

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

ARLINDA FERREIRA GONÇALVES

OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Ituiutaba

2026

ARLINDA FERREIRA GONÇALVES

OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Básica (PPGPEDU), do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves

Ituiutaba

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G635
2026 Gonçalves, Arlinda Ferreira, 1998-
Os saberes docentes e a formação de leitores literários [recurso eletrônico] / Arlinda Ferreira Gonçalves. - 2026.

Orientadora: Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Mestrado Profissional em Educação Básica.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.525>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação de base. I. Gonçalves, Glaucia Signorelli de
Queiroz, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Mestrado Profissional em Educação Básica. III. Título.

CDU: 373

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica

Rua Vinte, 1600, Bloco C, 2º piso, S/N - Bairro Tupã, Ituiutaba-MG, CEP 38304-402

Telefone: (34) 3271-5247 - ppgpedu@pontal.ufu.br e secppgpedu@pontal.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação Básica				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional e Produto Educacional				
Data:	10 de julho de 2026	Hora de início:	10:00	Hora de encerramento:	12:35
Matrícula do Discente:	22412MEB002				
Nome do Discente:	Arlinda Ferreira Gonçalves				
Título do Trabalho:	Os saberes docentes e a formação de leitores literários				
Título do Produto Educacional:	Circulando Leituras, Multiplicando Práticas: Guia para círculos de leitura e formação literária entre docentes				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Formação de professores e práticas educativas				

Reuniu-se remotamente pela Plataforma RNP, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação Básica, assim composta: Professores Doutores: Mical de Melo Marcelino (Universidade Federal de Uberlândia); Francine de Paulo Martins Lima (Universidade Federal de Lavras); e Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves (Universidade Federal de Uberlândia) orientadora da mestranda.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, apresentou a Comissão Examinadora e a mestranda, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a mestranda. Ao fim da arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a mestranda:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Glaucia Signorelli de Queiroz Gonçalves, Coordenador(a)**, em 10/07/2026, às 14:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mical de Melo Marcelino, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/07/2026, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA, Usuário Externo**, em 17/07/2026, às 10:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7466372** e o código CRC **E004FEC5**.

Referência: Processo nº 23117.045195/2026-52

SEI nº 7466372

AGRADECIMENTOS

Não há outra forma de iniciar meus agradecimentos se não para Deus em primeiro lugar. Sem Ele eu não estaria aqui, muito menos teria alcançado tantas coisas em minha vida, sejam elas acadêmicas, pessoais ou profissionais.

Aos meus pais, Eva e Lindomar, obrigada por todo o empenho e dedicação em me educar e me incentivar nos estudos. Mãe, obrigada por tudo que fez e faz, por todas as vezes em que me ajudou, seja lendo algo que escrevi ou me trazendo um lanchinho.

A minha psicóloga, Fernanda, obrigada por todos esses anos em que estive e está disponível para me acolher e incentivar. Obrigada por ser farol em meio a tempestade.

A minha orientadora, Gláucia, obrigada pela paciência, dedicação e por ter aceitado adentrar o universo literário comigo.

As docentes Fernanda, Francine e Mical, obrigada por se disporem a ler e agregar seus conhecimentos a minha pesquisa. Com vocês ela se tornou muito mais rica.

As minhas amigas, obrigada pelo apoio e paciência quando nem eu mesma tinha.

Assim, vivenciar a literatura é adentrar em um universo textual de encontros consigo e com o outro, desvelando segredos, descobrindo novas ideias, mergulhando em novos sentimentos ou revisitando alguns até então adormecidos (Silva; Pontes, 2023, p. 97).

RESUMO

Esta pesquisa surge da constatação de que o papel das professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto formadoras de leitores, é essencial para o desenvolvimento de cidadãos críticos, mas que, muitas vezes, a formação inicial em Pedagogia não oferece suporte suficiente a essa prática. A pergunta central do estudo é: Quais saberes constituídos na formação inicial em Pedagogia são mobilizados, na perspectiva das professoras, para mediar a formação de leitores literários na Educação Básica? O estudo teve como objetivo geral analisar os saberes construídos na formação inicial das pedagogas e suas contribuições para mediar a formação de leitores literários; e específicos: I) conhecer o ponto de vista das pedagogas sobre a contribuição da formação inicial para a sua atuação como formadora de leitores literários; II) identificar as concepções pedagógicas utilizadas pelas pedagogas na formação de leitores literários; III) indagar acerca das práticas pedagógicas, desafios e possibilidades, na formação de leitores literários; e, IV) elaborar um produto educacional, no formato de roda de leitura literária e discussão de práticas exitosas, a partir das informações coletadas em campo, de modo a amenizar possíveis lacunas existentes na formação inicial e continuada das pedagogas no que tange à sua qualificação para formar leitores literários. A pesquisa é de natureza qualitativa e utilizou revisão bibliográfica e pesquisa de campo, com coleta de dados realizada por meio de questionários e grupos de discussão. O tratamento dos dados fundamentou-se na técnica de análise de prosa de Marli André (1983), permitindo a construção de categorias emergentes a partir dos relatos das participantes: 1) Trajetória pessoal e ingresso no curso de Pedagogia; 2) Formação profissional: inícios e continuidades; 3) Saberes e estratégias para mediar a leitura literária na escola; 4) A docência e os desafios institucionais para formar leitores literários; e, 5) As experiências pessoais das professoras enquanto leitoras. Concluiu-se, a partir das discussões, que a graduação, por si só, não prepara as docentes para formar leitores literários. Entretanto, também foi possível identificar que tal cenário vem sendo amenizado ao longo dos anos e com a reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Além disso, constatou-se que as pedagogas, para mediar a leitura literária, mobilizam principalmente os saberes experienciais e os saberes curriculares, notando-se, na maioria das participantes, baixa mobilização de saberes disciplinares, visto que a maior parte delas não contou com disciplinas específicas voltadas à literatura. Formar professoras que mediarão a formação de leitores literários vai além da busca por melhores índices globais de avaliação. Trata-se de um compromisso político, pedagógico e ético com a emancipação dos indivíduos, garantindo-lhes acesso à imaginação, à sensibilidade crítica e ao respeito às diferentes culturas.

Palavras-chave: Formação de professoras; Pedagogia; Formação de leitores literários.

ABSTRACT

This research stems from the fact that the role of teachers working in early childhood education and the early years of elementary school as readers' mentors is essential for the development of critical citizens; however, initial teacher training often does not provide sufficient support for this practice. The central question of the study is: From the teachers' perspective, what knowledge acquired during their initial training in Pedagogy is mobilized to mediate the training of literary readers in Basic Education?? The study's general objective was to analyze the knowledge constructed during teachers' initial training and its contributions to mediating the development of literary readers; and its specific objectives were: I) to understand teachers' perspectives on the contribution of initial training to their role as literary reader educators; II) to identify the pedagogical conceptions used by teachers in the development of literary readers; III) to investigate pedagogical practices, challenges, and possibilities in the formation of literary readers; and IV) to develop an educational product, in the format of a literary reading circle and discussion of successful practices, based on the information collected in the field, in order to address potential gaps in the initial and continuing education of teachers regarding their qualifications to train literary readers. Based on the discussions, it was concluded that the undergraduate degree alone does not prepare teachers to foster literary readers. However, it was also possible to identify that this scenario has been mitigated over the years and through the reformulation of Pedagogical Course Projects (PPCs). Furthermore, the findings revealed that, to mediate literary reading, pedagogy graduates primarily mobilize experiential and curricular knowledge. A low mobilization of disciplinary knowledge was observed among most participants, given that the majority did not have specific courses focused on literature. Educating teachers who will mediate the development of literary readers goes beyond the pursuit of better global assessment scores. It represents a political, pedagogical, and ethical commitment to individual emancipation, ensuring access to imagination, critical sensitivity, and respect for distinct cultures.

Keywords: Teacher education; Pedagogy; Fostering literary readers.

SUMÁRIO

A LEITORA, PEDAGOGA, PESQUISADORA	10
INTRODUÇÃO.....	14
1 PESQUISAS CORRELATAS: O ENCONTRO ENTRE PEDAGOGIA E LEITURA LITERÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO	21
2 DA FORMAÇÃO DOCENTE À PROFESSORA LEITORA E MEDIADORA	36
3 LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS	45
4 MÉTODO: O CAMINHAR DA PESQUISA	50
4.1 A seleção das participantes da pesquisa	51
4.2 Os procedimentos da pesquisa empírica	52
4.3 A análise dos dados.....	53
5 “JARDIM LITERÁRIO”: RELATOS DE PROFESSORAS DO INGRESSO NA PEDAGOGIA AOS DESAFIOS COTIDIANOS DA LEITURA LITERÁRIA	55
5.1 O primeiro olhar sobre o “jardim”: dados que emergiram do questionário.....	55
5.2 O encontro das “flores”: grupos de discussão	58
5.2.1 Trajetória pessoal e ingresso no curso de Pedagogia	59
5.2.2 Formação profissional: inícios e continuidades.....	62
5.2.3 Saberes e estratégias para mediar a leitura literária na escola.....	75
5.2.4 A docência e os desafios institucionais para formar leitores literários.....	83
5.2.5 As experiências pessoais das professoras enquanto leitoras	91
6 O PRODUTO EDUCACIONAL	95
CONSIDERAÇÕES.....	97
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	112
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO	118
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL	119
ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMG (2017).....	156
ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMG (2023).....	157
ANEXO C – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFU (2006-atual).....	158

ANEXO D – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU- CAMPUS PONTAL – DIURNO/INTEGRAL (2007)	160
ANEXO E – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU- CAMPUS PONTAL – NOTURNO (2007).....	162
ANEXO F – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU- CAMPUS PONTAL – DIURNO/INTEGRAL (2019-atual)	164
ANEXO G – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU- CAMPUS PONTAL – NOTURNO (2019-atual).....	168

A LEITORA, PEDAGOGA, PESQUISADORA

Livros sempre foram o meu refúgio. Não importa o que aconteça comigo, sempre terei eles como abrigo para voltar.
(Rosie Scorpion¹).

A vida de uma pesquisadora é composta por diferentes aspectos (pessoais, acadêmicos e profissionais) que, juntos, alicerçam o caminhar de suas pesquisas.

Sou mineira, nascida em Uberlândia/MG, e criada na fazenda. Na minha casa nunca houve separação entre brinquedo/brincadeira de menina ou de menino, por isso eu era livre para escolher o que mais gostava. Uma das minhas brincadeiras favoritas era dar aula para minhas bonecas, com direito a quadro e giz. Hoje percebo que, com o passar do tempo, esse brincar se tornou cada vez mais um reflexo do que eu assistia na televisão ou vivenciava na escola. Brougère (2008, p. 59) afirma que a brincadeira, seja a tradicional ou a oferecida pela televisão, “é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser”.

Ainda na infância, recorro-me de ter desejado ensinar minha avó paterna a ler, quando ainda nem imaginava que seria professora. Outro sonho daquela época era me formar e fazer uma pós-graduação – sem ao menos distinguir a diferença entre *lato sensu* e *stricto sensu* –, fruto das interações sociais, dos programas de televisão e das revistas como “Guia do Estudante²”.

Nesse mesmo período, a leitura literária já me acompanhava, seja pelas contações de histórias de minha mãe – que, mesmo cansada do trabalho, todas as noites pegava algum livro e lia para mim antes de dormir –, seja quando comecei a ler sozinha. Não demorou para que eu pedisse mais livros e alguns eram daquelas coleções vendidas em formato de *kit* na escola.

Todavia, à medida que avançava pelas etapas da Educação Básica, fui me distanciando da leitura, percebi que isso foi resultado do processo de escolarização. Quanto mais eu precisava ler para responder atividades ou provas, menos eu gostava daquela dinâmica. No entanto, nos anos finais do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, por intermédio de uma professora de Língua Portuguesa (Joelma), me reencontrei como leitora e passei a apreciar os prazeres do texto literário. Cheguei a participar de projetos na Educação Básica, principalmente de teatro, que envolviam a literatura.

¹ Extraído de Rosie + Scorpion, escrito por L. C. Almeida, São Paulo: Editora Lampejo, 2022.

² Uma publicação da Editora Abril que apresenta informações acerca dos cursos universitários no Brasil.

Meu primeiro emprego foi como instrutora de Informática Básica, no qual permaneci por quase dois anos, em que me encontrei e contribuiu para minha decisão sobre qual curso optar.

No Ensino Médio cogitei o curso de Psicologia, mas durante o evento “Vem para a UFU”, em 2015, concluí que seria a Pedagogia – ainda que tenha decidido em meio às incertezas da adolescência. Iniciei a graduação em março de 2016, no campus Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), quando o curso era vinculado à Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), hoje Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO).

A formação em Pedagogia, pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO/UFU), da Universidade Federal de Uberlândia, possibilitou-me cursar disciplinas dos mais variados campos de conhecimento (História, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Política), que expandiam os horizontes de saberes, tanto acerca da docência quanto do entendimento profundo das dinâmicas educacionais e sociais. Essa diversidade de conhecimentos é um eixo fundamental da formação, pois proporcionou uma visão crítica e reflexiva sobre os processos educativos e o papel do docente na transformação social.

A graduação amparou-se em uma versão do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que atendia a Resolução n.º 1/2006 (Brasil, 2006). De acordo com esse documento, o objetivo geral do curso era “formar profissionais da educação, capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação na realidade brasileira, comprometidos com um projeto de transformação social” (UFU, 2007a, p. 35).

Assim, durante a formação, além das disciplinas, foram proporcionadas atividades de diferentes segmentos, como o Círculo de Cultura, palestras, oficinas, eventos científicos, monitoria em disciplinas e apresentações artísticas resultantes da literatura – “Dois Corações e Quatro Segredos” – atividade integrante da II Mostra de Produção Artística (II Mostra GPA). Essas experiências me permitiram vivenciar a *práxis*, articulando as teorias estudadas à realidade, além de constatar a importância da literatura, de compartilhá-la e ensiná-la desde a mais tenra idade.

A junção das disciplinas, das atividades práticas e de extensão, culminou em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), “*A formação do/a leitor/a literário e a Pedagogia: pontos de encontro*”, sob orientação da Profa. Dra. Simone Aparecida dos Passos. Na construção do TCC realizei um estudo, de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi investigar a

relação entre a formação em Pedagogia e a formação do leitor literário à luz de marcos legais e de referenciais teóricos³.

Desse modo, analisei diferentes legislações para compor a pesquisa documental, a saber: a Lei n.º 9394/1996, a Resolução n.º 1/2006, a Resolução n.º 2/2015, a Resolução n.º 2/2017 e a Resolução n.º 2/2019. Também consultei o PPC do curso de Pedagogia e teóricos como Brandão (2007), Cademartori (2010), Coelho (2000), Failla (2021), Freire (2021), Lajolo e Zilberman (2007), Libâneo (2010), Trilla (2008), dentre outros.

Analisando a matriz curricular, versão de 2007, observei que apenas uma disciplina tratava diretamente da literatura: “Literatura Infantil”. Todavia, enquanto discente, percebi que outras disciplinas também possuem proximidade com a temática, são elas: “Projeto Integrado de Prática Educativa I (PIPE I)”, “Construção do Conhecimento em Artes”, “Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa” e “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras”.

Dessa análise, concluí que a educação, a literatura e sua mediação não são neutras, elas estão sujeitas ao contexto sócio-histórico. Compreendi, também, que a leitura é uma atividade profícua para o exercício da cidadania e para a construção de cidadãos críticos. Por fim, entendi que, para ensinar a ler, é preciso ser leitora, de preferência com um repertório diversificado para atender às individualidades dos alunos e alunas (Gonçalves, 2022).

A graduação despertou meu olhar crítico sobre o mundo, por intermédio das professoras e dos professores. Durante as disciplinas e nos estágios, percebi meu interesse pela Educação Infantil; compreendi as diferentes possibilidades e resultados referentes a literatura; assim como entendi que a pesquisa não se realiza apenas em laboratórios.

Ao final do curso, eu já tinha uma melhor compreensão do que significa pesquisar e percebi que o mestrado poderia ser uma continuação dos meus estudos. Primeiro, tentei o mestrado acadêmico da Faculdade de Educação (Faced/UFU), mas, (in)felizmente, não passei como aluna regular. Não tardou para que o mestrado profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Básica (PPGPEDU/ICHPO/UFU) fosse inaugurado. Fiquei muito tempo ponderando se faria ou não a prova do PPGPEDU, principalmente por se tratar de um mestrado profissional e por eu não atuar na área.

Desde a carta de interesses, enviada no ato da inscrição no PPGPEDU, eu já mencionava meu desejo de continuar pesquisando a formação de leitores literários. Assim, logo nos primeiros encontros, em conversa com minha orientadora, perguntei se poderíamos conciliar a literatura e a formação de professores, linha de pesquisa à qual estou vinculada. Ela aceitou a

³ “A formação do/a leitor/a literário e a pedagogia: pontos de encontro”, sob orientação da Profa. Dra. Simone Aparecida dos Passos.

proposta e me ajudou a realizar os ajustes necessários, considerando sua área de estudos, a linha de pesquisa e meu interesse pela literatura.

INTRODUÇÃO

Escrevo no feminino. Não quero ofender a gramática, menos ainda você. É só uma tentativa de fazer a conversa mais próxima. A referência a “orientandas”, “orientadoras”, “professoras” e “autoras” não exclui pessoas com outras identificações ou pronomes. Evito os sinais gráficos, pois podem ser barreiras para a leitura digital ou para a inclusão de pessoas que se relacionam com o texto escrito pela escuta. Vale seguir a norma, revirar a norma pelo avesso, ou só fugir um pouco do senso comum. (Cartas de uma orientadora⁴).

O presente trabalho constitui uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Básica do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (PPGPEDU/ICHPO/UFU), cujo tema é a formação inicial das pedagogas e seus saberes enquanto mediadoras na formação de leitores literários da Educação Básica, em especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Justifica-se esta pesquisa a partir da infância da pesquisadora, bem como das vivências durante a Educação Básica e o Ensino Superior, e das lacunas identificadas na revisão bibliográfica sobre o tema. Conforme descrito na seção anterior, a leitura literária fez-se presente na minha vida desde a mais tenra idade, perpassando o período da escolarização até a graduação enquanto tema de estudo.

Compreende-se que a leitura é uma atividade profícua na formação integral do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania, da criatividade, da imaginação, da criticidade e de sua visão de mundo, dentre outros aspectos (Barbosa; Santos, 2017; Alves; Alves, 2024). Do mesmo modo, ler histórias incita o imaginário infantil, constrói novos conhecimentos e favorece “o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças” (Barbosa; Santos, 2017, p. 7).

Nas palavras de Coelho (2000, p. 15), “a literatura [...] tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de transformação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”. Ela também serve como instrumento de denúncia social e de violação dos direitos humanos (Alves; Alves, 2024). Nesse contexto, compreender o cenário atual de hábitos e práticas de leitura é vital para refletir sobre os desafios e as possibilidades de promoção da leitura no espaço escolar.

⁴ Extraído de Cartas de uma orientadora: sobre pesquisa e escrita acadêmica, escrito por Débora Diniz, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

Além dos elementos já delineados, tem-se como fundamento desta investigação a 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), em 2024, acerca do cenário contemporâneo das práticas leitoras no país. O levantamento assume como leitor o sujeito que leu, integral ou parcialmente, ao menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos três meses anteriores à coleta de dados (IPL, 2024). Composto por 5.504 entrevistas realizadas em 208 municípios brasileiros, envolvendo indivíduos a partir dos cinco anos, alfabetizados ou não, no período de 30 de abril a 31 de julho de 2024, o levantamento constitui um retrato denso e plural do comportamento leitor.

Pela primeira vez, evidenciou-se que o percentual de não leitores (53%) foi superior ao de leitores (47%). De acordo com os dados do IPL, em média, a população lê apenas 2,07 livros inteiros por ano. E, mesmo considerando somente a média dos leitores, não chegamos a um livro inteiro por mês, pois o número avança só até 4,22 livros inteiros por ano (IPL, 2024), observa-se o baixo índice de leitura no Brasil.

