escolha e passe, né, não só por uma análise, mas também por mostrar para os outros aquela literatura, aquela vivência da própria literatura. Não tem que ser somente o conteúdo, mas algo que realmente permita ao aluno mostrar quais são as referências dele, até sobre o engajamento e a valorização da escrita. Acho que é muito importante essa escrita literária, né? Fazer com que o aluno goste de escrever, Eu falo isso por mim, na graduação eu gostava muito de escrever, escrevia muita poesia, muito, mas aí, quando eu fui para o mestrado e fiz análise de Literatura e Crítica Literária, vi que os críticos literários começavam a analisar e eu pensei: "Meu Deus, eu não escrevo nada. Minha escrita é horrível, né?". E, infelizmente, isso acaba afetando a criatividade. A gente pensa: "Nossa, não sou capaz, jamais vou chegar aos pés de Machado de Assis, jamais vou alcançar Álvares de Azevedo". Então, comecei a olhar para as minhas obras e pensei: "Nossa, estão horríveis, hein?". Assim, tem que ter esse momento também, de partilhar a produção. Porque, às vezes, a gente fica tão fissurado naquela análise, pensando que tem que trazer tal coisa, que a emoção de escrever, a sua inspiração, acaba ficando de fora. E, quando você traz para um outro contexto, é diferente. Eu falo isso porque tive uma poesia que foi premiada em um concurso.

**ENTREVISTA P-21:** Seria interessante realizar rodas de conversa com professores experientes, fazer algumas visitas nas escolas, principalmente em escolas públicas, onde há uma carência muito grande. Acompanhando projetos de leitura, seria possível observar como a leitura literária é trabalhada e fazer um levantamento de como seria trabalhar com ela na prática, e não ficar apenas na parte teórica. Talvez a universidade ajudasse a ampliar essa visão do graduando.

**ENTREVISTA P-22:** Acredito que a universidade possa ampliar a perspectiva do professor de Literatura, mas é fundamental que o próprio professor faça buscas constantes no intuito de aprimorar seus conhecimentos na área. Isso pode ser feito através de pesquisas autônomas, cursos específicos e atualizações constantes.

**ENTREVISTA P-23:** Eu acho, embora seja um pouco difícil, que entender o perfil dos graduados seja importante. Por exemplo, estão sendo formados professores para atuar na Educação Básica, então é importante pensar na didática e na metodologia voltadas para essa etapa de ensino. Eu lembro que tive disciplinas de didática, como de língua inglesa e língua portuguesa, mas, por exemplo, nós preparamos apenas uma sequência didática. Essas coisas, por mais simples que pareçam, eu só fui aprender realmente na escola.

**ENTREVISTA P-24:** Eu acho que é importante mostrar para os alunos o quão cativante a leitura pode ser, sabe? Instigar a formação de novos leitores de literatura para que estejam preparados para atuar com esse ensino.

**APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL**

PRODUTO EDUCACIONAL

Oficina de leitura literária

# A EXPERIÊNCIA DA LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

---

Formação continuada  
de Professores



# PRODUTO EDUCACIONAL

## *Texto introdutório*

Este documento apresenta uma proposta de produto educacional, elaborada como parte integrante da dissertação de mestrado profissional da Universidade Federal de Lavras. A pesquisa, intitulada “Professores de literatura: a leitura literária como parte da formação docente”, foi desenvolvida com o objetivo de qualificar os professores que atuam no ensino de literatura, ao investigar o potencial da leitura literária na formação inicial de professores. A problemática central do trabalho consiste em refletir sobre a formação dos docentes que, em algum momento de suas trajetórias profissionais, terão a responsabilidade de formar leitores proficientes de literatura. Um dos caminhos apontados na pesquisa diz respeito à necessidade de repensar a formação inicial, com foco na preparação de um profissional que não apenas possua conhecimentos sobre literatura, mas também seja um leitor de obras literárias.

O desafio é refletir sobre os espaços dentro das universidades que contribuem para a formação do professor de literatura, reconhecendo a vivência literária como parte fundamental dessa formação. Além disso, outro aspecto crucial é considerar o que se espera de um leitor de literatura, qual é o papel da escola e o que cabe ao professor nesse processo. Assim, é na busca por um espaço que contemple não apenas a formação prática (saber fazer), mas também o suporte teórico e, sobretudo, a vivência leitora, que se constitui o produto apresentado neste documento.