Segundo Alves e Alves (2024, p. 4), o amplo acesso aos textos literários por intermédio das novas tecnologias de informação e comunicação não implicou uma expansão no “número de leitores proficientes [...], evidenciando-se, aí, uma contradição da contemporaneidade: ao lado da facilidade de compartilhamento de textos literários está o grande desinteresse por seu deleite”. Entretanto, tais facilidades disputam lugar com “diferentes gêneros escritos e orais, dentre os quais exposição, debate, gravação de rádio, discurso publicitário, charge, fotografia, histórias em quadrinho e suas diferentes textualidades” (Veloso, 2022, p. 1772).

O uso da *internet* e das redes sociais (como o *WhatsApp*) são as duas atividades preferidas pelos participantes, ficando a leitura relegada à 11ª e 12ª colocação, segundo a pesquisa (IPL, 2024). Observa-se que a facilidade de acesso e de compartilhamento dos textos literários não tem sido suficiente para aumentar o número de leitores (Alves; Alves, 2024).

Coelho (2000) aponta a escola como espaço privilegiado para que o leitor e o livro se encontrem, equilibrando liberdade e orientação, de modo que as crianças alcancem seu autoconhecimento e a cultura. Além de *lôcus* da formação leitora, “para muitas das pessoas envolvidas com a escolarização, a escola é o único lugar onde se lê” (Souza; Salette, 2018, p. 145).

O perfil da pedagoga delineado pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 1/2006 – que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – pressupõe uma formação ampla, crítica e reflexiva, que articula conhecimentos pedagógicos, fundamentos das

ciências humanas e sociais, saberes específicos da prática docente e competências para intervir de forma transformadora na realidade educacional (Brasil, 2006).

Assim, observa-se que a pedagoga tem um papel que vai além de ensinar; pois, ao atuar com ética e compromisso, poderá contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Nesse sentido, a literatura pode ser uma via privilegiada para ampliar o olhar sobre o mundo e sobre o outro, despertar a sensibilidade e possibilitar o encontro com a diferença (Candido, 2011).

Sabe-se que a literatura viabiliza que as crianças se reconheçam e reconheçam o outro, criando um espaço simbólico em que imaginação, sonhos, medos, afetos e conflitos podem ser narrados, elaborados e ressignificados. Em consonância com Candido (2011), ela é uma via de humanização porque possibilita que as crianças desenvolvam sensibilidade, imaginação e empatia, elementos que são tão formativos quanto o domínio de conteúdos curriculares propostos pela DCN.

O CNE/CP promulgou a Resolução n.º 2/2015, uma Diretriz voltada à formação inicial em nível superior e à formação continuada (Brasil, 2015). Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), esse movimento estabeleceu um marco histórico para a organização, gestão e institucionalização da formação de professores no Brasil ao consolidar a valorização da escola pública e fortalecer a identidade dos cursos de licenciatura (ANPEd, 2019). Ele exigiu das instituições formadoras a revisão de seus projetos institucionais e pedagógicos em articulação com a Educação Básica, a fim de assegurar qualidade e coerência na formação inicial e continuada de professores no país.

Adentrando nas especificidades da referida Resolução, nota-se que ela aponta para a pluralidade e a interdisciplinaridade dos conhecimentos, bem como para o desenvolvimento das diversas dimensões dos indivíduos (Brasil, 2015). Conforme o parágrafo 1º, do Art. 2º, a docência é uma ação educativa, cujo processo pedagógico (que é intencional e metódico) envolve

[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 3).

A leitura é uma atividade que contribui para a formação dos indivíduos; por meio dela, é possível ressignificar e construir conhecimentos. Nas palavras de Paulino (2014),

Hoje já se sabe que a *leitura* é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. *Leitura* não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica. [...] A *leitura* é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social (Paulino, 2014, grifos da autora).

Compreender a leitura enquanto prática social e cognitiva exige uma formação docente que prepare a profissional para lidar com essa complexidade.

O inciso I do parágrafo único do Art. 7º da referida Resolução, pressupõe que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) contemplem o “estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias” (Brasil, 2015, p. 7). Nessa perspectiva, o livro se configura como objeto que se articula e integra-se a tais espaços, transitando da biblioteca para a sala de aula, da escola para as casas dos alunos, constituindo elo entre diferentes contextos de aprendizagem, buscando fortalecer a formação leitora em sua dimensão contínua e ampliada.

A leitura tem caráter estético, artístico e pedagógico, tornando-se uma atividade profícua para o desenvolvimento individual. A docente, na realização do processo pedagógico, desenvolve e constrói “valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender” (Brasil, 2015, p. 3). Segundo a DCN,

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica [...]

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético [...] atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade [...]

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (Brasil, 2015, p. 4).

Compete aos professores e professoras, dos diferentes níveis e modalidades, contribuir na formação dos indivíduos, contemplando aspectos sociais, políticos, culturais, entre outros. Por isso, a professora tem um papel importante no processo de mediação e formação de leitores literários. Souza e Salete (2018) estendem a responsabilidade formativa para todos os profissionais, das diferentes etapas de ensino e áreas do conhecimento, além de asseverar que é dever do docente ser leitor proficiente se deseja formar leitores e leitoras.

Neste sentido, cabe à pedagoga/professora atuar como mediadora do processo formativo de leitores literários, visto que algumas famílias podem não conseguir desempenhar essa função. Além disso, “a leitura contribui para a aquisição de saberes, no exercício da cidadania e na prática do lazer, de modo que permeia as relações sociais do indivíduo e é atividade profícua à sociedade em que vivemos” (Gonçalves, 2022, p. 22).

Entretanto, constata-se que a problemática da formação de leitores não se restringe apenas às escolas da Educação Básica e às universidades, “uma vez que simplesmente tornar a leitura acessível a alguém não é suficiente para estimular a criação do gosto ou para vivenciar experiências significativas a partir de histórias ou palavras rimadas” (Alves; Alves, 2024, p. 10). Tal formação perpassa a sociedade que, por vezes, com o avanço das tecnologias e uso das redes sociais, tem privilegiado vídeos de curta duração em detrimento a leitura de livros literários. O foco desta pesquisa será a formação de professoras, ficando para estudo posterior a relação entre tecnologias e literatura.

Em levantamento realizado para a presente pesquisa, detalhado na Seção 1, observou-se que são escassas as publicações que unem os temas formação da pedagoga e formação de leitores literários, o que configura uma lacuna de pesquisa sobre a qual se pretende debruçar neste estudo. Moura e Lopes (2020) também constataram que existem poucas pesquisas destinadas aos professores enquanto leitores e incentivadores da leitura em seus alunos.

A partir de tais considerações e com base na lacuna encontrada, definiu-se a hipótese de que, apenas a graduação em Pedagogia não assegura a preparação adequada para a mediação da leitura literária. O desenvolvimento de tal competência depende da presença de disciplinas específicas no currículo; e mesmo o conhecimento teórico, isoladamente, não garante a formação de boas mediadoras literárias. Tais saberes devem ser associados a um amplo repertório literário, frequência de leitura, assim como condições institucionais (por exemplo, a oferta de momentos e espaços para leitura), políticas públicas, oportunidades de formação continuada que sustentem e consolidem a professora como leitora e mediadora literária.

Neste sentido, compreende-se que esta pesquisa possui relevância pessoal, por possibilitar a continuidade e o aprofundamento da pesquisa iniciada na graduação. É relevante, também, do ponto de vista social e educacional, por discutir a qualificação das formadoras de leitores literários, sendo a leitura atividade basilar que possibilita o encontro com o prazer estético, a ampliação do repertório cultural para o exercício da cidadania e a transformação social. Do ponto de vista acadêmico-científico, poderá servir de alicerce para a reestruturação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em Pedagogia.

Assim, a pergunta que orienta esta pesquisa é: Quais saberes constituídos na formação inicial em Pedagogia são mobilizados, na perspectiva das professoras, para mediar a formação de leitores literários na Educação Básica? Para responder a tal questionamento, definiu-se o objetivo geral: analisar os saberes construídos na formação inicial das pedagogas e suas contribuições para a mediação da formação de leitores literários.

De modo a auxiliar na resolução do problema, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: I) conhecer o ponto de vista das pedagogas sobre a contribuição da formação inicial para a sua atuação como formadora de leitores literários; II) identificar as concepções pedagógicas utilizadas pelas pedagogas na formação de leitores literários; III) indagar acerca das práticas pedagógicas, desafios e possibilidades, na formação de leitores literários; e, IV) elaborar um produto educacional, no formato de guia para realização de rodas de leitura literária e discussão de práticas exitosas, a partir das informações coletadas em campo, de modo a amenizar possíveis lacunas existentes na formação inicial e continuada das pedagogas no que tange à sua qualificação para formar leitores literários.

Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza básica, conforme as orientações de Minayo, Deslandes e Gomes (2009) e de Prodanov e Freitas (2013). Essa abordagem potencializa o entendimento de significados, crenças e valores particulares do objeto, além de adentrar o ambiente natural e utilizá-lo como fonte de coleta de dados; enquanto a natureza básica tem como foco a geração de novos conhecimentos (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009; Prodanov; Freitas, 2013).

Almejando conhecer mais sobre a temática, iniciou-se o trabalho com uma revisão bibliográfica, consultando estudos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação e disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram identificadas treze pesquisas correlatas que reforçaram a hipótese de que a formação inicial, por si só, não é suficiente para preparar docentes que irão formar leitores literários. Ademais, apontaram a necessidade de formação continuada e de investimento do poder público e das instituições em acervos e espaços destinados à formação de leitores literários. Também destacaram que o hábito de leitura (ou sua ausência) e os repertórios literários diversificados influenciam a prática docente.

Para esta etapa, como instrumentos de coleta e de produção de dados, são o questionário e o grupo de discussão. Partindo da amostragem “bola de neve”, foram contatados diretamente 30 docentes, sendo que cinco cursaram faculdades particulares, três não atuam na docência da Educação Básica, duas não retornaram às mensagens e nove não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de modo que dezenove pessoas foram desconsideradas por não atenderem aos critérios desta pesquisa. Assim, apenas onze

professoras concordaram em participar da pesquisa e assinaram o TCLE; contudo, o questionário foi respondido por apenas dez participantes. Dois grupos de discussão foram realizados entre janeiro e fevereiro de 2026, remotamente, por meio da plataforma Google Meet.

A presente pesquisa está estruturada nas seguintes seções:

Na seção 1, *Pesquisas correlatas: o encontro entre Pedagogia e leitura literária na pós-graduação*, apresentam-se as produções acadêmicas de nível de pós-graduação e pesquisas correlatas ao objeto deste estudo.

Em *Da formação docente à professora leitora e mediadora*, seção 2, discute-se a trajetória do curso de Pedagogia, as diretrizes curriculares e a profissionalização docente, e introduz-se a relação entre a pedagoga e a formação do leitor.

Na seção 3, *Leitura, literatura e letramento: fundamentos para a formação de leitores literários*, aprofundaram-se as concepções de leitura literária, de letramento literário e da professora como mediadora.

A seção 4, *Método: o caminhar da pesquisa*, destina-se à apresentação do método utilizado, à contextualização das participantes da pesquisa, aos procedimentos de coleta de dados e à forma de análise empregada.

Em *“Jardim literário”: relatos de professoras do ingresso na pedagogia aos desafios cotidianos da leitura literária*, seção 5, realizam-se a apresentação e análise dos dados construídos no decorrer desta pesquisa.

Já a seção 6, *Produto Educacional*, destina-se à breve apresentação do produto educacional.

Por fim, a seção Considerações, na qual foram sintetizados os principais achados desta pesquisa.

1 PESQUISAS CORRELATAS: O ENCONTRO ENTRE PEDAGOGIA E LEITURA LITERÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO⁵

“As pesquisas correlatas trazem vários subsídios que fomentam o estudo que está sendo realizado, com a intenção de enriquecer teoricamente o tema apresentado” (Beppler; Kanan; Silva, 2023, p. 7), ademais, tais trabalhos servem como “ponto de partida para a investigação” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 43). Trata-se de alicerces teóricos que sustentam e enriquecem o desenvolvimento de novos estudos. Nesse sentido, esta seção dialoga com investigações próximas a esta pesquisa, buscando nela fundamentos e perspectivas que ampliem a compreensão do tema em estudo.

Assim, o presente levantamento foi realizado em julho de 2025, utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e teve como objetivo buscar e comentar pesquisas correlatas a temática desta dissertação no âmbito da pós-graduação. A plataforma permite filtrar os resultados com base em alguns campos, dos quais se utilizaram: tipo de trabalho (mestrado, mestrado profissional e doutorado), ano (de 2020 a 2025) e grande área do conhecimento (Ciências Humanas; Multidisciplinar).

A primeira fase do levantamento consistiu em testar e buscar diferentes combinações de descritores na plataforma, obtendo resultados variados, conforme Quadro 1. Como o *site* não possui a função de busca avançada, empregou-se o operador “AND” para junção das temáticas. Segundo Picalho, Fadel e Gonçalves (2023), esse operador booleano permite encontrar dois ou mais termos em uma mesma busca.

Quadro 1 – Resultados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritor	Total de trabalhos	Período	Tipo de trabalho	Grande Área do Conhecimento
Pedagogia” AND “formação do leitor literário”	347	1994-2024	Doutorado (49) Mestrado (163) M. Profissional (133) Profissionalizante (1)	C. Humanas (78) Multidisciplinar (42)
“pedagogia” AND “leitor literário”	497	1991-2024	Doutorado (80) Mestrado (235) M. Profissional (175) Profissionalizante (1)	C. Humanas (94) Multidisciplinar (50)
“pedagogia” AND “formação do leitor”	1382	1989-2024	Doutorado (212) Mestrado (776) M. Profissional (372) Profissionalizante (8)	C. Humanas (356) Multidisciplinar (162)

⁵ Nesta seção será respeitado o uso de masculino e feminino empregado nas pesquisas analisadas.

formação de professores AND formação do leitor	2187	1988-2025	Doutorado (322) Mestrado (1327) M. Profissional (462) Profissionalizante (8)	C. Humanas (468) Multidisciplinar (242)
---	------	-----------	---	--

Fonte: Dados extraídos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; elaborado pela autora (2025).

Utilizando o descritor **“pedagogia” AND “formação do leitor literário”**, obteve-se 347 pesquisas que vão de 1994 até 2024, constituídas de doutorado (49), mestrado (163), mestrado profissional (133) e profissionalizante (1). No que tange às grandes áreas do conhecimento relacionadas a este estudo, tem-se, em Ciências Humanas, 78 trabalhos e, na área Multidisciplinar, 42. No uso do descritor **“pedagogia” AND “leitor literário”** encontraram-se 497 trabalhos; **“pedagogia” AND “formação do leitor”** 1382⁶; e, **“formação de professores” AND “formação do leitor”** 2187⁷.

Os descritores **“pedagogia” AND “leitor literário”**, **“pedagogia” AND “formação do leitor”** e **“formação de professores” AND “formação do leitor”**, na área de Ciências Humanas, resultaram em 94, 356 e 468 pesquisas, respectivamente.

A segunda fase consistiu em filtrar os trabalhos por publicações mais recentes, realizadas entre 2020 e 2025, e que pertencessem às grandes áreas do conhecimento “Ciências Humanas” e “Multidisciplinar”. Na sequência, excluíram-se os títulos repetidos, o que resultou em 525 pesquisas.

A fase seguinte envolveu a leitura dos títulos dos trabalhos e a pré-seleção daqueles que fossem mais próximos do tema deste estudo. Dessa maneira, foram encontradas vinte e uma pesquisas, compostas por dissertações acadêmicas (09), dissertações profissionais (06) e teses (06).

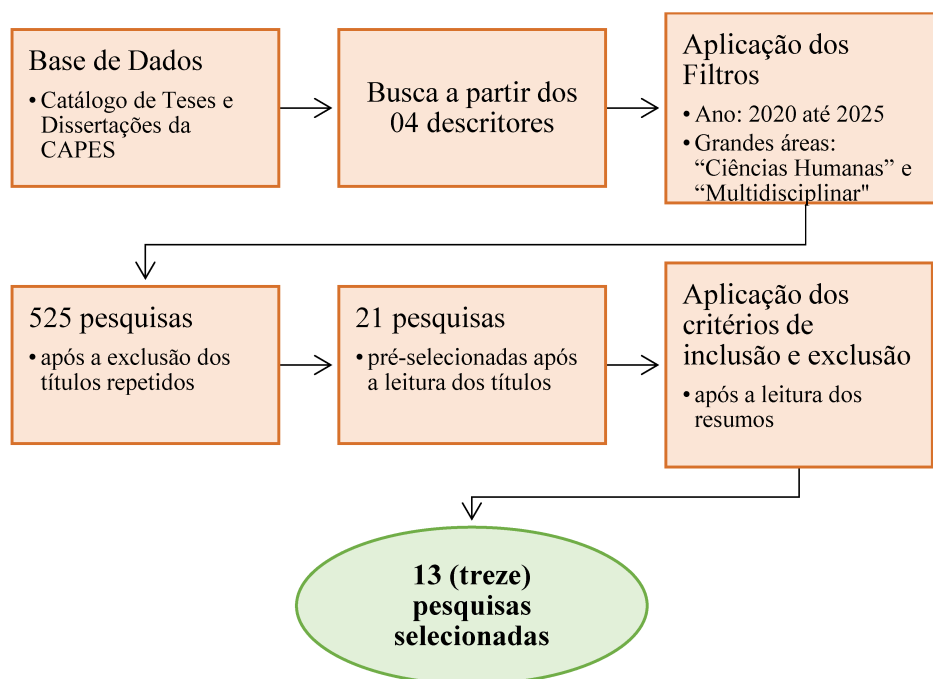
Na quarta fase, foram lidos os resumos para a seleção das obras aqui apresentadas, na qual foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Quanto à inclusão, o objetivo foi verificar os trabalhos: I) cujos participantes fossem docentes da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou estudantes do curso de graduação em Pedagogia; e, II) a pesquisa tratasse das práticas de formação do leitor literário e/ou da formação de seu mediador. Quanto à exclusão, optamos por retirar os trabalhos: I) voltados às demais etapas e modalidades de ensino da Educação Básica; e, II) que possuísem outro tema central, por exemplo, políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos (EJA), relações étnico-raciais, dentre outros.

⁶ Desses apenas 518 pertencem às áreas de Ciências Humanas (356) e Multidisciplinar (162).

⁷ Desses apenas 710 pertencem às áreas de Ciências Humanas (468) e Multidisciplinar (242).

O Fluxograma 1 tem por objetivo sintetizar o processo percorrido na busca e seleção das pesquisas correlatas.

Fluxograma 1 – A busca e seleção das pesquisas correlatas



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O levantamento resultou em treze pesquisas correlatas, conforme Quadro 2. Quanto ao tipo, foram selecionados trabalhos de mestrado (06), mestrado profissional (04) e doutorado (03), entre os anos de 2020 e 2024. Coincidentemente, todas essas obras foram escritas por mulheres.

Quadro 2 – Lista de pesquisas selecionadas para análise

Pesquisas de Doutorado		
N.º	Categorização	Trabalho
1	Curso de Pedagogia	SILVA, Ana Cristina Champoudry Nascimento da. A pesquisa sobre o ensino de leitura: representações sobre a formação do pesquisador e do formador de leitores em cursos de Pedagogia de Universidades Maranhenses. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
2	Educação Infantil	FURTADO, Thamirys Frigo. A mediação na formação do leitor: encontros com a literatura nos tempos e espaços da Educação Infantil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
3	Educação Infantil	MOREIRA, Marisa de Souza Cunha. Leitura na Educação Infantil: um olhar sobre as representações sociais de professores da mesorregião de Piracicaba. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2024.

Pesquisas de Mestrado (Acadêmico)		
N.º	Categorização	Trabalho
1	Curso de Pedagogia	ALENCAR, Daniela Deyse Silva de. A formação docente leitora no curso de Pedagogia . 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró/RN, 2020.
2	Curso de Pedagogia	LEITE, Camila da Costa. Sentidos sobre aprender e ensinar leitura: um olhar para a formação inicial em Pedagogia . 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.
3	Curso de Pedagogia / Ensino Fundamental – anos iniciais	LIMA, Maria Jocelma Duarte de. O ensino de literatura na formação e na prática do pedagogo . 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros/RN, 2023.
4	Educação Infantil	BARBOSA, Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos. Práticas de leitura na Educação Infantil: convergências e discrepâncias na formação de leitores . 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
5	Educação Infantil	BEZERRA, Ana Raquel da Rocha. Histórias de leitura literária de professoras da Educação Infantil e a mediação do encontro entre as crianças e a literatura . 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
6	Educação Infantil	CONCEIÇÃO, Debora Cristina da Silva Cruz. Leitura literária, entre documentos e processos formativos na Educação Infantil: um olhar a partir das narrativas docentes . 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2023.
Pesquisas de Mestrado Profissional		
N.º	Categorização	Trabalho
1	Educação Infantil	CHAVES, Viviane Glicério. Caminhos e possibilidades para o letramento literário na etapa final da Educação Infantil . 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas De Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.
2	Educação Infantil	ZERBINI, Sílvia Nogueira. Pequenas crianças, grandes leitoras: práticas de leitura literária na Educação Infantil . 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
3	Ensino Fundamental – anos iniciais	CAMARGO, Sandra Marcia Gomes. A constituição de professores leitores e suas práticas com a leitura literária na educação básica – anos iniciais . 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
4	Ensino Fundamental – anos iniciais	CARRIJO, Ranyelle Rosa. Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação da literatura na Educação Básica . 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

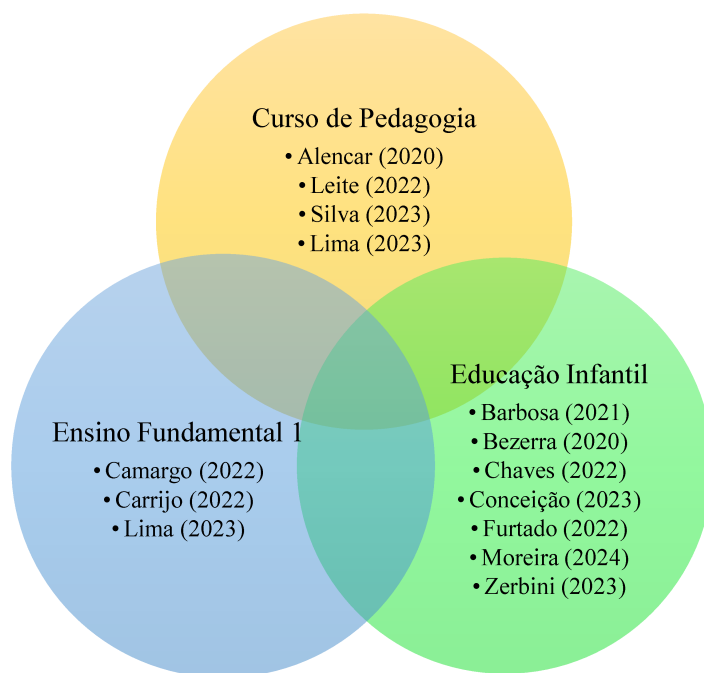
No que diz respeito ao método, todas as pesquisas (13) possuem abordagem qualitativa – Barbosa (2021) especificou a utilização da abordagem qualitativa crítico-dialética; já Moreira (2024) complementou seu trabalho com alguns dados quantitativos. No que se refere ao tipo de

pesquisa, uma delas não delimitou nenhum tipo específico, informando apenas a abordagem. As demais apontaram para um (ou mais) tipo(s), dentre eles: documental (05), bibliográfica (04), de campo (02), estudo de caso (02), pesquisa-ação (02), etnográfica (01), exploratória-descritiva combinada (01), pesquisa narrativa (estudo autobiográfico) (01) e pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica (01). Entende-se que tais nomenclaturas podem variar conforme o referencial metodológico adotado pela pesquisadora.

Em relação aos instrumentos utilizados na coleta de dados, foram mencionados: análise documental (PPC, monografias, currículo, dentre outros), diário de campo, entrevistas (abertas, semiestruturadas, não-diretivas), grupos de estudos, levantamento em base de dados (CAPES e *Google Scholar*), observação, oficinas de ensino, produção de narrativas autobiográficas (modalidade escrita e oral) e sessões de auto confrontação, questionários (com questões abertas e fechadas), registros visuais (fotográficos e filmicos) e rodas de leitura/conversa. Os participantes variaram entre estudantes e egressos do curso de Pedagogia de diferentes localidades, bem como docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto ao tipo de análise, foram utilizadas: análise interpretativa; triangulação dos dados; análise de conteúdo (baseada em Laurence Bardin); análise interpretativa e bibliométrica pautada no Materialismo Histórico-Dialético; dentre outras. Além disso, identificaram-se três categorias nas pesquisas, conforme o Fluxograma 2: curso de Pedagogia, Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais).

Fluxograma 2 – Trabalhos por grupo/temática



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

“A formação docente leitora no curso de Pedagogia”, dissertação de Daniela Deyse Silva de Alencar (2020), foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Teve como objetivo geral analisar a formação docente leitora de graduandos de uma universidade pública em Mossoró/RN para que atuem na formação de leitores. Realizou uma pesquisa documental e um estudo de caso com dois professores e dezessete alunos do curso de Pedagogia de uma universidade pública situada no município de Mossoró/RN. Além da análise do PPC, utilizaram-se questionários e entrevistas semiestruturadas.

Alencar (2020) compreende que o hábito docente de ler potencializa um ensino da leitura consciente, comprometido e eficaz. A pesquisa evidenciou a relevância de mais disciplinas obrigatórias voltadas à formação leitora, além de constatar o papel do professor universitário na formação de novos professores – que formarão leitores. Os docentes também apontaram para a necessidade de mais projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à leitura literária.

Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos Barbosa (2021) desenvolveu sua pesquisa de mestrado, intitulada **“Práticas de leitura na Educação Infantil: convergências e discrepâncias na formação de leitores”**, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A

autora buscou compreender como são elaboradas as práticas de leitura na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. De maneira que realizou uma bibliometria nas plataformas de Periódicos da CAPES e no *Google Scholar* que abarcou o período de 2015-2020 – foram analisados 28 artigos científicos.

A autora identificou que, em sua maioria, as práticas de leitura restringem a criança enquanto ouvinte e as concepções priorizam a alfabetização em detrimento da formação leitora – o que torna as “práticas didáticas de leitura mecanizadas e utilitárias” (Barbosa, 2021, p. 10). Ademais, os dados mapeados sinalizam que a maior parte da produção científica da área converge para a necessidade urgente de investimentos na formação docente voltada às práticas de leitura na infância. A contribuição dessa pesquisa centra-se em esclarecer as convergências e discrepâncias acerca das práticas pedagógicas nas publicações analisadas, a fim de colaborar com a formação e a ação docente dos professores que atuarão com a leitura literária na Educação Infantil (Barbosa, 2021).

“Histórias de leitura literária de professoras da educação infantil e a mediação do encontro entre as crianças e a literatura” foi a dissertação de Ana Raquel da Rocha Bezerra (2020), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Seu objetivo consistiu em conhecer as práticas de leitura literária das professoras de Educação Infantil e relacioná-las à condução do encontro entre crianças e literatura.

Para esse propósito, a autora desenvolveu uma pesquisa narrativa (estudo autobiográfico) que contou com a participação de duas professoras da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE. Os dados foram coletados a partir de narrativas autobiográficas (escritas e orais) e de sessões de autoconfrontação.

Bezerra (2020) percebeu que as trajetórias pessoais das docentes foram marcadas pela literatura oral, e que o acesso a livros infantis passou a ocorrer majoritariamente durante formações continuadas e na prática profissional. Observou-se também que as práticas atuais de mediação são respaldadas pelas memórias e pelo processo formativo da identidade docente – especialmente no contato com os pares. A pesquisadora ainda identificou a necessidade de pesquisas e de espaços formativos que transformem as professoras em protagonistas da mediação da leitura (Bezerra, 2020).

A dissertação (mestrado profissional) de Sandra Marcia Gomes Camargo (2022), intitulada **“A constituição de professores leitores e suas práticas com a leitura literária na Educação Básica – anos iniciais”**, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PGEEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Seu objetivo foi compreender como o professor

se relaciona com a literatura, como se tornou leitor e quais são os reflexos disso no ensino de literatura. A pesquisa compreendeu um estudo de caso com análise interpretativa de dados coletados por meio de entrevistas e questionários com sete professoras da Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental). A entrevista foi aberta (baseada na história oral) e o questionário com questões fechadas.

Camargo (2022) adota a concepção de que diferentes fatores (família, nível econômico, política, cultura e a formação da docente) interferem na constituição do leitor literário. E a hipótese de que a literatura é imprescindível na formação de leitores críticos e criativos, instigando a curiosidade, o hábito e o prazer de ler nas crianças (Camargo, 2022). A autora pontua a necessidade de que docentes tenham formação profissional (inicial e continuada) que abranja diferentes conhecimentos, sendo “indispensável que o professor incentive a leitura das crianças, leia com elas e para elas” (Camargo, 2022, p. 12).

Dentre os resultados alcançados, a autora constatou, a partir da memória das entrevistadas, que a “pouca exploração do universo literário [no ambiente escolar] deixou lacunas que desfavorecem o pleno trabalho docente, pois, sem memórias literárias, o professor se torna um sujeito empobrecido para atuar com a literatura” (Camargo, 2022, p. 162). Também identificou a negligência do poder público e das instituições escolares, pois a escola privilegia “conteúdos descontextualizados e mecânicos” (Camargo, 2022, p. 163).

A pesquisa **“Memórias literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação da literatura na Educação Básica”**, dissertação (mestrado profissional) de Ranyelle Rosa Carrijo (2022), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), teve como objetivo investigar a formação literária dos docentes e como ela interfere no ensino de literatura para, a partir disso, refletir sobre o ensino de literatura e produzir um documentário de curta metragem, “Memórias Literárias”. Nas palavras da autora, “o documentário reúne depoimentos de professores que trabalham com a leitura literária em sala de aula, revelando os entraves que acabam desmotivando o interesse do aluno pela literatura, e que limitam, assim, espaços de criações e autonomia” (Carrijo, 2022, p. 60).

Dentre os resultados alcançados, Carrijo (2022, p. 94) confirmou sua hipótese de que a dificuldade das professoras e dos professores em mediar o ensino de literatura provém da “falta de hábito de leitura literária por parte de alguns docentes”. Sua visão acerca do ensino de literatura pressupõe a capacidade de essa contribuir para a formação humana e cidadã do discente; o docente não deve se restringir “à abordagem de conteúdos sobre a literatura, mas almejar o objeto literário em sua integridade” (Carrijo, 2022, p. 94).

A autora também ponderou que a mediação literária, por si só, não resolve os problemas de leitura no Brasil, o que torna a formação continuada e o desenvolvimento de políticas públicas imprescindíveis para uma experiência literária profícua e profunda (Carrijo, 2022). Outra observação realizada foi a precarização e desvalorização da carreira docente, exemplificada pela

[...] demanda de trabalho excede a carga horária contratada, a baixa remuneração obriga o exercício de duplas ou triplas jornadas de trabalho exaustivas, as condições de trabalho, comumente, são desfavoráveis nas instituições de ensino e há total falta de estímulo para a formação continuada (Carrijo, 2022, p. 95).

O excesso de demandas e a falta de reconhecimento desestimulam as professoras e demais profissionais da educação a buscar formação continuada. Somando-se a falta de tempo para leitura literária, torna-se um forte entrave na formação de leitores literários.

Assim como as demais pesquisas apuradas nesta seção, Carrijo (2022) espera que o professor seja um leitor contumaz de literatura, o que serve de incentivo aos estudantes. Além disso, é necessário ter um repertório amplo que abranja diferentes contextos socioeconômicos.

Viviane Glicerio Chaves (2022) apresentou ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, a dissertação de mestrado profissional intitulada “**Caminhos e possibilidades para o letramento literário na etapa final da Educação Infantil**”. Seu objetivo principal foi identificar como os docentes da etapa final da Educação Infantil compreendem o conceito de letramento literário e as possibilidades de desenvolvê-lo, contribuindo para a formação inicial do leitor.

Ela realizou uma pesquisa-ação com entrevistas, questionários e grupos de estudo com docentes e coordenadores pedagógicos de Educação Infantil, bem como com membros da equipe da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita/RJ. Utilizou-se a análise do discurso e foram categorizados três grupos: I) docentes que atuam ou já atuaram em turmas com crianças de cinco anos; II) docentes que não atuaram em turmas com crianças de cinco anos; e III) coordenadores pedagógicos de turmas de Educação Infantil (Chaves, 2022).

A pesquisa sinaliza que algumas concepções sobre a criança e a infância precisam ser superadas, além da necessidade de investimento em recursos pedagógicos materiais para o trabalho com a literatura, na organização dos espaços e na ampliação e atualização do acervo literário. Enfatiza que “Faz-se urgente investir na formação docente que atua na Educação

Infantil, para que estes possam refletir sobre sua prática e transformá-la” (Chaves, 2022, p. 134).

O programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense, contou com a pesquisa **“Leitura literária, entre documentos e processos formativos na Educação Infantil: um olhar a partir das narrativas docentes”**, desenvolvida por Debora Cristina da Silva Cruz Conceição (2023).

O objetivo foi aprofundar o debate e a análise dos obstáculos e da relevância que envolvem a preparação dos professores para formar leitores literários durante a primeira infância. Realizou-se uma pesquisa documental e uma pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica – método organizado por Matthias Finger e António Nóvoa. Foram analisados documentos (Orientações Curriculares, Currículo Carioca, Matrizes Curriculares) e feitos diálogos entre pesquisadora e dois professores da rede municipal do Rio de Janeiro.

Conceição (2023) compreendeu que a narrativa da própria história também é um processo formativo. Dentre os achados de sua pesquisa, ela identificou que os professores compreendem a importância da literatura na infância; todavia, enfrentam desafios, como a falta de suporte institucional, acervos precários e falhas na oferta de formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ).

A pesquisa **“A mediação na formação do leitor: encontros com a literatura nos tempos e espaços da Educação Infantil”**, tese de doutorado, foi escrita por Thamirys Frigo Furtado (2022) e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisadora teve como objetivo compreender como professores organizam o tempo e o espaço de leitura, de modo a potencializar a relação criança-livro e a torná-la mediadora literária.

Foi desenvolvida uma pesquisa etnográfica com 126 crianças (de um a seis anos) e 30 profissionais da educação (professoras, supervisores, diretores e readaptados). Seus instrumentos de coleta foram: observação, análise de documentos e registros escritos (diário de campo), e registros fotográficos e filmicos (Furtado, 2022).

Dentre os resultados, evidenciou-se a diferenciação entre espaços convencionais (bibliotecas, cantinhos de leitura ou locais fixos para leitura e armazenamento de livros) e espaços intencionais (aqueles multifuncionais, nos quais a leitura, a interação e a brincadeira são passageiras). Organizar tempo e espaço contribui para a mediação dos sentidos, ampliando repertório e propiciando vivências significativas (democráticas e libertadoras) (Furtado, 2022).

Outro trabalho apurado foi **“Sentidos sobre aprender e ensinar leitura: um olhar para a formação inicial em Pedagogia”**, dissertação escrita por Camila da Costa Leite (2022)

e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Seu objetivo foi analisar a forma como a leitura é ensinada nos cursos presenciais de Pedagogia da UFPR, além de ressaltar a importância da leitura e seu potencial de inserção social.

A autora se interessou pela temática por observar que, dentre os professores de seu entorno, poucos possuem o hábito de ler; e pelo fato de ter verificado que as pesquisas abordam “o ensino da leitura para com estudantes e não à formação inicial docente” (Leite, 2022, p. 17).

Centrou sua pesquisa na análise dialógica do discurso (Bakhtin seu Círculo) e na pesquisa de base etnográfica, analisou documentos (currículos e planejamentos/fichas) e entrevistou onze pessoas (incluindo egressos e egressas, discentes e docentes do curso de Pedagogia da UFPR) (Leite, 2022).

Leite (2022) identificou que as disciplinas que tinham como foco a leitura eram optativas; mas, entrevistando graduandos e egressos, o nome de uma docente emergiu como sendo o de quem incentivava a prática em sala, mesmo que sua disciplina tratasse de outros assuntos. O currículo do referido curso demanda leituras acadêmicas, “porém, a leitura enquanto fruição, enquanto inserção social, não se encontra nas disciplinas obrigatórias” (Leite, 2022, p. 83-84). Assim, concluiu-se que a leitura literária apresenta baixa presença no currículo obrigatório, muitas vezes dependendo de iniciativas individuais de docentes em disciplinas optativas ou de abordagens específicas.

Maria Jocelma Duarte de Lima (2023) desenvolveu a dissertação “O ensino de literatura na formação e na prática do pedagogo” e a apresentou ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ofertado em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Seu objetivo foi analisar as experiências formativas – do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE) e da disciplina obrigatória “Literatura e Infância” – no curso de Pedagogia da UERN e como isso se materializou nas salas de aula da Educação Básica. Foram realizados estudos bibliográficos e de campo, com uso de questionário, observação e diário de campo. Participaram da pesquisa quatro egressos do curso de Pedagogia da UERN/CAPF, turma 2016.2, que atuam na Educação Básica e participaram das referidas experiências formativas (Lima, 2023).

Lima (2023) considera uma formação inicial com discussões teórico-metodológicas imprescindível para o ensino de literatura, assim como para compreender e conhecer os alunos e suas vivências. Segundo a autora, é necessário discutir o

[...] lugar da literatura na formação do pedagogo, pois é este profissional que será responsável pela apresentação institucional da leitura às crianças, tanto a leitura técnica e o processo de decodificação, quanto com vistas à formação do gosto pelo ato de ler, e o encontro do prazer nesta ação (Lima, 2023, p. 24).

Essa e as demais pesquisas ressaltam, comumente, o papel do pedagogo e da pedagoga como primeiros representantes institucionais da literatura aos alunos e alunas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de ultrapassarem o entendimento da leitura como mera decodificação.

Como resultado, Lima (2023) identificou que o subprojeto do Pibid, “Mediadores de leitura e de texto em processo de (auto)formação” (2014-2018), possibilitou aos graduandos colocar em prática seus conhecimentos sobre a literatura, por meio de diferentes possibilidades de mediação. O curso da UERN também conta com o programa BALE, que aproxima bolsistas e voluntários da experiência literária, de modo a construir e ampliar o repertório. Todavia, essas iniciativas não atendem a todos os discentes, tornando fundamental a inclusão de uma disciplina voltada ao ensino de literatura no currículo obrigatório do curso.

O Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista (Unesp) conta com a tese **“Leitura na Educação Infantil: um olhar sobre as representações sociais de professores da mesorregião de Piracicaba”**, escrita por Marisa de Souza Cunha Moreira (2024).

O principal objetivo foi compreender quais representações sociais os professores de Educação Infantil têm sobre a leitura. De modo que se delineou uma pesquisa de campo baseada nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais, utilizando questionário com perguntas fechadas (caracterização), evocação/associação de palavras e questões abertas – aplicado a 77 participantes.

Segundo Moreira (2024, p. 9), os resultados apontaram que “as representações circulam entre universo reificado e universo consensual; conhecimento, prazer, aprendizado, imaginação, criatividade e comunicação são apontados como representações sociais para leitura”.

Também foi selecionada a tese de Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva (2023), intitulada **“A pesquisa sobre o ensino de leitura: representações sobre a formação do pesquisador e do formador de leitores em cursos de Pedagogia de universidades**

maranhenses”. O trabalho foi apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e objetivou, a partir das monografias, conhecer as representações, modos de apropriação e composição que discentes (pesquisadores) possuem acerca da leitura. Foram analisadas dezessete monografias, no período de 2006 a 2016, dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Silva (2023) observou nos trabalhos que o interesse dos pesquisadores provinha das vivências pessoais que tiveram com o ensino de leitura, seja na Educação Básica ou na universidade; notou-se ainda o entendimento de que a escola é a instituição responsável por promover a leitura e formar leitores; também foram citados projetos de extensão, Pibid e as disciplinas cursadas na graduação.