O produto educacional em questão, intitulado como “A experiência da leitura literária e a formação docente”, tem como objetivo central possibilitar um diálogo com professores sobre a primazia da leitura literária.

Mais do que um diálogo sobre o ensino de literatura, a proposta é criar um ambiente literário, onde professores possam vivenciar a literatura. Assim, seguindo os pressupostos e público-alvo da pesquisa, este produto direciona-se à professores que já atuaram ou que atuam com o ensino de literatura. Como uma possibilidade de formação continuada, espera-se por meio da proposta preencher possíveis lacunas observadas na formação inicial, como a falta de espaço para diálogo e experiências literárias.

Um dos pontos de análise da pesquisa evidenciar a primazia da literatura como parte da formação desses profissionais. Além disso buscamos, na pesquisa, perceber quais as proximidades e distanciamentos existem entre o que se espera dos professores de literatura e as possibilidades na formação inicial tanto do ponto de vista da legislação, quanto dos estudos da fortuna teórica. Todavia, na pesquisa, embora tenhamos nos apoiados nas possibilidades da formação inicial para discutir aspectos referentes à qualificação docente, o produto educacional se direciona à formação continuada, como um complemento ao estudo elaborado.

Entendemos e apoiamos a transformação na formação inicial como uma ação necessária para que possamos formar leitores de literatura, a partir de professores que vivenciaram e constituíram-se leitores literários. Mas também reconhecemos que não se esgota ali, uma vez que o trabalho docente requer uma formação permanente, crítica e reflexiva.

A formação continuada, além de ser um espaço de aprendizagem, é um ambiente de desenvolvimento coletivo, onde, a partir de situações reais, favorece a participação e o envolvimento entre todos os participantes. Segundo Francisco Imbernón (2010), este é um ambiente que:

provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base. (Imbernón, 2010, p. 65 e 66)

Assim, visando criar uma proposta de formação continuada que atenda aos pressupostos mencionados, optamos pela realização de uma oficina. A escolha justifica-se pela possibilidade de criar um espaço de trocas, vivências concretas e significativas, onde não apenas a prática seja evidenciada, mas também a teoria seja apresentada e discutida, de forma crítica e reflexiva. Além disso, é uma estratégia que nos permitirá focar no aprendiz e não no professor, ou seja, não se concentra no 'saber fazer', mas nas experiências e na construção dos saberes do sujeito. Nesse sentido, Elaine Vieira e Léa Volquind (1996, p. 12) afirmam que:

A proposta de oficinas de ensino para ser séria, gratificante e inovadora necessita criar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos. Não somente um lugar para aprender fazendo; supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de idéias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação.

Buscamos, por meio deste produto, possibilitar vivências literárias, discussões, ampliação do conhecimento sobre obras e, principalmente, formar leitores que, conseqüentemente, trabalharão de maneira significativa com a leitura literária dentro da sala de aula.

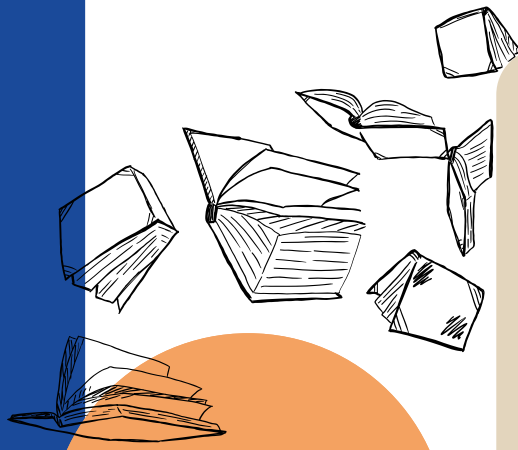
Dessa forma, nada mais relevante do que nos apoiarmos na oficina, aproveitando esse conjunto de possibilidades e, ainda, tendo a oportunidade de criar um espaço de formação diferenciado, dinâmico e interessante.