Além disso, a autora percebeu que as monografias abrangiam a relação entre formação de leitores e cultura literária maranhense, assim como enfatizavam “que essa relação seja apresentada, aos estudantes em fase de aprendizagem da leitura, como parte de sua construção enquanto leitores(as) inseridos em comunidades leitoras maranhenses” (Silva, 2023, p. 150-151).

Por fim, a dissertação (mestrado profissional) “**Pequenas crianças, grandes leitoras – Práticas de leitura literária na Educação Infantil**” de Silvia Nogueira Zerbini (2023) e apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Seu objetivo era analisar práticas literárias vigentes na Educação Infantil, enfatizando o papel do professor, e elaborar uma proposta formativa – doze encontros realizados nos dias de formação pedagógica cujas temáticas foram: I) “Fortalecer e fomentar as práticas de leitura literária na escola; II) Qualificar as situações de leitura, escrita e oralidade na escola; e, III) Garantir o direito ao acesso à cultura escrita desde cedo” (Zerbini, 2023).

Zerbini (2023) utilizou a observação em seis salas de aula, registro em diário de campo (fotos, vídeos, anotações) e questionário com dezoito perguntas para coletar e produzir os dados da pesquisa; a luz da análise de conteúdo e categorização dos dados. As categorias foram: I) O que significa formar leitores na Educação Infantil; II) A importância do outro na experiência de leitura; III) Literatura como experiência; IV) Contextos de leitura na escola; V) Mediação de Leitura / Conversa literária; e, VI) Outras observações (Zerbini, 2023).

A autora concluiu que mesmo os professores reconhecendo a importância da literatura, suas práticas podem ser improvisadas, não havendo planejamento, organização, vivência e avaliação de contextos significativos de leitura literária (Zerbini, 2023). Nas palavras da autora,

Concluo que a leitura literária, embora aconteça com frequência nas salas de aula da Educação Infantil e seja considerada imprescindível pelos professores, é vista como algo que qualquer adulto alfabetizado pode fazer. [...] A leitura que fazemos em sala de aula não pode ser a mesma que os pais fazem em casa, que os monitores fazem na brinquedoteca. Como qualquer outro contexto de aprendizagem, ela precisa ser intencional, planejada e se tornar objeto de reflexão. Isso passa pela escolha criteriosa do acervo da sala de aula e também pela inclusão das famílias no processo de formação leitora (Zerbini, 2023, p. 108).

Zerbini (2023) considera que a leitura literária realizada por docentes deve ser intencional e planejada, tornando-se passível de reflexão; também ressalta a importância de um acervo rico e diverso, de modo a incluir as famílias e os diferentes contextos vivenciados pelas crianças.

As pesquisas de Alencar (2020), Leite (2022), Lima (2023) e Silva (2023) têm como objeto de estudo os cursos de graduação em Pedagogia. Esses trabalhos elucidam alguns aspectos dos currículos, por exemplo, a escassa presença de disciplinas obrigatórias voltadas à formação leitora e seu ensino. Também é apresentada a relevância de projetos complementares, de pesquisa e extensão, como o Pibid e o Projeto BALE, entretanto, as próprias autoras ressaltam que tais iniciativas não estão disponíveis a todos e todas.

Existe ainda o contraste entre disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas; as primeiras, por serem requisitos básicos para conclusão do curso, funcionam como uma espécie de garantia de que referido tema será abordado nas aulas, enquanto as segundas estão atreladas à disponibilidade de oferta e ao interesse dos discentes. É fundamental que a formação inicial discuta a formação do leitor por ser as pedagogas e pedagogos o primeiro contato institucional das crianças com a leitura (Lima, 2023).

Já Camargo (2022), Carrijo (2022) e Lima (2023) dialogam com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas pesquisas ilustram que diferentes fatores (família, nível econômico, política, cultura e a formação da docente) interferem na constituição do leitor literário (Camargo, 2022). Mas também afirmam que a mediação literária necessita ser complementada com formação continuada e desenvolvimento de políticas públicas para haver uma experiência literária profícua e profunda (Carrijo, 2022).

As pesquisas destacam a necessidade de formação adequada e a importância da leitura literária enquanto constituidora de indivíduos críticos, curiosos, verdadeiramente humanos. Ainda apontam que as dificuldades dos docentes em trabalharem a leitura literária deve-se a falta de hábito de ler e a negligência do poder público e das instituições de ensino.

O maior quantitativo de trabalhos ficou representado pela Educação Infantil, com Barbosa (2021), Bezerra (2020), Chaves (2022), Conceição (2023), Furtado (2022), Moreira

(2024) e Zerbini (2023). Em sua maioria, voltaram-se as práticas de leitura realizadas na referida etapa de ensino. Dentre os achados estão que algumas práticas podem restringir os discentes a ouvintes, além de privilegiar a alfabetização em detrimento da formação de leitores literários (Barbosa, 2021). Os trabalhos destacam a necessidade de investimento na formação de docentes e em recurso, materiais pedagógicos e acervo literário destinados à formação de leitores.

Bezerra (2020) identificou que as práticas atualmente realizadas são respaldadas pelas memórias pessoais e pela identidade construída pelo docente. Novamente, foram apontados desafios enfrentados pelos docentes para a formação de leitores literários, por exemplo, a falta de suporte, acervo precário e a falta de formação adequada.

Em síntese, as pesquisas analisadas convergem para o reconhecimento da relevância da literatura na formação da pedagoga. Elas ressaltam que o hábito de leitura da professora, a constituição de repertórios literários diversificados e, a presença de disciplinas obrigatórias (na graduação), voltadas ao ensino da literatura, são fatores importantes para a mediação e formação de leitores literários na Educação Básica.

2 DA FORMAÇÃO DOCENTE À PROFESSORA LEITORA E MEDIADORA

Se não fosse brincar, gostava muito de ler, e nisso levaria minha vida. Por sorte, para me guiarem, havia anjos da terra, que para mim selecionavam livros que me distraíssem e ao mesmo tempo me alimentassem o espírito e o coração⁸.

(História de uma alma: manuscritos autobiográficos).

Segundo Libâneo (2010), a Pedagogia é um campo do conhecimento que estuda a Educação, ela “é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas” (Libâneo, 2010, p. 13-14). Tais práticas não se restringem a ambientes formais de ensino, como escolas e universidades, pois o processo educativo inicia-se em casa, na família, no bairro, podendo também perpassar outros espaços e situações (Libâneo, 2010).

O autor também discute a existência de três tipos de educação, sendo elas: I) a educação formal, quando há intenção de ensinar de forma estruturada e sistemática; II) a educação não-formal, quando existe a intenção de ensinar, mas não há a rigidez escolar – no sentido de progressão sistemática; e, III) a educação informal, quando não há intenção educativa explícita (Libâneo, 2010).

A profissional formada em Pedagogia é chamada pedagoga e recebe o título de licenciada. Ela atua em diversos ambientes e momentos da prática educativa, organiza e orienta a assimilação de saberes, almejando a formação humana do indivíduo (Libâneo, 2010). Segundo o inciso IV, do Art. 5º da Resolução CNE/CP n.º 1/2006 – que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, essa profissional está apta a trabalhar em espaços escolares e não-escolares promovendo a aprendizagem dos indivíduos (Brasil, 2006).

Nas escolas, ela pode ocupar a docência da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio (na modalidade Normal) e na gestão, pode exercer funções relacionadas ao monitoramento e planejamento de atividades, em cargos de supervisão, coordenação, inspeção ou direção. Ademais existe a oportunidade de ela dedicar-se a espaços não-escolares, como organizações não governamentais (ONG), hospitais, empresas, dentre outros. Conforme postula Imbernón (2022, p. 48), “os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional”.

⁸ Extraído de História de uma alma: manuscritos autobiográficos, escrito por Santa Teresa do Menino Jesus, São Paulo: Paulus, 1986.

O perfil profissional delineado pela referida Resolução pressupõe uma formação ampla, crítica e reflexiva, que articula conhecimentos pedagógicos, fundamentos das Ciências Humanas e Sociais, saberes específicos da prática docente e competências para intervir e transformar a realidade educacional (Brasil, 2006).

Em concordância à Diretriz supracitada, o curso tem o propósito de assegurar uma sólida base teórico-metodológica, envolvendo estudos sobre os fundamentos da Educação, conhecimentos específicos das áreas de atuação e práticas pedagógicas. A formação da pedagoga, segundo esse documento, não se limita ao domínio de técnicas, mas à apropriação crítica dos saberes que estruturam os processos formativos, considerando as especificidades da docência, da gestão e da diversidade sociocultural presente nos contextos de atuação profissional escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

Além da ampliação dos campos de atuação e busca por um repertório plural de conhecimentos, a pedagoga, sendo docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assume centralidade nas experiências das crianças com a literatura. Assim, é de sua competência o ensino e mediação da leitura literária, não apenas como conteúdo, mas como prática cultural formadora.

Nesse horizonte, a formação inicial em Pedagogia ao acolher a literatura como saber estruturante, poderá sustentar práticas pedagógicas que favoreçam a constituição do leitor literário desde a infância, reconhecendo ser no cotidiano da sala de aula, sob a mediação sensível e intencional da professora, que a leitura literária ganha corpo, sentido e permanência na experiência educativa.

Após nove anos, uma nova Diretriz foi promulgada por meio da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, voltada à formação inicial em nível superior e à formação continuada, sendo, por isso, considerada a Resolução mais orgânica no que se refere à formação de professores (Almeida, 2022). Ela foi fruto de inúmeros debates tanto pelas instituições formadoras quanto associações representativas da educação e educadores.

Segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), esse movimento estabeleceu um marco histórico para a organização, gestão e institucionalização da formação de professores no Brasil. Ele consolidou a valorização da escola pública e fortaleceu a identidade dos cursos de licenciatura, exigindo das instituições formadoras a revisão de seus projetos institucionais e pedagógicos em articulação com a Educação Básica, a fim de assegurar qualidade e coerência na formação inicial e continuada de professores no país (ANPEd, 2019).

Adentrando às especificidades da referida Resolução, nota-se que ela aponta para a pluralidade e interdisciplinaridade entre os conhecimentos, assim como o desenvolvimento das diversas dimensões dos indivíduos (Brasil, 2015). Conforme o parágrafo 1º, do Art. 2º, a docência é uma ação educativa, cujo processo pedagógico (que é intencional e metódico) envolve

[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 3).

A leitura é uma atividade que contribui na formação dos indivíduos e, por meio dela, é possível ressignificar e construir conhecimentos. Nas palavras de Paulino (2014),

Hoje já se sabe que a *leitura* é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. *Leitura* não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica. [...] A *leitura* é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social (Paulino, 2014, p. 01, grifos da autora).

Compreendê-la enquanto prática social e cognitiva exige uma formação docente que prepare a profissional para lidar com tal complexidade.

O inciso I, parágrafo único, do Art. 7º da referida Resolução, pressupõe que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) contemplem o “estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias” (Brasil, 2015, p. 7). Nessa perspectiva, o livro se configura como objeto articulado e integrado a tais espaços, transitando da biblioteca para a sala de aula, da escola para as casas dos alunos, constituindo-se como elo entre diferentes contextos de aprendizagem, fortalecendo a formação leitora de maneira contínua e ampliada.

A leitura tem caráter estético, artístico e pedagógico, tornando-se atividade profícua ao desenvolvimento individual. A docente, na realização do processo pedagógico, desenvolve e constrói “valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender” (Brasil, 2015, p. 3).

Em 2019, após mudança de governo, uma nova Resolução foi promulgada, a Resolução CNE/CP n.º 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) (Brasil, 2019), estruturada em habilidades

e competências gerais e específicas para a formação de professoras e que privilegia a epistemologia da prática, podendo provocar o engessamento da formação da pedagoga (Almeida, 2022).

Quanto à formação leitora, essa Resolução estabelece em seu Art. 8º, fundamentos pedagógicos para a formação inicial de professoras como “o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta” (Brasil, 2019, p. 5). O documento também aponta, no Art. 13, que o docente deve desenvolver habilidades como

I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;

[...]

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;

[...] (Brasil, 2019, p. 7).

Esse documento demonstrou menor preocupação com a literatura, pois subentende-se que a leitura foi relegada a mera decodificação de símbolos e signos, já que não há menção ao desenvolvimento de uma leitura crítica, que construa valores éticos, estéticos ou políticos, sequer ao compromisso social, como mencionado na Resolução n.º 2/2015.

Em 2024, o MEC homologou a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 – que instituiu Diretrizes para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduadas não licenciadas e cursos de segunda licenciatura) (Brasil, 2024).

A Resolução demarca que a educação é uma forma de emancipação dos sujeitos, além de representar um processo contínuo, que não se encerra no período da escolarização, perpassando toda a vida do indivíduo. As DCN também trouxeram a noção de *práxis* e a obrigação de considerar as diferentes realidades e contextos sociais.

Entretanto, segundo Couto, Heidrich e Araújo (2025, p. 8), o documento preserva “o processo de esvaziamento em relação a formação docente na medida em que adequa a ‘formação’ de professores aos imperativos do mercado de emprego”. Ademais, privilegia a prática em detrimento a teoria, de modo que a escola não cumpre seu papel social de humanizar e desenvolver o ser humano, contribuindo para a precarização do ensino (Couto; Heidrich; Araújo, 2025).

“A Resolução CNE/CP n. 04/2024 foi a resposta do CNE às manifestações de movimentos e associações de educadores em relação à anterior [Resolução n.º 2/2019]” (Libâneo; Tirol; Santos, 2025, p. 11). Entretanto, ela não abandona as competências e habilidades, nem sequer as avaliações de larga escala, seguindo com a cisão entre teoria e prática. Essa “educação de resultados” se distancia do ideal de educação humanizadora, emancipatória e democrática, assim como privilegia instituições privadas (Libâneo; Tirol; Santos, 2025).

Conclui-se que as quatro Diretrizes possuem seus pontos de aproximação e distanciamento em relação à literatura, se vistas isoladamente. Mas nem mesmo elas asseguram totalmente a discussão e inclusão da leitura literária enquanto atividade primordial em cursos de formação de professores e na prática da pedagoga.

Tal constatação alicerça o entendimento de que a formação continuada é essencial à prática docente, pois nem mesmo as DCN garantem a discussão da leitura literária nos currículos das graduações, tampouco preparam as profissionais para mediar e formar leitores literários.

Sabe-se que a leitura é primordial na formação dos sujeitos e a docente é sua primeira representante na escola. Em seção anterior, destacou-se que para formar leitores é fundamental que a docente seja uma leitora assídua. Dessa forma, justifica-se a relevância de discutir e praticar a leitura literária no âmbito da formação de professores (inicial e continuada).

Todavia, o que a experiência enquanto discente e pesquisadora tem mostrado é a escassez de disciplinas especificamente voltadas à formação de leitores literários nos cursos de Pedagogia. Essas ausências não se limitam ao plano curricular, mas reverberam diretamente na atuação das profissionais em sala de aula, incidindo persistentemente sobre a construção da identidade profissional.

Tal constatação se aproxima do pensamento de Pontes Neta, Queiroz e Saldanha (2024), ao evidenciarem que as lacunas formativas fragilizam as práticas pedagógicas relacionadas à leitura literária e “o ensino de Literatura se configura como um saber disciplinar, no qual o professor em formação constrói conhecimentos para que, de maneira significativa e formativa, integre a Literatura nas suas futuras práticas pedagógicas” (Pontes Neta; Queiroz; Saldanha, 2024, p. 93).

Nesse cenário, cabe a pedagoga, enquanto docente, assumir o papel de mediadora entre a criança e a linguagem, aproximando-a das práticas de leitura de forma intencional e reflexiva, favorecendo a compreensão do mundo e da própria linguagem, reconhecendo a leitura como experiência formativa e humanizadora (Pontes Neta; Queiroz; Saldanha, 2024).

Desse modo, justifica-se a importância de a Literatura compor os saberes disciplinares na formação de professores, sustentando práticas que ultrapassam o uso instrumental do texto literário. Tal ação pressupõe a inclusão da Literatura no currículo obrigatório dos cursos, assegurando o mínimo de contato com a temática; disciplinas optativas, cursos de extensão, dentre outros formatos também possibilitam o contato, entretanto, ficam a critério dos cursos e seus profissionais ofertarem.

Assim observa-se que a formação inicial se configura como uma jornada do contínuo desenvolvimento profissional, na qual o professor é um “eterno aprendiz” (Pontes Neta; Queiroz; Saldanha, 2024). Por mais sólida e eficaz que a graduação seja, ela se constitui como ponto de partida, servindo de “alicerce para a aprendizagem contínua e o aprimoramento das habilidades pedagógicas ao longo do tempo” (Beppler; Kanan; Silva, 2023, p. 2).

Cabe aos cursos de graduação promoverem conhecimento profissional e, principalmente, comprometer-se com o contexto e a cultura locais (Imbernón, 2022). Nesse movimento que articula formação inicial e desenvolvimento profissional, a gestão escolar deve propiciar e incentivar momentos destinados ao “ócio criativo” (Alves; Alves, 2024), no qual a professora consiga refletir sobre sua prática e planejar atividades. Para Moura e Lopes (2020, p. 234), “é essencial que a escola institua meios para que os professores, que não mantêm o hábito da leitura, passem a fortalecê-lo ou, até mesmo, a criá-lo – de preferência em momentos de formação continuada”.

Dessa forma, a formação continuada representa um espaço profícuo para a promoção de situações de leitura. Uma prática apresentada por Moura e Lopes (2020) refere-se à roda de empréstimo e apreciação de livros, entre docentes, na qual cada uma seleciona uma obra que considera importante e a apresenta aos demais.

A docência, por sua própria natureza, pressupõe formação contínua, bem como a constante busca por atualizações, seja na forma de cursos livres, pós-graduações, oficinas, seminários, entre outros formatos. Nas palavras de Beppler, Kanan e Silva (2023, p. 2),

O processo de aprendizado da arte de ensinar se estende ao longo de toda a trajetória profissional do professor. Consequentemente, a formação de um educador é um processo de longa duração que não se encerra com a obtenção do diploma de licenciado, mesmo quando essa formação inicial é de alta qualidade.

Tal compreensão amplia o olhar sobre a docência, uma vez que esse processo também facilita a adaptação e aprimoramento dos conhecimentos teóricos, das práticas e métodos, assim como possibilita a incorporação das novas tecnologias que surgirem. Mas não são apenas esses

aspectos que compõem a docência: a professora contribui para a formação subjetiva do indivíduo, no que tange à formação das atitudes, valores e habilidades (Beppler; Kanan; Silva, 2023).

Imbernón (2022, p. 11), discorre acerca da necessidade de redefinir a docência, visto que, tem-se buscado aproximar a educação de “aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais” vislumbrando uma educação democrática que forme cidadãos. Nesse percurso passou-se a valorizar o sujeito e sua participação, assim como sua bagagem sociocultural (Imbernón, 2022).

O magistério não se restringe à transmissão ou transformação do conhecimento, ele vai além; cabe à docente: motivar, lutar contra a exclusão social, participar, animar grupos, estabelecer relações com estruturas sociais e com a comunidade – pressupondo um novo modelo de formação inicial e permanente (Imbernón, 2022).

Esse modelo contínuo de formação implica o acesso à leitura e à literatura, tanto de docentes quanto de discentes, pois se entende que elas potencializam o desenvolvimento crítico, cultural e social dos indivíduos. A escola, representada por professores e professoras, é apenas um dos espaços no qual a mediação da leitura ocorre; tal atividade também pode acontecer na biblioteca e na família (Hernandes; Gomes; Burlamaque, 2016).

As professoras podem ser o primeiro contato entre público e livro literário, pois, na impossibilidade de as famílias realizarem tal mediação, “é a escola quem deve fazer esse acesso e realmente contribuir para o desempenho da competência leitora dos estudantes” (Alves; Alves, 2024, p. 4). Nas palavras de Lima (2023, p. 20), “se durante a formação este profissional não tem acesso a discussões teórico-metodológicas sobre o ensino de literatura, isso refletirá diretamente na prática de sala de aula e na formação dos seus alunos”.

Segundo Bandeira (1999, p. 152-153 *apud* Moura; Lopes, 2020, p. 236),

Precisamos de multidões de bons professores, capazes de seduzir nossas crianças para a leitura. Falei em seduzir? Pois é isso. Como diz o educador francês Daniel Pennac, o verbo ler é parente dos verbos sonhar e amar, pois nenhum dos três suporta o imperativo. Ninguém pode ordenar que uma pessoa ame ou sonhe; ela sonha ou ama se quiser. O mesmo acontece com a leitura. Precisamos de professores que não forcem seus alunos a ler, mas de profissionais sedutores que demonstrem o prazer, o tesão que é ler uma boa história (Bandeira, 1999, p. 152-153 *apud* Moura; Lopes, 2020, p. 236).

Tal afirmação reforça a importância que as docentes possuem frente a formação de leitores literários. Conforme Gonçalves e Sabatine (2021, p. 1743) “a leitura é uma ação que deve ser ensinada e que contribui para a sensibilização, humanização e formação do leitor autônomo”, ou seja, ela não se restringe a decodificar símbolos e signos, bem como não surge

espontaneamente nos indivíduos. Cabe a docente observar o gosto dos estudantes de modo a incorporar leituras contextualizadas na sala de aula, visto que,

[...] o docente é um mediador do ato de ler, pois ao oferecer livros, com narrativas diferenciadas, deve analisar que obra seu aluno gostaria mais, aquela com que mais se identificaria e ao facilitar a escolha do livro pela criança pode auxiliá-la na ampliação de seus repertórios de interesses – pois é o docente o sujeito capaz de ajudar a traçar o perfil leitor de seus alunos (Hernandes; Gomes; Burlamaque, 2016, p. 16).

Entretanto, conforme dados de Moura e Lopes (2020, p. 229), a leitura não tem sido atividade frequente entre professores da Educação Básica, que devem ressignificar suas práticas, pois “sugere-se que um professor que não lê não contribuirá para o desenvolvimento do seu aluno”. Os dados oriundos da presente pesquisa também ilustraram que a leitura das docentes, em sua maioria, tem se restringido a seleção de obras que serão trabalhadas com seus alunos.

Moura e Lopes (2020) afirmam que existem poucas pesquisas no que se refere aos docentes enquanto leitores que incentivam seus alunos. As autoras também discorrem a respeito do conceito de professor-leitor, sendo aquele que “mantém o hábito e o gosto pela leitura” e incentivará tal prática nos estudantes (Moura; Lopes, 2020, p. 231).

A apropriação da literatura nem sempre é favorável à constituição de professoras leitoras. Isso se deve ao fato de que, durante a escolarização na Educação Básica, muitas enfrentam baixa disponibilidade de acervo, dificuldades ao ler o texto e cobranças institucionais que reduzem o texto literário a um mero instrumento avaliativo. Esses fatores explicam a escassa familiaridade de muitas professoras com a leitura literária (Veloso, 2022).

Veloso (2022) constatou em sua pesquisa que a aproximação das professoras com a leitura se divide em três grupos, são eles: I) as que tiveram acesso aos livros literários; II) as que não contaram com nenhum acesso na infância; e, III) aquelas com acesso limitado (maior grupo, 70,21%). A autora também apontou que o texto literário chega ao leitor por intermédio dos livros didáticos.

Principal e quase exclusivo instrumento mediador da interlocução leitor-texto, o livro didático estabeleceu-se na escola e integra a cultura escolar. Em nosso estudo, as memórias das professoras nos permitiram perceber que, na 1.^a etapa de sua escolarização, o acesso às histórias se processou, via de regra, pela mediação das cartilhas e outros livros didáticos (Veloso, 2022, p. 1776).

Os achados de Veloso (2022) coadunam-se com os de Soares (2011), pois ambas retratam o uso de fragmentos literários, presentes nos livros didáticos, para o ensino de

literatura, em detrimento da leitura da obra original. Além disso, elas retratam a utilização da leitura para realização de atividades diversas.

Outra dificuldade que as professoras entrevistadas por Veloso (2022, p. 1778) apontaram acerca da falta de prazer em ler refere-se aos “entraves com o método de alfabetização, as dificuldades para a apropriação do sistema de escrita e processamento do texto”. Para a autora, muitos são aqueles e aquelas docentes que não experimentaram de forma agradável a prática e o estímulo ao hábito de ler.

Moura e Lopes (2020) asseveram que a literatura seja inserida desde a mais tenra idade, visto que, tal estímulo favorece com que a criança crie um “vínculo afetivo com a leitura, tendo a prática como um momento de prazer, excluindo o rótulo de que ler não é legal” (Amorim; Farago, 2015, p. 135). Ademais, a leitura não é mera prática escolar e sim uma prática social, pois o século XXI é marcado por uma sociedade baseada na escrita e na comunicação (Silva; Franco, 2017).

Entretanto, para que a pedagoga seja leitora é preciso haver incentivo na formação inicial e continuada. De modo que “é essencial que a escola institua meios para que os professores, que não mantêm o hábito da leitura, passem a fortalecê-lo ou, até mesmo, a criá-lo” (Moura; Lopes, 2020, p. 234). As autoras complementam afirmando que

Formar um professor, sem que ele tenha a mínima valorização pelo ato de ler, é correr o risco em se gerar um profissional sem compromisso com seu alunado e sem interesse em se ter um mundo mais digno de conhecimentos – características indispensáveis à docência (Moura; Lopes, 2020, p. 236).

A formação docente reflete diretamente nos conhecimentos construídos com os estudantes. Nesse sentido, espera-se que as pedagogas sejam leitoras para atuarem como mediadoras. Assim, esta pesquisa dialogou com as pedagogas visando analisar os saberes construídos na formação inicial e de que modo eles contribuem para o processo de mediação e formação de leitores literários. Ademais, elaborou-se um produto educacional buscando minimizar as lacunas identificadas.

3 LEITURA, LITERATURA E LETRAMENTO: FUNDAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

A única coisa que deveria medir o valor de um livro é o coração do leitor [...]. Se o leitor achar que as horas gastas naquelas páginas foram bem aproveitadas, o autor cumpriu sua missão.
(Rosie + Scorpion⁹).

A leitura une lazer e conhecimento e tal atividade, segundo Carvalho (2015, p. 6), torna “o estudante um indivíduo crítico, criativo, sonhador, mais consciente e produtivo”. Ler vai além da decodificação, porém não se restringe a atividade cognitiva sendo também uma atividade social (Bicalho, 2014). Ler implica uma troca entre leitor e autor, assim como com a sociedade. A compreensão do texto resulta das diferentes visões de mundo elaboradas ao longo do tempo e do espaço (Cosson, 2022).

Segundo Cosson (2014), o letramento literário é um “processo [contínuo] de apropriação da literatura enquanto linguagem”, que abrange desde as cantigas de ninar e as histórias orais até as leituras que nos acompanham por toda a vida, “a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido”. Trata-se da “apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (Cosson, 2022, p. 11), ou seja, é uma construção coletiva e social, na qual os indivíduos vão se formando ao longo do tempo e das interações.

A educação literária pressupõe tornar o indivíduo cidadão, conscientizando-o

[...] do seu lugar social, provocando sua criticidade ao realizar suas leituras de (ao) encontro do mundo. Significa posicionar-se a partir de conhecimentos construídos com a experiência literária e assim criar condições para defender seus pontos de vista e, principalmente, criar e depois exercer o gosto pela leitura, pois a experiência literária seria capaz de incentivar a sensibilidade do leitor, aproximando-o de situações que ele desconhece (Silva; Pontes; Batista, 2024, p. 581).

A criticidade pode ser construída por intermédio, dentre outros fatores, da leitura literária e sua mediação. Entretanto, para que isso aconteça o texto literário não pode servir apenas como apoio para o ensino de determinado conteúdo escolar, ignorando seu potencial de apreciação estética, assim como o posicionamento crítico do leitor (Domingues; Debus, 2019, Silva; Pontes, 2023). Ler potencializa o desenvolvimento e a formação integral do indivíduo, visto que, abrange conhecimentos acerca da linguagem, sensibilidade, criticidade e reflexão; é, portanto, um instrumento social (Silva; Pontes; Batista, 2024).

⁹ Extraído de Rosie + Scorpion, escrito por L. C. Almeida, [São Paulo]: Editora Lampejo, 2022.

O indivíduo, em especial a criança, utiliza a leitura para interpretar o mundo ao seu redor e compreender “como se estabelecem as relações pessoais dentro e fora do convívio familiar” (Barreto; Campos, 2024, p. 33). Leitura e literatura aguçam a criatividade, a criticidade, a sensibilidade e, servem, portanto, como entendimento (e recriação) da sociedade e possibilidade de transformação. Segundo Barreto e Campos (2024),

Engana-se quem pensa que a literatura é apenas para divertir, entreter e envolver; ela possibilita contato com outras culturas e com pessoas diferentes. A literatura também é epistemológica, cognitiva, lúdica, sensorial, social, política, catártica e, sobretudo, transformadora e mobilizadora, pois amplia o repertório e a bagagem literária e cultural dos leitores, e não é diferente com os leitores mirins (Barreto; Campos, 2024, p. 41).

Ademais, leciona-se sobre literatura, como caracterizá-la e reproduzir tais marcas, mas não se leem as obras; o que ocorre, frequentemente, é a leitura de fragmentos literários reproduzidos nos livros didáticos (Colomer, 2007). A literatura ensina a ler e escrever, mas sua função principal é formar culturalmente os indivíduos (Cosson, 2022). De modo que se torna basilar a criação de espaços destinados à leitura, não apenas para discutir sobre, mas ler de fato, um exemplo são os círculos de leitura.

Segundo Cosson (2023, p. 29), círculos de leitura são “a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática”. Ou seja, são espaços profícuos para o compartilhamento e incentivo à leitura literária. De tal maneira que foi a metodologia escolhida para compor o produto educacional desta pesquisa.

Sublinha-se a importância de um repertório amplo por parte da docente, o que possibilita que mais indivíduos sejam atingidos, além de ampliar seu conhecimento cultural, potencializando uma formação humana e crítica. Para Silva, Pontes e Batista (2024, p. 572), “Nossa realidade leitora permite inferir que a literatura é uma janela para diferentes culturas e perspectivas. A exposição de autores e obras de diferentes partes do mundo enriquece a compreensão do leitor sobre a diversidade cultural”. Devem existir atividades sistematizadas e contínuas destinadas ao desenvolvimento da competência literária, mas sem que se restrinja às práticas avaliativas.

A escola é o *lôcus* de desenvolvimento do hábito de leitura, seja na sua construção (pois pode ser o contato inicial dos indivíduos com o texto literário) ou na sua manutenção (por ampliar os saberes prévios). Ela pode potencializar a prática de leitura significativa, aumentando a interação entre estudantes e os “diferentes gêneros literários, oportunizando-lhe[s] o contato com a riqueza polissêmica que há na Literatura” (Silva; Pontes, 2023, p. 99). Entretanto, a leitura literária acaba voltando-se às avaliações escolares, já que

[...] sempre foi programada com vistas à avaliação de conteúdos ou ao cumprimento da obrigatoriedade de sua presença, quase que exclusivamente nas aulas de Língua Portuguesa, como pretexto para o exercício da escrita ou para a apresentação de elementos de textualidade, de autores e de estéticas literárias (Cordeiro; Santos, 2019, p. 153).

Compreende-se que a literatura não deve restringir-se a mero conteúdo programático; ela implica a construção de saberes que vão além do âmbito escolar (como racionalidade, coerência, visão crítica). Ela pode apresentar-se por meio do encantamento da brincadeira, mas “a escola não pode se despir da sua função social de formadora de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, papel ao qual, em grande medida, pode se chegar pela formação literária” (Domingues; Debus, 2019, p. 47).

Soares (2011) vislumbra o processo de escolarização da leitura a partir de duas perspectivas. Na primeira acontece a “apropriação”, de modo que a escola utiliza da literatura corrente (aquela pensada para o público em geral) tomando-a para si, buscando atender seus próprios princípios – “faz-se dela uma *literatura escolarizada*” (Soares, 2011, p. 17, grifos da autora). Já na segunda perspectiva ocorre a “produção”, quando a literatura é produzida para a escola – “busca-se *literatizar a escolarização infantil*” (Soares, 2011, p. 17, grifos da autora), o público daquela obra sempre foi de alunos e alunas.

Segundo a autora, a escolarização de conhecimentos, saberes e artes (incluindo a literatura) é um “processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (Soares, 2011, p. 21). Assim, não se pode atribuir sentido pejorativo à escolarização; cabe, sim, questionar a “deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (Soares, 2011, p. 22).

Dois espaços escolares são responsabilizados pela escolarização da leitura, sendo eles: a biblioteca e as aulas de Língua Portuguesa – estas, divididas entre a leitura e estudo de livros de literatura; e, a leitura e estudo de textos em geral (Soares, 2011). Segundo Soares (2011), a biblioteca escolariza já que adota as seguintes estratégias: I) quando se trata de um “local *escolar*” para armazenamento dos livros e acesso à literatura; II) devido à forma de organização do espaço e do tempo de acesso; III) na seleção das obras (o que prioriza, o que esconde); IV) no modo como os livros são socializados (quem indicou aquele livro); e, V) nos rituais de leitura (as fichas, como se deve ler, em qual posição).

Na sala de aula, possivelmente durante as aulas de Língua Portuguesa, a literatura é escolarizada de duas formas: I) lendo livros de literatura determinados e orientados pela

docente, tornando-se uma tarefa ou dever escolar, ou quando é sempre avaliada, independente do formato; II) quando são lidos e estudados textos em geral, a escolarização acontece devido à seleção de textos, de fragmentos, a transferência feita do suporte literário para o suporte didático e as intenções que se tem com aquela leitura (Soares, 2011).

No movimento da leitura percebe-se que a função de ler com e para o aluno é relegada a bibliotecária e a professora de Língua Portuguesa. Entretanto, essas profissionais não devem (ou não deveriam) ser as únicas a aproximarem os estudantes da literatura, visto que essa perpassa diferentes áreas da vida tornando-se transversal dentro e fora da instituição escolar. Ler literatura é colaborar na construção de cidadãos.

A “escolarização adequada desenvolveria no aluno o conceito de autoria, de obra, de fragmento de obra” (Soares, 2011, p. 29). Soares (2011, p. 42), complementa que “se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele”. Ou seja, o que torna a escolarização da literatura questionável é como a instituição e seus profissionais se relacionam com o literário, por vezes, descaracterizando-o.

Percebe-se a relevância da literatura na vida dos indivíduos e o potencial da escola em fomentar o hábito de ler. Cabe a professora, na qualidade de representante da instituição e principal referência junto aos alunos, mediar o acesso ao livro literário e contribuir na formação de leitores literários.

A leitura literária se efetiva a partir de quatro características fundamentais, são elas: I) o contato direto entre leitor e obra, a interação; II) a construção de uma comunidade, de um espaço destinado ao compartilhamento de leituras no qual haja respeito as preferências e dificuldades individuais; III) a ampliação de repertório, reconhecendo diferentes suportes e meios nos quais a literatura se faça presente; e, IV) a oferta de atividades coordenadas e contínuas, para desenvolver a competência literária (Cosson, 2014).

Para Balça (2023 *apud* Zua; Azevedo, 2024), trabalhar o literário no ambiente escolar requer fatores como: I) uma formação docente sólida, associada ao hábito de ler, visto que as docentes serão mediadoras da leitura; II) práticas pedagógicas significativas, a exemplo a leitura individual e silenciosa, bem como partilhar as leituras em sala de aula; III) obras com elevada qualidade estético-literária; IV) liberdade de escolha dos livros; V) tempo e espaço para leitura; e, VI) interdisciplinaridade com as demais artes (música, teatro, dança, por exemplo).

Uma profissional mediadora é aquela que estabelece conexões entre o livro e o leitor, apesar de não se restringir ao espaço escolar, a mediação pode ser observada em casa, na biblioteca ou em outros locais. Primeiro ela deve ler para si, depois criar momentos que

facilitem a interação entre livro e leitores; além de conhecerem seu público: sonhos, medos (Reyes, 2014). Tais pessoas são fundamentais, principalmente, no início da infância quando as crianças ainda não leem sozinhas.

Professoras entrevistadas por Alves e Alves (2024) apontaram desafios na utilização de livros literários em suas práticas, sendo eles: acervo precário, falta de espaço adequado e desmotivação dos alunos. Acervo amplo e espaço adequado ficam a cargo do poder público ofertar, de maneira que é fundamental o investimento em projetos e planos de longo prazo.

A docente, enquanto mediadora, necessita ter uma postura ativa frente à leitura. Ela “precisa aprender a ler, posicionar-se, compartilhar o que aprendeu com o outro e atribuir sentido diante do que lê, formando-se enquanto leitor crítico capaz de modificar e formar novos conceitos sobre o meio social” (Silva; Pontes; Batista, 2024, p. 580). É preciso conhecer e, sobretudo, vivenciar aquilo que se pretende ensinar.

Cabe a professora incluir a mediação em seu planejamento de aula, além da necessidade de se pensar o espaço no qual a interação acontecerá e dispor de repertório. Todavia, de nada adianta a professora ser leitora, reservar tempo e espaço e não possuir livros ao seu dispor. Instituições e sistemas de ensino devem viabilizar tempo, espaço e recursos para ócio criativo, contato e interação com o livro.

4 MÉTODO: O CAMINHAR DA PESQUISA

“Você poderia me dizer, por favor, qual caminho eu devo seguir a partir daqui?”

“Isso depende muito de para onde você quer ir”, disse o Gato.

“Eu não me importo muito para onde...” – disse Alice.

“Então não importa qual caminho você segue”, disse o Gato.

“...desde que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou como explicação.

“Oh, você vai certamente fazê-lo”, disse o Gato, “contanto que você caminhe o suficiente”.

(Alice no País das Maravilhas¹⁰).

A pesquisa científica consiste em um estudo planejado sobre determinado problema, que busca respostas aos questionamentos formulados por meio da aplicação de um método científico (Prodanov; Freitas, 2013). Esta pesquisa possui abordagem de cunho qualitativo, pois explora questões particulares do objeto de estudo e “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009, p. 21). Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa utiliza o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados descritivos, que são analisados de modo indutivo.

Assim, foi realizado um estudo de natureza básica, uma vez que sua finalidade é gerar novos conhecimentos e contribuir para o avanço da formação de professoras (Prodanov; Freitas, 2013). Além disso, foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica e de campo.

A revisão bibliográfica é um dos pilares de qualquer pesquisa científica, visto que possibilita rever as pesquisas desenvolvidas na área, descrever o campo de atuação do estudo e (re)construir o conhecimento sobre o tema (Prodanov; Freitas, 2013). O levantamento bibliográfico¹¹ “é um apanhado geral dos principais documentos e trabalhos realizados a respeito do tema escolhido, já abordados por outros pesquisadores, a fim de obter dados para a pesquisa” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 80).

¹⁰ Extraído de Alice no País das Maravilhas, escrito por Lewis Carroll, tradução de Monteiro Lobato. 1. ed. Valinhos: Montecristo Editora, 2024.

¹¹ O passo a passo do levantamento encontra-se disponível na Seção 1.

4.1 A seleção das participantes da pesquisa

A seleção das participantes seguiu os seguintes critérios de **inclusão**: 1) ser formada em Pedagogia por uma das universidades públicas da região do Triângulo Mineiro; 2) ter ingressado na graduação a partir de 2005; 3) atuar como regente na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 4) aceitar participar da pesquisa, respondendo a um questionário e participando do grupo de discussão. Quanto aos critérios de **exclusão**, estão: 1) não ser docente e/ou regente de turma na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2) não concordar com o TCLE, visto que ele é basilar para o início da produção de dados da pesquisa. Preferiu-se não incluir auxiliares pedagógicas, por não terem autonomia nas práticas pedagógicas da sala de aula, mas não se nega sua importância no cotidiano das turmas.