Diante da concepção da oficina e visando atingir os objetivos propostos, organizamos um roteiro de realização da proposta que pudesse mobilizar os professores a partir da literatura. A organização baseia-se nas concepções de Vieira e Volquind (1996), segundo as autoras qualquer oficina precisa ser planejada, uma sistematização que preveja cada período, desde o tempo e espaços até as ações a serem realizadas. Sendo assim, para que o projeto ocorra da melhor forma, evidenciamos a necessidade de, antes de tudo, seguir o roteiro de organização.

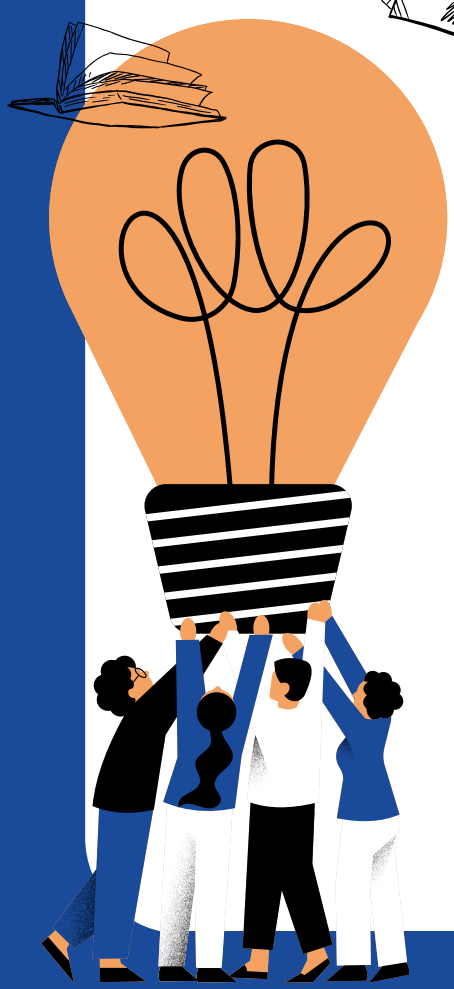
# Roteiro de construção da oficina



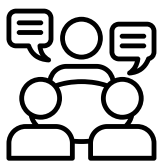
FASE 1: Nesta etapa, é o momento de definir os melhores caminhos a serem seguidos, a metodologia a ser adotada, o público-alvo, os objetivos, além da busca por embasamento teórico e pesquisas sobre o tema (oficina de leitura literária).



FASE 2: Nesta fase, destina-se a organizar os procedimentos para a realização da oficina. Isso inclui planejar os espaços, os conteúdos, a organização dos períodos e do tempo, a apresentação literária e o momento de avaliação da oficina.



FASE 3: Neste momento final, destina-se a destacar os ganhos, percepções e discussões geradas ao longo da oficina. É o momento de resumir a atividade realizada, com o objetivo de responder à questão central: Quais as contribuições da formação leitora do professor para o trabalho com o ensino da leitura literária?



## 1ª ETAPA

Encontros com professores de literatura:  
Apresentação da Oficina

Objetivos: Dialogar acerca da formação leitora dos professores  
Duração: 1h 30min

### PROPOSTA 1:

A fim de dar início à oficina, a mediadora apresentará o poema "Receita de Ano Novo", de Carlos Drummond Andrade (2015). Espera-se que, por meio da leitura, os participantes da oficina possam dialogar sobre o texto, de forma livre e dinâmica (quebrando o “gelo”). Ademais, ainda neste momento, o diálogo se direcionará para a formação dos professores, levando-os a evidenciar como entender a sua formação literária, como foi e é construída, as dificuldades que a permeiam etc.



### QUAL É O PROPÓSITO DO POEMA NA OFICINA?

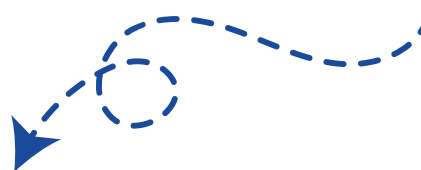
O poema "Ano Novo" aborda as esperanças que costumamos depositar na chegada de um novo ano. Conrudo, ele nos convida a refletir sobre a ideia de que uma simples passagem do tempo, por si só, não é suficiente para promover mudanças significativas. Segundo o autor, essas transformações dependem muito mais das ações e decisões de cada indivíduo do que do calendário. Assim, ressignificar nossas vidas está intrinsecamente ligado às nossas próprias atitudes. Por isso, o poema foi selecionado com o propósito de estimular a reflexão sobre o que realmente precisamos transformar e preservar em nós mesmos para que mudanças genuínas ocorram.