A opção por professoras formadas em universidades públicas deve-se, à experiência da pesquisadora como discente nesse contexto formativo, o que possibilita maior familiaridade com suas dinâmicas, princípios e modos de organização. O período de ingresso foi determinado para permitir a comparação das experiências formativas alicerçadas nas diferentes DCN nos cursos de Pedagogia (Resoluções n.º 1/2002 e n.º 1/2006). Conforme informado anteriormente, optou-se por dialogar com docentes das principais etapas de atuação da pedagoga: a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para reunir as professoras, utilizou-se a amostragem “bola de neve”, que, segundo Vinuto (2014, p. 203), é “uma forma de amostragem não probabilística que utiliza cadeias de referência”. Desse modo, a pesquisa se inicia com informantes-chave chamados de “sementes”. Tais sementes auxiliam as pesquisadoras no contato com o grupo pesquisado, pois uma semente indica outra e assim sucessivamente. A amostra se torna saturada quando não há novos nomes ou quando as pessoas encontradas não trazem novas informações à análise (Vinuto, 2014).

Foram contatadas diretamente 30 docentes, sendo que cinco cursaram faculdades particulares, três não atuam na docência da Educação Básica, duas não retornaram às mensagens e nove não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de modo que dezenove pessoas foram desconsideradas por não atenderem aos critérios desta pesquisa. Assim, apenas onze professoras concordaram em participar da pesquisa e assinaram o TCLE; contudo, o questionário foi respondido por somente dez participantes. Além dos contatos diretos, foram realizadas divulgações entre os pares e nas redes sociais da pesquisadora.

Após o contato inicial para apresentação da pesquisa e o aceite das professoras, foi enviado um formulário (*Google Forms*) para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalta-se que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP/UFU), sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 84637224.3.0000.5152. O CEP prevê, dentre outras coisas, que a identidade das participantes seja preservada, dessa forma, as pedagogas foram nomeadas como flores.

4.2 Os procedimentos da pesquisa empírica

A pesquisa de campo caracteriza-se como uma técnica de documentação direta, por envolver a coleta de dados com pedagogas/professoras, egressas dos referidos cursos de Pedagogia, atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de produzir dados que ajudarão a responder à questão-problema deste estudo (Marconi; Lakatos, 2021; 2023; Prodanov; Freitas, 2013).

Nesse contexto, a pesquisa visa analisar a percepção das pedagogas sobre sua formação inicial para atuarem como mediadoras no processo formativo de leitores literários. O questionário e o grupo de discussão foram os instrumentos utilizados na produção dos dados, como orientam Marconi; Lakatos (2021; 2023).

O questionário é composto por uma série de perguntas ordenadas para obter respostas mais precisas (Marconi; Lakatos, 2023). Aqui, este instrumento foi utilizado para conhecer individualmente as participantes, no que tange à faixa etária, à formação inicial e continuada e à relação com a leitura literária (Apêndice A).

O grupo de discussão, outro procedimento escolhido para a produção de dados, conforme Meinerz (2011, p. 494), visa “elaborar, na interação de seus componentes, um discurso social”; por meio da participação ativa de seus participantes, possibilitando “a liberdade para expressar sua opinião sobre o objeto investigado ou as suas ações cotidianas” (Miranda; Aparício; Silva, 2022, p. 29).

As condições básicas para o funcionamento do grupo compreendem: 1) o **espaço** – deve ser distante do cotidiano das participantes, em que todos possam se enxergar, que seja silencioso e livre de distrações; 2) o **tempo** – é indicado que não ultrapasse 1h30min; 3) os **componentes** – não mais que dez participantes, assegurando a heterogeneidade social; 4) a **seleção** e o recrutamento dos participantes; 5) o **moderador** – que possui a função de mediar o grupo, valorizando a espontaneidade dos participantes (Meinerz, 2011; Fabra; Domènech, 2001 *apud* Santos, 2004; Creswell, 2014 *apud* Miranda; Aparício; Silva, 2022).

Segundo Belini (2024), o moderador geralmente é o próprio pesquisador, mas também pode ser outra pessoa familiarizada com os objetivos da pesquisa. Entretanto, é consenso entre os estudiosos “que o moderador deve ser desconhecido dos participantes, para evitar que uma relação pré-existente de confiança influencie as discussões. Além disso, o moderador não deverá conversar com os participantes antes do início da reunião” (Belini, 2024, p. 42-43). Nos dois grupos dessa pesquisa, a moderadora foi a própria pesquisadora, pois, apesar de conhecer algumas das participantes, não há uma relação de convivência diária nem trocas pedagógicas frequentes, assumindo-se que não haveria direcionamento dos resultados.

Dentre as vantagens dessa técnica estão o fato de os participantes ficarem mais à vontade; perceber detalhes do meio social; diálogos interativos; maior grau de abstração; e, o próprio grupo corrigir fatos distorcidos (Weller, 2006). O primeiro passo para a realização do grupo consiste na apresentação da pesquisa, de seus dispositivos e de seus integrantes; em seguida, há uma provocação inicial ou tópico-guia que serve de pontapé para as discussões (Silvestre; Martins; Lopes, 2018). Devido às especificidades de horário das participantes, foram realizados dois encontros, o primeiro no mês de janeiro/2026 e o segundo em fevereiro/2026, via plataforma *Google Meet*. Ambos foram gravados com autorização das “flores”.

4.3 A análise dos dados

A análise dos dados diz respeito ao processo de interpretação, de leitura da realidade a partir das falas dos participantes, cujo objetivo é “construir um saber científico consciente e capaz de apresentar uma forma a mais de explicar os fenômenos da vida” (Meinerz, 2011, p. 496).

Neste estudo, utilizou-se a “análise de prosa”, expressão cunhada por Marli André (1983). A autora definiu essa análise como

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (André, 1983, p. 67).

Entre os contrapontos que André (1983) fez entre a análise de conteúdo, de Laurence Bardin, e a análise de prosa, está o fato de a primeira trabalhar com categorias *a priori* e, portanto, um pouco mais “engessadas”, que desconsideram as mensagens não intencionais e não verbais dos indivíduos participantes; já a segunda constrói as categorias no decorrer da

pesquisa, que surgem a partir do entrelaçamento de tópicos e temas. A autora sugere a adoção de tópicos (assuntos – algo amplo) e temas (ideias – algo específico), gerados a partir dos dados e seu contexto, sendo constantemente revistos (André, 1983).

A análise de prosa se ajusta ao tratamento necessário aos dados desta pesquisa, uma vez que amplia a capacidade do pesquisador de trabalhar com diferentes instrumentos de coleta de dados, e considera a subjetividade e a intuição como parte integrante da análise (André, 1983).

Os grupos de discussão foram realizados remotamente e tiveram duração de aproximadamente 1h40min.

No primeiro momento, em ambos os grupos, com todas as professoras reunidas, houve um breve período de descontração para tentar quebrar o gelo e deixá-las mais à vontade. Em seguida, foram apresentadas as regras para a realização das discussões no grupo. Solicitou-se às professoras que, ao utilizarem a palavra, se apresentassem, a fim de identificá-las no momento da transcrição dos dados.

Após a realização dos grupos de discussão, os dados empíricos foram transcritos e apreciados conforme “análise de prosa” desenvolvida por Marli André (1983). A transcrição iniciou-se com o uso do *software* “*Journalist Studio*” e contou com a conferência da pesquisadora. A leitura e releitura cautelosas permitiram a aproximação e o cruzamento de tópicos e temas, dos quais emergiram as cinco categorias de análise: 1) Trajetória pessoal e ingresso no curso de Pedagogia; 2) Formação profissional: inícios e continuidades; 3) Saberes e estratégias para mediar a leitura literária na escola; 4) A docência e os desafios institucionais para formar leitores literários; e, 5) As experiências pessoais das professoras enquanto leitoras.

Trata-se de um percurso que não se configura como linear ou desprovido de complexidade, mas que se constrói a partir de escolhas analíticas e definições metodológicas cuidadosamente delineadas. Nesse processo, recorreu-se às contribuições de Lüdke e André (2013, p. 49), que afirmam: “A análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é a sistematização e a coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”. À luz dessa compreensão, buscou-se conduzir a análise de modo sistemático e coerente com os objetivos propostos, assumindo o rigor e a intencionalidade como princípios orientadores do percurso investigativo.

5 “JARDIM LITERÁRIO”: RELATOS DE PROFESSORAS DO INGRESSO NA PEDAGOGIA AOS DESAFIOS COTIDIANOS DA LEITURA LITERÁRIA

Esta seção destina-se à apresentação e à análise dos dados construídos com as participantes da pesquisa. Optou-se por designá-las com nomes de flores, de modo a preservar suas identidades e fazer alusão à técnica “bola de neve”, que utiliza o termo “sementes”.

Onze professoras/pedagogas aceitaram, inicialmente, participar da pesquisa; contudo, o questionário foi respondido por dez pedagogas. Ele contou com 20 perguntas utilizadas para traçar o perfil das participantes. As questões foram subdivididas em categorias: Sobre você, Formação inicial, Atuação profissional, Formação continuada e PE e Literatura. Já os grupos de discussão buscaram aprofundar e compreender os saberes das professoras sobre a leitura literária.

5.1 O primeiro olhar sobre o “jardim”: dados que emergiram do questionário

Na seção “Sobre você” questionou-se acerca da faixa etária, da identificação de gênero e cidade em que reside. A faixa etária das participantes ficou compreendida entre 26 e 50 anos, sendo que duas têm menos de 30 anos, cinco estão entre 31 e 40 anos e três têm mais de 41 anos.

Quanto à identificação de gênero, apenas uma resposta apontou para homem cis¹², as demais (09) se reconheceram como mulheres cis. Quanto à cidade de residência, a maioria mora em Ituiutaba/MG (08), e apenas duas residem em Uberlândia/MG. O Quadro 3 a seguir sintetiza os dados apresentados.

Quadro 3 – Identificação das participantes (“Sobre você”)

Participante	Faixa etária	Identificação	Cidade em que reside
Azaleia	41 a 45 anos	mulher cis	Ituiutaba/MG
Bromélia	36 a 40 anos	mulher cis	Uberlândia/MG
Girassol	26 a 30 anos	mulher cis	Ituiutaba/MG
Lírio	36 a 40 anos	mulher cis	Uberlândia/MG
Margarida	31 a 35 anos	mulher cis	Ituiutaba/MG
Orquídea	45 a 50 anos	mulher cis	Ituiutaba/MG
Primavera	31 a 35 anos	homem cis	Ituiutaba/MG
Rosa	26 a 30 anos	mulher cis	Ituiutaba/MG
Tulipa	45 a 50 anos	mulher cis	Ituiutaba/MG

¹² Acredita-se que pode ter sido um erro de preenchimento no questionário, todavia, a pergunta era “Como você se identifica?” então preferiu-se por manter a resposta original.

Violeta	31 a 35 anos	mulher cis	Ituiutaba/MG
---------	--------------	------------	--------------

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Acerca da “Formação inicial” verificou-se a instituição de formação, o ano de ingresso e término da graduação. Quanto à instituição de formação, responderam pessoas da UFU-Campus Pontal (05)¹³, da UEMG (03) e da UFU-Campus Santa Mônica (02). Os anos de ingresso compreenderam o período de 2005-2018 e o término da graduação foi entre 2008-2023, conforme o Quadro 4. A duração média dos cursos foi de 5 anos.

Quadro 4 – Formação inicial

Participante	Instituição	Ingresso	Término
Azaleia	UEMG	2010	2015
Bromélia	UFU-Campus Santa Mônica	2005	2008
Girassol	UFU-Campus Pontal	2014	2018
Lírio	UFU-Campus Santa Mônica	2018	2023
Margarida	UFU-Campus Pontal	2008	2012
Orquídea	UFU-Campus Pontal	2006	2011
Primavera	UEMG	2015	2019
Rosa	UFU-Campus Pontal	2014	2018
Tulipa	UEMG	2011	2014
Violeta	UFU-Campus Pontal	2011	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Art. 11 da Resolução n.º 1/2006 previa um prazo máximo de um ano, contado a partir da publicação da DCN, para que os cursos adequassem seus projetos pedagógicos à nova Diretriz (Brasil, 2006). Bromélia e Orquídea iniciaram seus cursos ainda baseados na DCN 2002. Infere-se que sete participantes se graduaram em cursos respaldados pela Resolução n.º 1/2006 – aquelas que iniciaram a graduação entre 2008 e 2015.

A DCN 2015, em seu Art. 22, definiu o prazo de dois anos para que os cursos se adequassem (Brasil, 2015). Assim, Lírio seria a única com chances de ser egressa de um curso respaldado na Resolução n.º 2/2015; todavia, consultando o PPC da Pedagogia (Faced/UFU), observou-se que sua última atualização foi em 02/05/2006, sendo anterior até mesmo a Resolução n.º 1/2006. Conclui-se, então, que as participantes desta pesquisa foram formadas pelas Resoluções n.º 1/2002 e n.º 1/2006.

Acerca da “Atuação profissional”, questionou-se o tempo de atuação na docência, em qual etapa leciona, se já trabalhou em outras etapas e em outras funções na escola (gestão, por exemplo). A maioria das participantes (07) leciona há mais de sete anos; duas têm entre cinco

¹³ Rosa respondeu no questionário que fez graduação na UEMG, mas durante o grupo de discussão foi falado que ela e Girassol fizeram faculdades juntas e ambas mencionaram a UFU-Campus Pontal.

e sete anos de experiência e apenas uma possui menos de três anos de atuação. Quanto à etapa de atuação, sete participantes relataram trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao passo que três declararam estar na Educação Infantil.

Admite-se que houve uma possível inconsistência na elaboração da questão “Em qual etapa da Educação Básica você leciona atualmente?”, tendo em vista que foi solicitada às participantes a seleção de apenas uma etapa, quando é permitido que professoras acumulem cargos e atuem em diferentes etapas de ensino. Essa falha foi evidenciada na questão seguinte, quando indagado: “Já trabalhou com outras etapas e/ou modalidades? Se sim, quais?”, e nove delas responderam que já haviam lecionado em outra(s) etapa(s).

Quanto à pergunta “Está ou já esteve em alguma função de gestão?”, seis participantes relataram atuação como supervisora/coordenadora/orientadora; uma mencionou ser vice-diretora; e três ainda não ocuparam função gestora.

No que tange à pergunta “Realiza formação continuada com frequência?”, apenas uma participante respondeu “não”. Cinco informaram que essa atividade é oferecida pela Secretaria de Educação, três responderam que buscam por conta própria e duas apontaram para as formações continuadas na escola.

Acerca da área em que realizam a formação continuada, observou-se que uma participante não respondeu à pergunta e outra não especificou a área da Educação. Quatro participantes mencionaram alfabetização (e letramento); três, educação especial e/ou inclusão; três, educação infantil. Os temas biblioteca, uso de tecnologias, metodologias ativas, coordenação pedagógica e relações étnico-raciais foram citados uma vez. As participantes que apresentaram maior número de relatos de formações foram Bromélia e Orquídea.

A última seção do questionário foi destinada à relação das participantes com a leitura literária e ao que seria significativo para elas como produto educacional. Sobre a pergunta “Atualmente, qual é sua relação com a leitura literária?”, Lírio não respondeu. Tulipa (2026) afirmou:

Faço leitura constante de livros e materiais de formação docente, leitura de livros literários para serem apresentados aos educandos na sala de aula, e ainda de livros religiosos. Porém, atualmente não estou fazendo leitura de clássicos, livros que me prendem a atenção no momento de deleite após um dia de trabalho. Nestes momentos, leio e respondo ao *WhatsApp*, monto ou pesquiso atividades, dinâmicas ou metodologias para a prática em sala de aula (Tulipa, 2026).

Essa fala ilustra a realidade de cinco participantes que, mesmo reconhecendo a importância da literatura, acabam não lendo e, quando o fazem, essa leitura está diretamente

relacionada à sua prática docente ou formativa. Rosa assumiu que gosta de ler, mas não o faz com frequência. Bromélia enfatizou sua paixão pela leitura e afirmou que lê sempre que tem tempo.

Violeta e Orquídea destacaram que a leitura sempre esteve presente em suas vidas. Além de frisar que “a leitura abre a mente e amplia nosso vocabulário” (Violeta, 2026), ela “humaniza, amplia nosso olhar sobre o mundo e instiga nosso pensamento crítico” (Orquídea, 2026). Suas concepções estão em consonância com autores como Candido (2011), Gonçalves e Sabatine (2021) e Pontes Neta, Queiroz e Saldanha (2024), todos esses defendem a ideia de que a literatura humaniza e desenvolve integralmente os indivíduos, colaborando com o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação, empatia e emancipação das pessoas.

5.2 O encontro das “flores”: grupos de discussão

Os grupos de discussão foram estruturados com base em um roteiro de 15 perguntas que orientou o andamento da conversa. Devido à agenda das participantes, foram realizados dois encontros: um em janeiro/2026 e outro em fevereiro/2026. Infelizmente, devido a demandas de trabalho e pessoais, duas das onze professoras que assinaram o TCLE não puderam participar de nenhum dos grupos de discussão propostos nesta pesquisa.

O Grupo 1 (G1) contou com a participação de quatro pedagogas, denominadas: Bromélia, Girassol, Lírio e Rosa. São quatro mulheres, duas com idades entre 26 e 30 anos e duas entre 36 e 40 anos; duas moram em Ituiutaba/MG e duas em Uberlândia/MG; todas graduadas pela UFU – conforme apresentado na subseção anterior. Esse grupo contou com uma participante formada há mais tempo (Bromélia – 2008) e outra formada há menos tempo (Lírio – 2023).

A conversa iniciou-se com a pesquisadora e sua orientadora apresentando-se e contextualizando a pesquisa. Na sequência, solicitou-se autorização para gravação da discussão, a qual foi consentida por todas as participantes. Conforme as orientações de Silvestre, Martins e Lopes (2018), a provocação inicial foi saber das professoras como chegaram ao curso de graduação em Pedagogia.

Já o Grupo 2 (G2) iniciou com cinco participantes: Antúrio, Azaleia, Margarida, Primavera e Tulipa. Todavia, duas tiveram que sair antes do encerramento (Antúrio e Margarida) e uma (Primavera) apenas entrou, mas não interagiu com as demais e saiu da sala. Dessa forma, foram considerados os dados produzidos por quatro participantes de cada grupo. O Quadro 5 abaixo mostra os grupos e as respectivas participantes:

Quadro 5 – Relação das participantes por grupo

Grupo 1	Grupo G2
Bromélia (UFU-Campus Santa Mônica)	Antúrio (UEMG-Ituiutaba)
Girassol (UFU-Campus Pontal)	Azaleia (UEMG-Ituiutaba)
Lírio (UFU-Campus Santa Mônica)	Margarida (UFU-Campus Pontal)
Rosa (UFU-Campus Pontal)	Primavera (UEMG-Ituiutaba)
	Tulipa (UEMG-Ituiutaba)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em média, os encontros duraram cerca de 1h40min e foram gravados na plataforma *Google Meet* e transcritos pelo *software “Journalist Studio”*¹⁴. Mesmo utilizando o *software*, a pesquisadora realizou a escuta e a correção do texto para evitar incoerências. A utilização do programa não expõe os dados das participantes, visto que o *software* dispõe de recurso privado e, assim que o texto foi copiado para o computador, foi removido da plataforma.

Após essa etapa de transcrição de ambos os grupos, foi feita uma nova leitura buscando por tópicos (assuntos) e temas (ideias) como orienta André (1983) na análise de prosa, que resultaram em cinco categorias de análise, são elas:

- 1) Trajetória pessoal e ingresso no curso de Pedagogia;
- 2) Formação profissional: inícios e continuidades;
- 3) Saberes e estratégias para mediar a leitura literária na escola;
- 4) A docência e os desafios institucionais para formar leitores literários;
- 5) As experiências pessoais das professoras enquanto leitoras.

5.2.1 Trajetória pessoal e ingresso no curso de Pedagogia

Antes de abordar o tema central da pesquisa, como provocação inicial, solicitou-se às participantes que falassem sobre a escolha do curso de Pedagogia. A escolha profissional é, geralmente, carregada de tensões e isso aconteceu com a maioria das participantes desta pesquisa. Seus relatos revelam que a Pedagogia não era a primeira escolha profissional e que questões de ordem econômica e social foram condicionantes para a escolha do curso.

Lírio foi a primeira a falar e afirmou sempre ter se interessado pela área de treinamentos e ensino; entretanto, seu anseio por um curso superior foi interrompido pela maternidade e, somente quando os filhos estavam maiores, conseguiu retomar os estudos. Tornou-se pedagoga e a primeira da família a ter nível superior. Eis o seu relato:

¹⁴ O software está disponível em: https://journaliststudio.google.com/pinpoint/about/pt-BR_br/.

Eu fui mãe muito nova, fiquei um tempo depois do ensino médio até eu conseguir voltar a estudar. Foi um período de 13 anos, mas eu nunca deixei meu sonho de ter um curso superior, certo? [...] quando meus filhos ficaram maiores, eu resolvi voltar a estudar (Lírio, 2026).

Bromélia relatou o quanto gostava de estudar e que teve bons professores na graduação; seu desejo inicial não era a licenciatura, mas a escolheu “porque era mais fácil entrar na Universidade Federal” (Bromélia, 2026). Ela afirmou que foi se constituindo como professora e profissional ao longo dos anos. “No primeiro momento não era uma escolha, mas hoje é [...] com certeza. Porque hoje eu tomei muito gosto pela função e por estar nesse espaço educativo” (Bromélia, 2026).

Rosa e Girassol utilizaram a expressão “de paraquedas” ao se referirem ao ingresso no curso de Pedagogia, uma vez que desejavam outros cursos – Rosa almejava o curso de Letras e Girassol, o de Psicologia. Todavia, tais graduações não estavam disponíveis gratuitamente na cidade de Ituiutaba/MG, e elas não tinham condições financeiras de se manterem em Uberlândia/MG para estudar. Diante desse contexto, optaram pela Pedagogia do Campus Pontal da UFU.

Rosa acredita que fez essa escolha por ter a mãe professora e Girassol por ser a grade curricular que mais se aproximava da Psicologia. Elas estudaram na mesma turma (2014-2018) e relataram que as conquistaram ao longo da trajetória acadêmica. Rosa afirmou: “A gente começa a gostar das discussões, [...] você começa a se apaixonar por aquele mundo, por tudo aquilo ali” (Rosa, 2026). Hoje ambas estão na docência da Educação Infantil e, apesar dos desafios, gostam muito da profissão escolhida.

Margarida relatou que seu desejo era o curso de Música: “Eu fazia formação em música. Então, a minha primeira opção era música, era piano [...] era fazer o bacharelado ou a licenciatura” (Margarida, 2026). Mas, como residia em Ituiutaba/MG e o curso estava disponível apenas em Uberlândia/MG, e pela implantação da UFU-Campus Pontal, ela passou a observar as graduações ofertadas e, após algumas ponderações, chegou à Pedagogia.

Já Tulipa tinha como objetivo o Direito, mas, por questões financeiras, acabou escolhendo a Pedagogia. Ela relata:

Passei uma vez em segundo lugar no curso de Direito. Depois, eu falei: eu não vou ter como pagar, porque o curso era muito, muito alto [...]. E nisso eu fiz magistério em 1996. Então, quando terminei o magistério, fui para a sala de aula, mas o meu querer era Direito e a minha vontade (Margarida, 2026)

Os relatos das docentes corroboram estudos brasileiros que têm reiterado que a docência raramente é a primeira opção entre os jovens. A pesquisa de Tartuce, Nunes e Almeida (2010)

evidencia uma rejeição recorrente à carreira docente entre estudantes do Ensino Médio, associada à baixa valorização social, às condições de trabalho e à remuneração. De modo convergente, a investigação de Dias e Silveira (2023) indica que a escolha pela docência resulta de um entrelaçamento de fatores internos e externos, frequentemente não sendo uma escolha inicial, mas sim construída ao longo das trajetórias formativas, como ocorreu com algumas participantes desta pesquisa.

Dentre as participantes, uma professora optou pela docência. Antúrio inicialmente queria cursar Ciências Biológicas; entretanto, por ser em uma faculdade particular, decidiu mudar para uma instituição pública, optando pelo curso de Pedagogia. Seu pensamento foi: “sempre quis ser professora, então acho que vou me encaixar [...] nesse curso aqui” (Antúrio, 2026).

Quanto a Lírio e Azaleia, tiveram o ingresso na universidade interrompido pela maternidade, como relataram. Suas trajetórias coincidem com os estudos de Silva e Souza (2024) que discutem a relação entre universidade e maternidade, ressaltando os desafios enfrentados pelas discentes. As autoras apontam as dificuldades enfrentadas pelas graduandas, especialmente quando não há uma rede de apoio.

Quando a mulher faz a opção de cursar o nível superior vivenciando a maternidade, esta passa por diversos dilemas, dentre os quais podemos destacar as cobranças em dar conta com eficiência dos cuidados maternos e da sua vida acadêmica [...] (Silva; Souza, 2024, p. 886).

Por vezes, a mulher precisa priorizar uma área em detrimento da outra, o que gera culpa por não ser uma “boa” mãe e/ou uma “boa” discente. Algumas optam por uma área e deixam a outra em segundo plano, como ocorreu com as participantes desta pesquisa que adiaram o ingresso no ensino superior. Uma delas relatou ter levado a filha a algumas aulas por não ter com quem deixá-la. Além dos desafios convencionais de uma graduação, a discente que é mãe precisa conciliar os dois universos.

Percebe-se que faltam políticas públicas e/ou institucionais destinadas a apoiar mães estudantes, tanto no ingresso quanto na permanência nos cursos. Segundo Pizolati (2023, p. 8),

Partindo da premissa que não há uma política educacional específica [...] oferecendo auxílio para o cuidado dos filhos enquanto frequentam as aulas no período noturno, faz-se necessário problematizar até que ponto essas políticas efetivam-se em determinados grupos sociais. Porque a ampliação do acesso ao ensino superior se torna ineficaz em razão de não haver aparatos para a permanência, o que atravessa não somente as mulheres-mães como também as demais pessoas que advêm de classes menos favorecidas da sociedade.

Ou seja, é contraditório promover ações e políticas que assegurem o ingresso, se não houver outras destinadas à permanência desse e de outros grupos. Dessa forma, o entrelaçamento dos dados ilustra que as narrativas das participantes não se apresentam como exceção, mas como expressão de uma tendência mais ampla, na qual a docência vai sendo significada ao longo do percurso, ressignificada na experiência e, por vezes, reconstruída como lugar de pertencimento profissional (Tardif, 2014).

A maioria das professoras não tinha a Pedagogia como primeira opção. Entretanto, ao longo da graduação, por meio das discussões, dos incentivos de professoras ou mesmo durante o exercício profissional, foram se encontrando e se constituindo como docentes, de modo que hoje já se identificam com a profissão e não desejam abandoná-la, mesmo diante de todos os desafios que enfrentam. Azaleia relata:

Eu fui escolhida pela Pedagogia. Eu não tinha escolhido Pedagogia. Eu trabalhava no comércio já há uns há 15 anos, cresci, casei, tive filho, tudo lá. E aí eu fiz vestibular de Gestão Ambiental. [...] e para Gestão Sucroalcoleira. [...] Quando minha filha tinha um ano, todo mundo: “vamos fazer Pedagogia [...] Aí fiz. E durante o processo nos estágios eu me apaixonei, uma coisa assim, é engraçado que a gente entra, a gente gosta, mas a paixão não é a mesma quando você vai ali para a sala de aula, que você vivência com os alunos, que você vê a transformação. [...]. Mas eu fui escolhida, não foi eu que escolhi [a Pedagogia] (Azaleia, 2026).

A narrativa de Azaleia revela um percurso de inserção na docência, marcado por um movimento de aproximação, permeado pelas experiências formativas vividas ao longo do curso. A ideia de “ter sido escolhida” pela Pedagogia sugere uma construção identitária que se consolida na prática, especialmente nos estágios, quando o encontro com a sala de aula e com os alunos mobiliza sentidos que ressignificam a profissão. Tal movimento, segundo Tardif (2014), evidencia que a constituição da identidade docente não se reduz a decisões iniciais, mas se configura como um processo relacional e experiencial, no qual a vivência concreta da docência vai se transformando e conferindo significado à profissão.

5.2.2 Formação profissional: inícios e continuidades

As professoras participantes desta pesquisa constituíram-se docentes ao longo da graduação e do exercício profissional. Algo recorrente entre todas foi a menção a uma ou mais docentes da graduação que marcaram suas trajetórias – seja para continuarem no curso e/ou para incentivar e promover o estudo da leitura literária.

Comigo aqui em Uberlândia, principalmente a disciplina sobre alfabetização é maravilhosa, a Fernanda que ministrou na minha turma. Então assim, a gente teve muito contato com o pessoal da Eseba, do Diário de Ideias, a gente teve contato com o lúdico, ela sempre trouxe vivências para nós. Então para mim, é fantástico, foi maravilhoso, tanto que quando eu participo também do CEMEPE, nossa, é fora de lógica, [...] (Lírio, 2026).

O relato de Lírio demonstra a valorização da disciplina de alfabetização e da atuação da professora formadora, revelando o impacto de propostas que aproximam os futuros docentes de contextos reais de ensino, como o contato com a Escola de Educação Básica (Eseba) e com iniciativas como o Diário de Ideias, além da ênfase no lúdico e nas experiências concretas. Esses elementos sugerem que a formação se torna mais significativa quando possibilita ao licenciando vivenciar práticas que poderão ser mobilizadas em sua atuação profissional.

O Diário de Ideias é um programa vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da UFU e tem a finalidade de “efetivar formação de professores(as) com ênfase em ações pedagógicas inovadoras para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes e demais profissionais da Educação Básica” (Muniz, 2026). Abrange ações como: formação de professores; sustentabilidade; musicalização das ideias; transcender espaços e territórios; e pesquisas.

Ademais, ao mencionar a continuidade desse movimento em espaços como o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), a professora indica que a formação docente não é estanque e se prolonga para além da graduação, constituindo-se em um processo contínuo, alimentado por experiências que integram sensibilidade, prática e reflexão, dimensões fundamentais também para a mediação da leitura literária na escola.

Na mesma direção, Bromélia também destaca uma professora formadora:

Mas eu tive uma professora na época que é a Valéria Resende Lacerda, que eu acho que vocês já ouviram falar dela, e a Valéria sempre foi mais sensível e mais cuidadosa em relação à nossa formação, em relação à arte, à literatura, à formação sensível do professor, para que o professor também pudesse trabalhar isso com a criança. [...] era um currículo muito, extremamente engessado com disciplinas bem mais rígidas, mais clássicas, que eram extremamente importantes, mas não tinha tanto vínculo ali com a escola em si (Bromélia, 2026).

Essa menção a docentes em específico também foi identificada na pesquisa de Leite (2022), de modo que o nome de uma docente emergiu como o de quem incentivava a prática em sala, mesmo que sua disciplina tratasse de outros assuntos. A fala de Bromélia, vai além quando explicita a tensão entre uma organização curricular de caráter mais tradicional e a

potência formativa de experiências mediadas por docentes que valorizam dimensões sensíveis e necessárias à formação, mesmo que estejam fora do programa curricular.

Ao destacar a atuação da professora Valéria, a participante evidencia o papel singular do formador que, mesmo inserido em um currículo mais rígido, promove articulações entre arte, literatura e docência, favorecendo uma compreensão mais ampla do trabalho pedagógico. Tal perspectiva aproxima-se das contribuições de Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação de professores se constrói não apenas pelos conteúdos prescritos, mas, sobretudo, pelas experiências vividas, pelas relações estabelecidas e pelas referências que marcam as trajetórias formativas.

Nesse sentido, a sensibilidade que essa professora demonstra, indica a necessidade de integrar, nos processos formativos, dimensões estéticas e culturais que sustentem práticas pedagógicas mais significativas, especialmente no que se refere à mediação da leitura literária junto às crianças.

Mas eu tive uma professora na época que é a Valéria Resende Lacerda, que eu acho que vocês já ouviram falar dela, e a Valéria sempre foi mais sensível e mais cuidadosa em relação à nossa formação, em relação à arte, à literatura, à formação sensível do professor, para que o professor também pudesse trabalhar isso com a criança (Bromélia, 2026).

Rosa e Girassol, que se graduaram na mesma turma, mencionaram duas professoras e as atividades realizadas em suas respectivas disciplinas. De acordo com seus relatos, uma das docentes:

[...] frisava [a] todo momento muitas coisas em relação à literatura, o contato da criança com os livros infantis. Então, assim, literatura foi algo que a gente viu bastante com a Mari, com a Fernandinha, [...] eu lembro que com a Fernandinha a gente ia para a brinquedoteca (Girassol, 2026).

Rosa complementa:

Eu não me lembro muito bem dos nomes das disciplinas. Eu lembro mais de algumas professoras. Por exemplo, em relação à literatura, a gente teve, por exemplo, a Fernandinha e, se eu não me engano, a Mari também trabalhou nas disciplinas dela. (Rosa, 2026).

As professoras confirmam que, na graduação, tiveram disciplinas que abordavam a literatura, evidenciando que tais experiências formativas, frequentemente mediadas por docentes específicas e por práticas concretas, contribuíram para a aproximação com o universo literário e para a construção de referências que reverberam em suas práticas pedagógicas.

Um exemplo disso foi o relato de Rosa e Girassol sobre momentos de visita à brinquedoteca, nos quais tinham contato, discutiam e desenvolviam trabalhos com livros de literatura infantil. Um desses trabalhos, foi um teatro elaborado a partir da música “Rato”¹⁵, desenvolvido em parceria com uma escola de Educação Infantil de Ituiutaba/MG .

Abaixo, segue o relato sobre o teatro que apresentaram na escola:

Rosa: [...] é aquela, rato, meu querido rato / eu que sou assim de fino trato / para selar este contrato.

Girassol: Nossa, e ficou incrível aquela apresentação. [...] a gente fez uma parceria com a escola.

Rosa: ela [a professora] levou outras abordagens, como a gente pode fazer a abordagem literária de outras formas e como a gente pode adentrar a escola.

Girassol: Gente, mas foi uma superprodução. Literalmente entramos dentro da música, nos vestimos, nos caracterizamos, enfeitamos a escola; teatro perdia para a gente. Amaram, amaram, amaram. E o após também foi maravilhoso, porque eu lembro que a gente foi para a sala de aula, e as professoras pediram para as crianças desenharem o que entenderam do teatro. Gente, foi muito incrível. Foi um trabalho maravilhoso. A gente ensaiou muito, muito mesmo (Rosa e Girassol, 2026).

Rosa e Girassol ressaltam que a experiência com o teatro, desenvolvido a partir da música “Rato”, não se limita à realização de uma atividade pontual, mas revela um processo formativo no qual as professoras vão ampliando suas compreensões sobre as possibilidades pedagógicas da literatura. Ao vivenciarem a construção da encenação em parceria com a escola, com ensaios, caracterização e exploração do texto, as docentes constroem e ressignificam saberes sobre práticas literárias que extrapolam a leitura convencional, incorporando dimensões corporais e expressivas proporcionadas pelo espaço do teatro.

Nesse movimento, a formação docente se realiza também na experiência compartilhada, na qual as professoras aprendem, ao mesmo tempo, a escolher novas estratégias de mediação, reconhecendo o teatro como uma linguagem na formação do leitor literário. Essa interpretação do fazer das professoras encontra referências em Nóvoa (1992), especialmente quando trata da formação docente como um processo que se constrói na experiência, na partilha entre pares e na reflexão sobre a prática. Na mesma direção, Tardif (2014) defende que os saberes docentes são produzidos e mobilizados na ação, combinando conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e saberes da prática.

¹⁵ Música “Rato”, de Palavra Cantada – fundada pelos músicos Sandra Peres e Paulo Tatit em 1994.

Ao ouvir as demais participantes, Bromélia retomou a palavra apontando que seu currículo era antigo, com docentes “extremamente tradicionais”. De modo que “As maiores vivências que eu tive, [...] foram no processo mesmo da sala de aula como professora, não foram durante minha formação. Foi no processo, nas vivências escolares [...] e nas formações continuadas” (Bromélia, 2026). Neste caso, a graduação não foi suficiente para formar a professora que formaria leitores literários, aspecto que ela buscou aprimorar no exercício profissional.

Bromélia destacou, ainda, a importância das disciplinas de sua graduação; entretanto, afirmou que se tratava de disciplinas “extremamente desvinculadas da realidade escolar da profissão” (Bromélia, 2026). Lírio, que cursou sua graduação entre 2018 e 2023 na UFU-Campus Santa Mônica, aproveitando a fala de Bromélia, completou: “o que faltou foi a prática mesmo”. Na universidade, você está lá com uma visão e o chão da escola é completamente diferente, né? Eu senti muita falta disso, mas no meu caso teve a justificativa devido a pandemia” (Lírio, 2026).

Ao apontarem essas “falhas” na formação, os relatos das professoras são embasados no estudo de Souza *et al.* (2020), que identificou lacunas na formação inicial, como a dicotomia entre teoria e prática e o distanciamento entre as experiências formativas e as experiências reais. Para as autoras, ainda perdura uma visão dual sobre a realidade educacional; entretanto, apontam os programas de iniciação à docência como possíveis minimizadores dessas divergências.

Pesquisas demonstram a dificuldade que docentes têm em associar os conhecimentos da formação inicial aos adquiridos em seu exercício profissional (César; Crusoé, 2021). Além disso, “Aponta-se o distanciamento dos cursos superiores das realidades das redes escolares em suas práticas educacionais” (Gatti *et al.*, 2019, p. 91).

Durante a discussão, as professoras apontaram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como um programa que contribuiu muito para suas formações. Girassol, Rosa e Margarida participaram desse programa - “[...] é, eu acho que o Pibid foi que embarcou, tipo, complementou, deu a base para vinte bolsistas mais ou menos” (Margarida, 2026). “Fiz o que pude na graduação, fiz o Pibid, participei da iniciação científica. Então, aproveitei muito a graduação. [...] e fui para o chão da escola e falei assim: “Meu Deus, é o meu lugar” (Girassol, 2026).

Sabe-se que programas como Pibid ampliam a aproximação entre futuros docentes e seu espaço de trabalho. Todavia, por não ser acessível a todos os discentes, o contato da maioria

dos estudantes com a realidade escolar ocorre por meio do estágio supervisionado. O Pibid, no entanto, contribuiu muito com a formação das professoras no que diz respeito à literatura:

A gente vivenciou essa questão. A gente fez Pibid e o nosso Pibid era alfabetização e letramento. Então, em praticamente todas as nossas intervenções, o nosso cotidiano, a gente estava ali, a literatura estava presente no nosso projeto, nas nossas intervenções (Girassol, 2026).

Girassol, em consonância com Rosa, relatou que puderam experienciar bem a literatura na graduação, pois

[...] a gente fez Pibid e o nosso Pibid era Alfabetização e Letramento. Então, em praticamente todas as nossas [...] intervenções, o nosso cotidiano, a gente estava ali, a literatura estava presente no nosso projeto, nas nossas intervenções, né? Então assim, eu acho que a gente vivenciou bem isso na faculdade, tanto que eu falei para você, a gente fez esse super teatro [...] que fazia parte da nossa disciplina nesse lugar, nessa escola. [...] o nosso Pibid era muito isso, era muito os livros infantis, [...] a escola, contação de história, teatro. E aí a gente trabalhava muito com as crianças o reconto, né? Desenhos, fazia assim, diversas atividades, a gente explorava com eles [...] O Pibid era em uma escola muito aberta, as professoras regentes também [...] eram [...] muito receptivas (Girassol, 2026).

É, eu concordo com a Girassol. A gente teve esse diferencial. Porque foi muito bacana durante a nossa graduação e as nossas atividades de extensão também, o que faltou nas disciplinas durante a graduação foi suprido com a atividade de extensão, com pesquisa, com o Pibid (Rosa, 2026).

O depoimento das professoras ilustra a relevância de programas como o Pibid, que permitem às graduandas vivenciar a realidade escolar enquanto ainda estão em formação. Tais experiências formativas foram importantes, segundo as professoras, para a consolidação de práticas voltadas à alfabetização e ao letramento, com presença significativa da literatura. Além disso, ao reconhecerem que determinadas lacunas das disciplinas curriculares foram supridas por essas experiências, apontam para o papel estruturante dos espaços formativos não estritamente disciplinares na constituição profissional. Essa compreensão encontra respaldo em Tardif (2014), que afirma que os saberes docentes se produzem na confluência entre formação acadêmica, experiência prática e contextos de atuação, sendo continuamente (re)elaborados no exercício da docência.