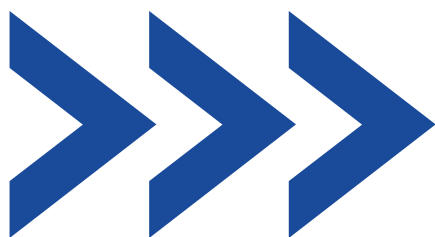


## DISCUTINDO SOBRE A LEITURA...

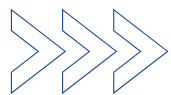
### NOS APOIAREMOS NAS SEGUINTE QUESTÕES:



- Já conhecia o poema? Comente um pouco sobre a leitura.
- Quais são os seus preferidos? Conte, caso sinta confortável, quais as suas aproximações com esse tipo de texto ou quais obras literárias você costuma ler mais.



Segundo Vieira e Volquind (1996), nas oficinas é preciso criar condições para uma interação significativa entre o mediador da oficina e os participantes. Sendo assim, cabe ao responsável pela oficina indicar alguns caminhos, incentivar e possibilitar reflexão e diálogo entre o grupo. Dessa forma, neste momento, propõe-se que os participantes iniciem suas considerações a partir destas mediações ou até mesmo outras, que podem ser evidenciadas e percebidas pelo mediador apenas no momento do diálogo. Para Cosson (2018), é essa interação que constitui os círculos de leitura, é esse envolvimento mútuo, divertido e significativo que potencializa as discussões e compreensões acerca de uma obra.



## PROPOSTA 2:



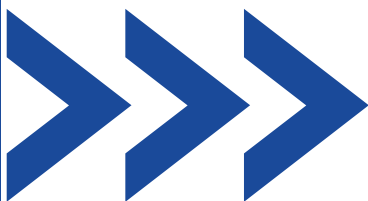
A fim de que reflitam sobre o poder da literatura, os professores serão convidados a elaborarem uma resposta à seguinte indagação:

O que a literatura significa  
para você?

No entanto, a pergunta deve ser considerada pelo sujeito, e não pelo professor. Ou seja, espera-se que a resposta reflita o papel que a literatura desempenha na vida pessoal do indivíduo, no seu cotidiano, desde a infância até a vida adulta. A proposta é fazer com que percebam a literatura além de um conteúdo ou tarefa obrigatória, permitindo que reflitam sobre o que realmente nos interessa: a leitura literária."



## PROPOSTA 3:



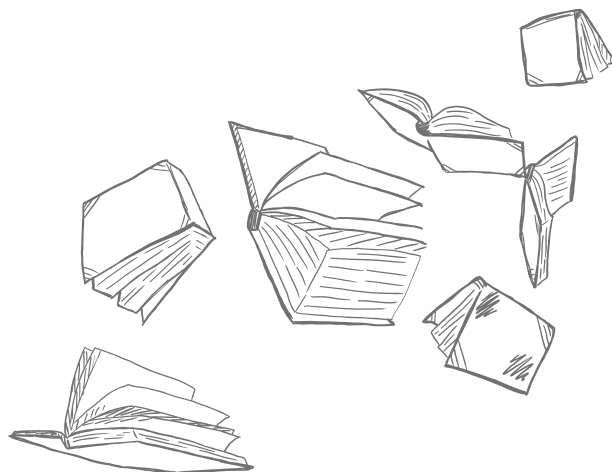
### DISCUSSÃO TEÓRICA E A LEITURA LITERÁRIA

Embora a oficina tenha como objetivo proporcionar uma vivência literária, uma ação prática que envolva os professores na experiência da literatura, não se pode negligenciar a importância das discussões teóricas. Afinal, como afirmam Vieira e Volquind (1996, p. 12), “não podemos incorrer no erro de conceber oficina como um local onde qualquer pessoa adquire conhecimento, sem um mínimo de base teórica e metodológica”. É fundamental que haja um espaço onde práticas e teorias convivam, com momentos de reflexão, em que os problemas sejam identificados e apoiados por referenciais teóricos sólidos. Nesse sentido, conforme as autoras, um dos mecanismos que garantem a interação entre teoria e prática é a tríade PENSAR - SENTIR - AGIR, que deve fundamentar toda a oficina."



### Textos bases para apresentação teórica

Autor e obra	Resumo	Proposta
<p><b>Rildo Cosson</b> - A formação do professor de Literatura: uma reflexão interessada (2013)</p>	<p>Discute sobre a formação e atuação do professor de Literatura, com ênfase para os cursos de Letras e Pedagogia</p>	<p>Apresentar a discussão do autor, evidenciando os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem são os professores de literatura?</li> <li>• Qual espaço da literatura na vida desses profissionais?</li> <li>• Formação superior literária.</li> </ul>
<p><b>Rildo Cosson</b> - O espaço da Literatura na sala de Aula (2010)</p>	<p>“Faz um rastreamento histórico para tratar da relação entre a educação e a arte da palavra. O autor levanta considerações a respeito da revolução tecnológica e seus efeitos no ensino e investiga a ênfase que se dá ao prazer de ler e os equívocos que aí se cometem” (Paiva, et. Al, 2010, p. 12)</p>	<p>Apresentar a discussão do autor, evidenciando os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformação do ensino de literatura ao longo da história</li> <li>• A literatura como um direito dentro da escola.</li> </ul>
<p><b>Regina Zilberman</b> - A literatura e o ensino da literatura (2012).</p>	<p>O papel que a literatura desempenha na nossa vida e história. Devido a toda potencialidade literária, faz-se necessário pensar sobre o dever da escola e a responsabilidade docente.</p>	<p>Apresentar a discussão do autor, evidenciando os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a formação leitora</li> <li>• O professor e o ensino de literatura</li> </ul>
<p><b>Regina Zilberman</b> - O papel da leitura na escola (2018)</p>	<p>Este texto pretende discutir algumas questões sobre a leitura literária e o papel da literatura na escola, seus pressupostos históricos e teóricos e o pragmatismo das atividades pedagógicas envolvidos nessa especificidade de leitura.</p>	<p>Apresentar a discussão do autor, evidenciando os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percurso histórico e teórico do ensino de literatura</li> <li>• Experiência literária</li> </ul>



## PROPOSTA 4:

Escolha literária: Como forma de encerramento, os professores serão convidados a buscarem por livros de seus interesses, em um acervo literário disponível. A tarefa é que levem obras literárias para casa para que possam discutir em um encontro posterior (não se espera que terminem a leitura, mas que iniciem e a partir disso dialoguem, indiquem e façam considerações iniciais).



## Sugestões



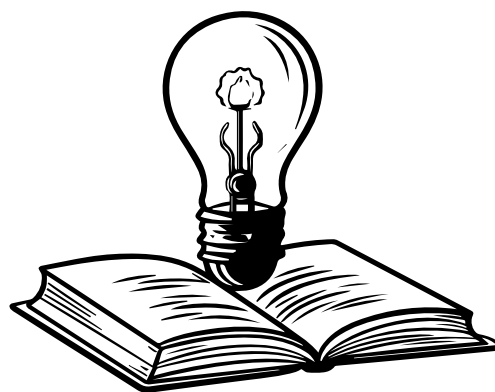
No qr code você encontrará os materiais e mais sugestões.

“Despedida” - Cecília Meireles (1983)

“A terceira Margem do rio -  
João Guimarães Rosa (2001)

“Felicidade Clandestina” - Clarice  
Lispector (2008)

“O caso da Vara” -  
Machado de Assis (1994)



## PROPOSTA 4:

Segundo as contribuições de Rildo Cosson (2018), é fundamental que o mediador selecione, de acordo com o público-alvo, as obras que serão disponibilizadas aos participantes. Após essa definição, é importante permitir que os participantes façam suas próprias escolhas, selecionando suas preferências e realizando a leitura. O mediador, nesse processo, deve agir apenas como facilitador, ou seja, aquele que viabiliza o acesso às obras, sem determinar o que cada participante deverá ler. Além disso, de acordo com Cosson (2018), para que a próxima tarefa seja realmente significativa, é essencial que, a cada leitura, os participantes registrem o que considerarem relevante sobre o conteúdo lido.



No item "Sugestões", apresentamos alguns poemas e contos, que serão disponibilizados em um drive, permitindo que os participantes façam suas próprias escolhas. O objetivo de oferecer um número de obras é contribuir para as discussões e leituras durante a oficina, considerando o tempo limitado dos encontros. Ademais, como forma de enriquecer as leituras, também indicamos, nesta sessão, a leitura crítica de algumas obras, como a obra "Passos de Drummond - Coleção Ensaios (2006)" e "Inquietudes Na Poesia de Drummond - Antonio Candido (1970)".



## 2ª ETAPA

### Encontros com professores de literatura: Diálogos Literários

Objetivo: Contribuir com a formação leitora dos professores a partir de um encontro literário.

Tempo: 1h 30min.



## PROPOSTA 1:

O texto literário, diferente de outros estilos de leitura, tem a capacidade de promover um desenvolvimento amplo e completo, somando a formação intelectual do sujeito. Além de corroborar com um conhecimento se si e do outro, a leitura literária permite conhecer o mundo, ressignificar conceitos, crenças e responder a questionamentos. Tzvetan Todorov (2009), ao discutir a primazia da literatura, propõe uma reflexão sobre a necessidade de entendermos a literatura como um dos caminhos essenciais para o autodesenvolvimento e a realização pessoal de cada indivíduo. Esse entendimento torna-se ainda mais relevante quando se trata da formação de professores de literatura, sendo fundamental conscientizar e destacar a literatura em toda a sua complexidade. Nesse contexto, como sugerido por diversos autores da área mencionados neste produto, é essencial proporcionar aos professores a oportunidade de estudar, pesquisar, ler e discutir sobre literatura, a fim de aprofundar seu conhecimento e enriquecer sua formação pessoal e, conseqüentemente, sua prática pedagógica.



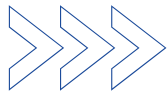
## PROPOSTA 1:

Como já mencionamos, esta oficina não tem como objetivo apresentar aos professores receitas prontas para o ensino de literatura, mas sim proporcionar uma vivência literária, uma experiência significativa. Assim, este é um momento dedicado a uma única proposta: as conversas literárias. Após um estudo teórico sobre literatura e fundamentado, também, nas leituras escolhidas pelos próprios participantes, buscamos promover um diálogo literário. Nesse sentido, após as leituras e anotações individuais, os professores serão convidados a compartilhar suas interpretações, conhecimentos sobre o autor, críticas ou elogios à obra, e quaisquer outros aspectos que considerarem relevantes. Esta fase é voltada para o círculo de leitura, um momento de discussão coletiva, em que a principal proposta é que os professores apresentem suas contribuições literárias.



Inicie o momento permitindo que os professores se sintam à vontade, criando um ambiente acolhedor e descontraído. Retome alguns pontos abordados no encontro anterior, destacando a importância da literatura para o desenvolvimento pessoal



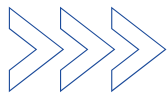


## PROPOSTA 1:

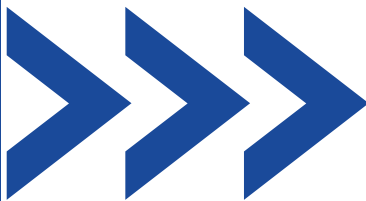
Para Rildo Cosson (2018), esses espaços são integralmente formativos e possibilitam "uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada" (Cosson, 2018, p. 139). Ancorados nas contribuições do autor, o círculo de leitura será organizado em grupos que leram o mesmo poema, permitindo que cada grupo tenha a oportunidade de realizar a leitura e discutir os pontos principais, reflexões e considerações que considerarem relevantes.

- Qual obra Escolheu? Já conhecia o autor?
- O que te levou a realizar essa escolha?
- Como foi realizar a leitura?  
(Sentimentos e considerações.)

Para facilitar esse processo, as questões evidenciadas acima, serão apresentadas, com o objetivo de "guiar" e aprofundar as discussões.

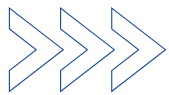


## PROPOSTA 1:



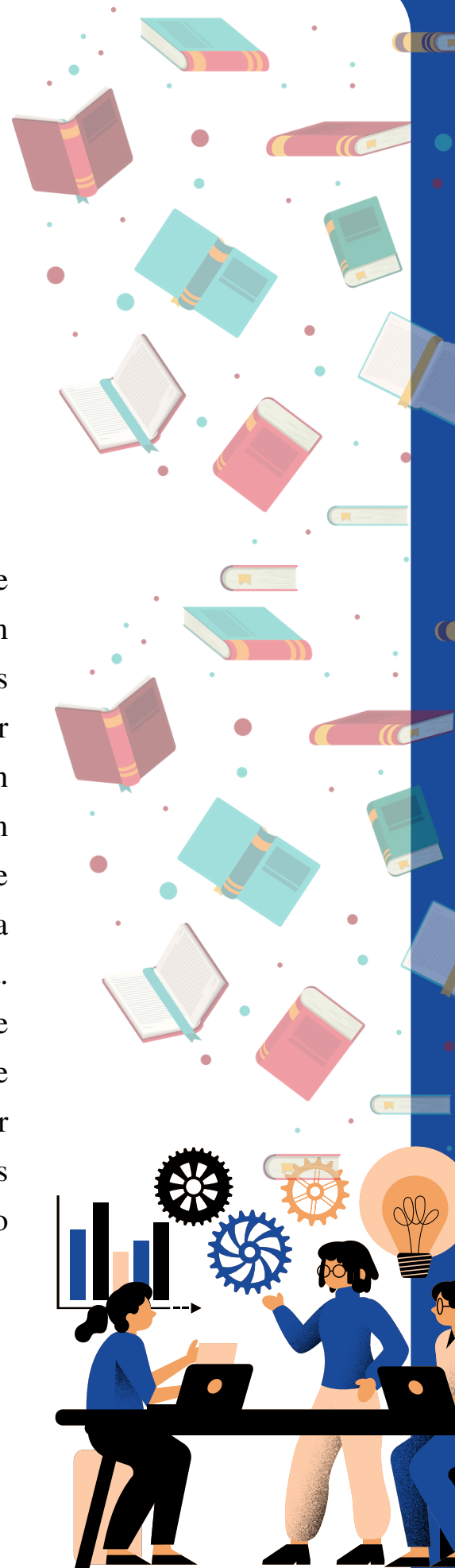
IMPORTÂNCIA  
DIÁLOGO E  
REFLEXÃO

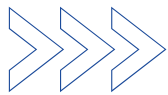
As perguntas norteadoras não buscam serem vistas como um questionário, elas apenas buscam mediar e iniciar as discussões, para que os participantes se sintam à vontade para pontuar suas percepções acerca da obra e autor. Rildo Cosson (2018), ao pontuar sobre a primazia das discussões em sala de aula aponta para a necessidade de que esse momento não sirva como uma proposta pedagógica de memorização da obra. Segundo o autor, essas discussões referem-se a um “debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor” (Cosson, 2018, p. 126).



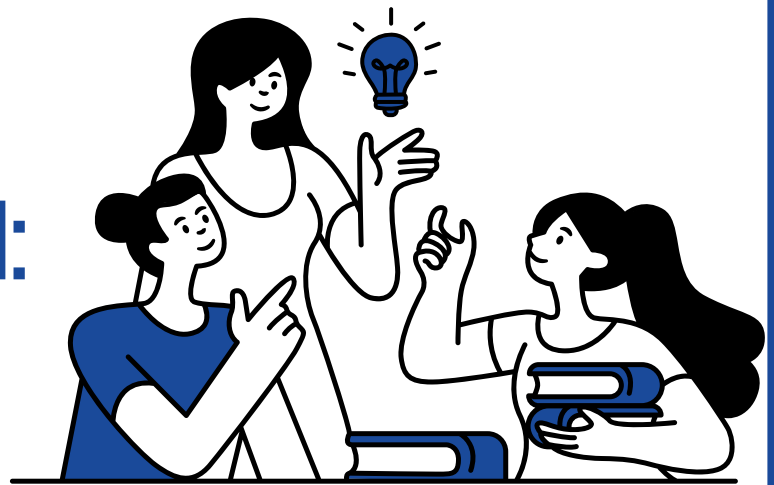
## PROPOSTA 1:

As perguntas norteadoras não têm a intenção de serem vistas como um questionário, mas buscam mediar e iniciar as discussões, de forma que os participantes se sintam à vontade para compartilhar suas percepções sobre a obra e o autor. Rildo Cosson (2018), ao destacar a importância das discussões em sala de aula, aponta para a necessidade de que esse momento não seja utilizado como uma proposta pedagógica voltada para a memorização da obra. Segundo o autor, essas discussões visam “debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor” (Cosson, 2018, p. 126).





## PROPOSTA 1:



### É preciso atenção para este momento da oficina

A oficina não se destina a alunos, mas sim a professores. No entanto, as contribuições de Cosson (2018) sobre as discussões se aplicam perfeitamente a este contexto. Nosso objetivo, ao escolher as obras, não é fazer uma análise das possibilidades delas para o trabalho docente, mas sim promover um espaço para discutir experiências, trocar informações sobre os poemas, criticar ou apoiar aspectos abordados e criar um ambiente autêntico de discussões literárias de qualidade. É nessa fase que buscamos alcançar o que definimos como meta para esta proposta: possibilitar a formação leitora de professores de literatura. Assim, neste estágio, a discussão das obras lidas torna-se o caminho para construir e refletir sobre nossa própria formação.



## 3ª ETAPA

Encontros com professores de literatura:  
Reflexão e avaliação

Objetivo: Possibilitar avaliação da oficina, bem como autoavaliação  
Duração: 1h 30min

### »»» PROPOSTA 1:

Esta é a última fase da oficina. Antes de iniciar uma análise sobre as contribuições da oficina, propõe-se que os professores reflitam sobre sua formação como leitores. Um dos pontos-chave que sustentam esta oficina é evidenciar as potencialidades da leitura literária para a prática profissional. Sendo assim, nesta fase, destaca-se a necessidade de que os professores tenham um momento de diálogo sobre a temática. Nesse sentido, sugere-se o seguinte questionamento:

### Qual é o espaço da literatura na vida do professor de literatura?

Como bem pontuou Cosson (2013), é fundamental que o professor se constitua como leitor literário para que possa consolidar um ensino de literatura de qualidade, de forma profunda e significativa. Assim, acreditamos que incluir esse momento de reflexão possa somar a todas as atividades da oficina, assim como uma reflexão significativa.



## 3ª ETAPA

Desse modo, o que pretendemos nesta fase é possibilitar um diálogo sobre as dificuldades, pois sabemos e reconhecemos que, muitas vezes, o professor é impedido de realizar um trabalho mais profundo devido às inúmeras tarefas, demandas e responsabilidades de um currículo que não reconhece a literatura em sua totalidade. No entanto, nesta fase, essa discussão será ampliada. O objetivo é ir além, buscando que os professores dialoguem não apenas sobre a prática, mas também sobre a teoria, e sobre a possibilidade de ter um espaço formativo para essa reflexão. Espera-se que, nesse momento, os participantes consigam reconhecer novas possibilidades de ação, ou melhor, de intervenção literária, a partir de suas próprias experiências leitoras.





# CONTRIBUIÇÕES

A partir desse espaço, espera-se que os docentes resgatem sua identidade como leitores críticos, ampliando sua sensibilidade e repertório literário. Promover o diálogo, a troca de experiências e a imersão em obras diversificadas fortalece o papel da literatura como uma ferramenta transformadora, capaz de conectar os indivíduos a realidades culturais, históricas e emocionais distintas, favorecendo sua formação ética e crítica. Sendo assim, almeja-se, sobretudo, que a oficina evidencie uma formação literária significativa, com foco não apenas na leitura, mas também em reflexões profundas e de qualidade.



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Receita de Ano-Novo**. Concepção e seleção de Pedro Augusto Graña Drummond; ilustrações de Andrés Sandoval. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ASSIS, Machado de. O caso da vara. In: *Obra Completa*, v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macnoo6.pdf>. Acessado em: 24 jan de 2025.
- DALVI, Maria Amélia. *Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas*. Vitória, ES: Cadernos de Pesquisa em educação – PPGE/UFES, 2013.
- DALVI, Maria Amélia [et al.]. *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. 296 p.
- COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; RILDO, Cosson. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Snatos; RAMOS, Flávia Brocchetto, (orgs). *Literatura e Formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto 2018.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- MEIRELES, Cecília. *Despedida*. In: *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.
- ROSA, João Guimarães. *A terceira margem do rio*. In: *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96p.
- Zilberman, Regina. *A leitura e o ensino da literatura (livro eletrônico)* - Curitiba: InterSaberes, 2012. - (Série Literatura em Foco).