Também se destaca o papel das professoras regentes, que recebem pibidianas ou estagiárias, por serem abertas à troca e ao diálogo, dando liberdade às graduandas para executarem suas atividades. O protagonismo recebido no Pibid possibilitou a aproximação à sala de aula e aos alunos, o que foi considerado um elemento adicional à formação profissional (Signorelli, 2016). Nas palavras da autora:

Essa ocorrência denota a importância de práticas formativas que integrem a formação inicial e o campo de atuação, contribuindo para a inserção profissional. Nesse caso, pode-se dizer que a integração universidade e escola, pelo Pibid, favoreceu a inserção dessa e de outras professoras [...] (Signorelli, 2016, p. 148).

Percebe-se que programas de iniciação à docência contribuem para a construção da identidade profissional e para a aproximação entre teoria e prática, reduzindo as dualidades existentes entre a universidade e a Educação Básica. O Pibid, por sua proximidade com a escola, agrega conhecimentos ao processo formativo, na medida em que apresenta as licenciandas a realidade escolar.

Bromélia apresentou uma visão relevante a esta pesquisa ao afirmar que

[...] quando eu penso na minha formação e vejo a de vocês, a gente percebe que os cursos de pedagogia passaram por reformulações positivas. Então, o curso está sendo pensado [...] Durante todo esse tempo, esse recorte temporal vem sendo pensado, reformulado e reestruturado para melhorar a formação de professores, né? (Bromélia, 2026).

A professora destaca a importância da reformulação dos PPCs dos cursos de graduação, comparando a sua formação à das outras participantes. Entende-se seu posicionamento, ao analisar as mudanças que ocorrem na sociedade, as quais, alteram a maneira como enxergamos a realidade. É nessa perspectiva que a atualização dos currículos dos cursos de graduação é importante, pois as mudanças sociais impactam diretamente a educação e as docentes devem estar preparadas para elas, seja pela formação inicial, seja pela formação continuada.

Rosa concordou com Bromélia, pois demonstra contentamento em relação à transformação/reformulação dos currículos – ressalta-se que ela ingressou no Ensino Superior em 2014, já sob orientação da Resolução n.º 1/2006. Acrescentou ainda que “[...] mesmo se não tivesse feito o Pibid e um projeto de pesquisa, porque, por exemplo, [...] o material teórico, as discussões e as produções eram muito boas. Era um material bem denso, bem aproveitado” (Rosa, 2026).

Rosa e Girassol consideram que a formação inicial as preparou para o exercício da docência e para a formação de leitores literários. Apesar de Rosa ter afirmado que, mesmo sem o Pibid, sua formação foi suficiente, acredita-se que o programa tenha contribuído para esse processo, pois a inserção na escola e a participação em sala de aula têm sido consideradas uma experiência de sucesso na formação inicial (Signorelli, 2016).

Girassol, ao complementar, destacou: “Saímos com essa consciência do quão importante é a literatura para as nossas crianças, para nossa vida, né, para o nosso cotidiano” (Girassol, 2026).

A pesquisa de Alencar (2020) ressalta que o hábito de leitura potencializa um ensino da leitura consciente, comprometido e eficaz. Além disso, destaca-se a relevância de mais disciplinas obrigatórias voltadas à formação leitora das graduandas, visto que a leitura literária apresenta baixa presença no currículo obrigatório, dependendo, muitas vezes, de iniciativas individuais de docentes em disciplinas optativas ou de abordagens específicas (Leite, 2022).

Nesse cenário, as trajetórias de Rosa e Girassol demonstram como experiências formativas vinculadas a projetos de extensão e a programas institucionais, como o Pibid, nos quais a literatura esteve presente de modo contínuo, contribuíram significativamente para o fortalecimento de sua formação leitora, suprimindo, em certa medida, lacunas do currículo formal e favorecendo a constituição de práticas pedagógicas mais sensíveis e fundamentadas no trabalho com a leitura literária.

Após as participantes discorrerem sobre a formação inicial e suas disciplinas, solicitou-se que falassem sobre a formação continuada. Lírio iniciou afirmando que

A formação continuada é o que me auxilia. É ali que eu tenho contato, é ali que eu tenho ideias. São esses momentos aqui, igual eu [estou] tendo aqui com vocês, que para mim [está] valendo muito. Vocês contando os relatos, vocês trazendo as experiências é o que a gente traz também nas formações [...]. (Lírio, 2026).

A professora exemplifica a importância da formação continuada e, principalmente, da troca com seus pares, mostrando que compartilhar experiências é tão relevante quanto o contato com a teoria. Imbernón (2000) destaca que a formação permanente do professor envolve: reflexão prático-teórica; troca de experiências entre pares; formação vinculada a um projeto de trabalho; formação enquanto estímulo crítico; e desenvolvimento profissional da instituição.

Assim, passa-se a “adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (Imbernón, 2000, p. 49), considerando-se o profissional da educação como construtor do conhecimento pedagógico, tanto de modo individual quanto coletivo.

Bromélia afirma que sua formação inicial “não deu base para trabalhar com literatura” e aponta que foi por meio das formações continuadas que adquiriu embasamento para trabalhar com a literatura. Nas palavras da participante,

[...] a minha formação inicial, não deu base para trabalhar literatura, mas aí é uma experiência muito específica minha. O que me trouxe embasamento para explorar a literatura no ambiente escolar, foram as formações continuadas. Eu cursei uma especialização em educação infantil na Universidade Federal, maravilhosa, que abriu os meus olhos e de lá para cá, eu sempre trabalho a literatura todos os dias com as minhas crianças. [...] Então assim, são as formações continuadas que nos ajudam. Mas pelo que vocês relataram, eu estou mais confiante de que as formações iniciais nos tempos atuais têm um pouco de mais de zelo e de cuidado com a literatura. Não foi o meu caso, mas as formações continuadas nos ajudam muito. Boas formações continuadas, de bons programas de formação, com certeza contribuem aqui. Contribuiu muito na minha formação e na minha constituição enquanto professora (Bromélia, 2026).

A participante destacou e exemplificou a relevância da formação continuada. Além disso, observou, pelos depoimentos das demais, que os cursos de graduação têm adaptado seus currículos para incluir mais práticas e disciplinas de literatura.

Rosa fez uma síntese que merece destaque:

[...] a pessoa pode ter se formado há muito tempo ou da mesma forma como gente que pode ter se formado o ano passado, [...] que pode ter feito o melhor curso, hoje também [...] pode ser um profissional terrível. [...] É, como a Bromélia, se formou já há bastante tempo, [...], mas procurou se atualizar, né? Procurou os cursos de formação continuada e tem [...] essa noção, tem essa paixão pela educação, tem essa paixão pelo que faz, essa sensibilidade [...] com as crianças (Rosa, 2026).

As próprias participantes conseguem observar e analisar as trajetórias umas das outras, identificando potencialidades. Bromélia relatou que sua formação foi tradicional, mas passou a buscar cursos complementares. Assim, para além da formação inicial, é necessário observar a individualidade de cada profissional e a forma como conduz sua carreira, visto que um currículo bem construído não é sinônimo de excelência.

Na visão de Tardif (2014), os saberes docentes são compósitos, plurais e categorizados em I) saberes disciplinares, aqueles aprendidos na formação e correspondem às diversas disciplinas; II) saberes curriculares, que são os objetivos, conteúdos e métodos utilizados pela instituição escolar; e III) saberes experienciais, oriundos da prática da profissão, construídos no cotidiano da sala de aula. Esse referencial teórico sustenta a compreensão de a professora mobiliza saberes em sua prática; para Tardif (2014, p. 39),

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Ou seja, não são apenas os conteúdos aprendidos na formação que compõem a identidade docente. Cada profissional possui uma diversidade de saberes que compõem sua identidade.

Margarida, ao comentar sobre o curso e suas disciplinas, apontou que, ao contrário do senso comum, a Pedagogia “não era florzinha”. Tal expressão é utilizada em menosprezo pelo curso, desconsiderando as discussões teóricas e o caráter científico da graduação. Existe o senso comum de que a Pedagogia é um curso fácil, que se reduz à confecção de enfeites e materiais em EVA.

Todavia, pelas vivências da graduação, percebeu-se este equívoco, principalmente pelo fato de que a maior parte da carga horária do curso é composta por disciplinas teóricas, com constante estímulo à realização de pesquisas e levantamentos bibliográficos. Segundo Libâneo (2010, p. 29-30), a Pedagogia “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Ela estuda a educação de forma sistemática.

A participante também assinalou as inseguranças que se manifestaram no momento da entrada no mercado de trabalho:

[...] quando a gente vai terminando o curso que você fica meio na dúvida assim de “Nossa, o que vai acontecer agora?” Qual mercado de trabalho agora? Chegar, ir para qual escola, currículo. E aí começa a preocupação com trabalhar. E ao mesmo tempo já parece que tira um peso de muita coisa envolvida. E a escolha de qual profissão, né? Se vai estudar mais ou se vai já para o mercado de trabalho atuar (Girassol, 2026).

Tulipa, que desejava cursar Direito, descreveu sua insatisfação no início da graduação em Pedagogia:

Ah, eu vou fazer essa Pedagogia. De certo modo, isso aí [está] me chamando, não sei”. Acabei fazendo a matrícula, mas nos primeiros dias eu não queria mais (risos). Entrei na sala de aula e vi as minhas colegas das outras salas com aquele tanto de material para fazer uma apresentação. [...] E fui embora para casa e fiquei uma semana sem ir na faculdade, uma semana sem assistir aula, porque eu estava tentando entrar no curso de Direito. E aí aconteceu que conheci a Laila, que na época era professora de Didática na UEMG. Ela me encontrou no corredor lá na faculdade e conversou comigo. Parece que foi tão espontânea a forma, tão graciosa como ela “pintou” a Pedagogia para mim, que aí parece que o desejo começou a fluir. [...] E eu conheci depois a Lília [...] [que] me mostrou a brinquedoteca. [...] Então assim, ela me mostrou o bonito da Pedagogia, o bonito da escola, né? Ela me levou na escola onde que ela trabalhava, me mostrou como que seria o trabalho e aquilo ali foi me encantando cada vez mais (Tulipa, 2026).

Um dos motivos da insatisfação de Tulipa era a quantidade de materiais que via as veteranas do curso carregarem para apresentações, o que a assustava. Entretanto, foi a influência de duas professoras, as quais lhe mostraram a Pedagogia de modo positivo, que a levou a permanecer no curso. Uma das docentes lhe apresentou o espaço da brinquedoteca, refletiu sobre o gosto de Tulipa pela leitura e a levou para uma escola de Educação Básica.

Nas palavras da participante, “ela me mostrou o bonito da Pedagogia, o bonito da escola, [...] me mostrou como seria o trabalho e aquilo ali foi me encantando cada vez mais” (Tulipa, 2026). Esse relato nos remete às reflexões de Freire (1996), para quem ensinar não é transferir conhecimento, pois exige alegria e esperança, abertura ao diálogo e sensibilidade diante das necessidades dos estudantes. Docentes e alunos devem ter a esperança de que podem aprender, ensinar, produzir, resistir. Assim, o exercício da docência, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica, por vezes, se materializa na capacidade de encantar os sujeitos, criando vínculos que tornam o processo educativo mais significativo e humanizador.

Azaleia ficou afastada da graduação por um período, mas foi pelo incentivo de uma docente que retornou para concluir o curso.

Eu encontrei a Laila também e ela me perguntou se eu ia fazer o vestibular da UFU, mas disse para eu fazer o vestibular [da UEMG] [...]. “E se você passar e for para a UFU aproveita as matérias que fez, mesmo que você tenha que estudar mais um, dois anos [...]. E outra coisa, escreve uma carta para os reitores da UEMG, conta a sua história e a gente vai ver o que faz. Estuda para passar no vestibular”. [...] Passei no vestibular da UFU, passei no vestibular da UEMG e mandei a carta junto com a minha aprovação. Aí a resposta foi: “Ela pode terminar o ano. Ela vem assistir o ano inteirinho um horário da disciplina que falta, toda sexta-feira”. Aí minha filha nasceu, eu levava a minha filha para dentro da sala de aula, dava mamar dentro de sala, que eu queria terminar e terminei a faculdade (Azaleia, 2026).

Percebe-se que as docentes do Ensino Superior desempenham um papel que vai além da mera oferta de conteúdos curriculares, servindo como incentivadoras de suas alunas. A participante também expressou as angústias do início da docência e o fato de que, por desconhecimento do processo de designação/concurso da rede estadual de ensino, permaneceu por anos trabalhando no comércio – ela havia sido aprovada no concurso, entretanto, fora das vagas, mas não sabia que tinha prioridade na designação; foi uma professora que a alertou sobre isso. Em suas palavras,

Ela me falou assim: “Oi, por que que você não tá trabalhando como professora?” Eu expliquei que era por causa do trabalho, da minha filha doente e, como contratada, um mês tem, no outro mês, não. Então ela me explicou que sendo aprovada em concurso, eu tinha prioridade para pegar contrato”. (Azaleia, 2026)

A partir dessa conversa, ela foi à escola, participou da designação e conseguiu a vaga de professora na rede estadual. Essa situação reflete a relevância das trocas e do diálogo entre pares, bem como a busca constante por informações.

Já com Margarida, aconteceu o oposto, pois ela sabia da prioridade nas designações, devido aos professores com quem esteve durante o Pibid.

[...] só complementando um pouco essa ideia da Azaleia, de quando ela começou a trabalhar [...] não sabia naquele momento que ela tinha prioridade no concurso público. Que ela passou, mesmo que não sendo dentro das vagas, né? E isso é tão interessante, porque eu também fiz o concurso em 2011. Nesse período eu fazia o Pibid. E o tanto que é importante esse [...] convívio com os outros professores. [...] os professores sabendo que a gente ia fazer e a gente naquele intuito de aprender dentro da escola, com a pesquisa, com as leituras, com tudo, eles acabavam sobre determinações que a gente não sabia, [...] as coisas de organização, de como que é esse mercado, como que era trabalhar, [...] se tinha essas prioridades, como que é no concurso, como que era essas classificações, acabava que eles ensinavam a gente nisso aí também (Margarida, 2026).

Os relatos mostram que a atuação das docentes do Ensino Superior ultrapassa a dimensão curricular, assumindo um papel formativo mais amplo, marcado por orientações que incidem diretamente sobre as trajetórias profissionais das licenciandas. Tal situação revela que a formação docente também se constitui na circulação de saberes práticos e institucionais, muitas vezes não sistematizados no currículo formal. Suas falas convergem ao evidenciar que os processos de socialização profissional, sustentados pelas interações entre pares, desempenham papel central na construção da docência, favorecendo não apenas a aprendizagem de práticas pedagógicas, mas também a compreensão das dinâmicas e condições concretas de inserção na carreira (Garcia, 2010).

Em outro momento da discussão, foi perguntado especificamente sobre a presença da literatura no currículo da graduação e as participantes responderam:

[...] na minha formação não tinha uma disciplina específica de literatura, não. [...] eu fui para a pós-graduação e nas formações que a gente foi participando depois, mas lá na graduação mesmo não tinha isso na grade (Azaleia, 2026).

A gente tinha disciplina de linguagens, [...] eixos que a gente trabalhava na escola, envolvia música, teatro, dança, artes e literatura. Então, a literatura ela chegou não como uma obrigatoriedade na ementa do curso, mas sim como um eixo norteador do que a gente poderia trabalhar na prática (Margarida, 2026).

Nesses dois casos, foi evidente que não houve disciplinas específicas de literatura, cabendo às docentes de outras disciplinas, conforme relato das participantes, assumirem essa função; assim como as próprias pedagogas buscarem por formação complementar.

Vanzuita e Guérios (2025) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de compreender como o Pibid e a Residência Pedagógica impactam o processo formativo docente. Os dados apontaram que o currículo atual das licenciaturas não supre a integralidade dos conhecimentos, de modo que os programas de iniciação à docência tornam-se importantes para a inserção das futuras profissionais no cotidiano escolar. Segundo os autores, estar inserido no cotidiano escolar; vivenciar a relação entre teoria e prática; ser/sentir-se docente são “processos fundamentais e orientadores da construção da qualidade social referenciada da formação inicial de professores” (Vanzuita; Guérios, 2025, p. 17).

Tulipa, Antúrio e Azaleia afirmaram que, em suas graduações, não havia disciplinas específicas de literatura. O que elas relataram foram eixos temáticos em disciplinas de metodologia da Língua Portuguesa e/ou docentes que, isoladamente, adentraram na temática literária. Segundo Azaleia,

[...] tinha as metodologias de língua portuguesa, como você disse [...] dentro da didática também trabalhava, mas não especificamente a literatura, sabe? [...] durante as discussões a gente também passava, às vezes, por seminários que aconteciam; então [...] o tempo todo a literatura perpassava o desenvolvimento do ensino-aprendizagem (Azaleia, 2026).

Percebeu-se, a partir dos relatos, que as formações mais antigas não possuíam disciplinas de literatura; o que acontecia era a incorporação da temática nos conteúdos de Língua Portuguesa – situação também refletida nas salas da Educação Básica.

As falas das participantes ilustram a realidade apontada por Macedo (2021, p. 52),

[...] sabemos que a leitura literária não faz parte dos currículos dos cursos de pedagogia nem das licenciaturas. Os cursos ignoram a dimensão estética [...]. O que se ensina é, quando muito, formas e estratégias de mediação de leitura, sem, contudo, permitir que os professores leiam ou tenham acesso à leitura de obras literárias escolhidas por eles ou indicadas pelo curso.

Assume-se que casos como o de Rosa e Girassol, que vivenciaram a leitura literária na graduação, são uma exceção. O padrão mais comum é o ensino de metodologias em detrimento dos momentos de leitura literária.

Os dados revelam a importância da busca por formação continuada, não apenas no campo da literatura. Azaleia verbalizou a angústia de muitas egressas, que pensam: “eu não sei nada, eu vou para a formação continuada”. Assim, compreende-se que as formações

continuadas constituem um importante espaço para construir, assimilar e ressignificar conhecimentos. Por intermédio delas é possível relacionar a teoria e a prática, e promover a troca de saberes entre os pares.

Não é possível generalizar se uma graduação é ou não suficiente para formar professoras que formarão leitores literários, pois existem variáveis a serem consideradas, como o currículo dos cursos, os docentes envolvidos, a oferta (ou não) de atividades extensionistas, o contexto sócio-histórico, entre outros fatores. As professoras participantes da pesquisa organizam-se, neste contexto, em dois grupos: aquelas que não tiveram acesso à literatura durante a formação inicial e aquelas que tiveram. Apesar dessa diferença formativa, todas reconhecem a relevância da literatura no desenvolvimento das crianças e buscam incorporá-la às suas práticas pedagógicas, ainda que mobilizem estratégias e saberes distintos, construídos ao longo de suas trajetórias profissionais.

Souza *et al.* (2020) analisaram pesquisas entre 2010 e 2020 com o objetivo de identificar lacunas deixadas na formação inicial das licenciaturas no que se refere à literatura infantil, algumas delas foram: desarticulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos; mediação desorganizada nos estágios; e dicotomia entre a teoria e a prática.

Como possibilidade de minimização das lacunas, os autores identificaram: inovações tecnológicas; implantação de programas de iniciação à docência, entre outros. Assim, torna-se imperativo que os cursos de licenciatura implementem, em seus currículos, ações formativas intencionais capazes de enfrentar e superar tais lacunas, promovendo uma integração efetiva entre a teoria e a prática, bem como entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos.

Salienta, portanto, a necessidade de formação continuada, bem como de investimentos do poder público e das instituições em acervos e espaços destinados à formação de leitores literários. Pedagogas e pedagogos não podem ser os únicos responsáveis pela formação de crianças e adolescentes; tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB estabelecem que a educação dos indivíduos é dever das famílias e do Estado (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

5.2.3 Saberes e estratégias para mediar a leitura literária na escola

Ao longo das discussões nos grupos, foi possível identificar saberes e estratégias utilizadas pelas pedagogas em relação à leitura literária. A conversa foi aguçada após o questionamento sobre como as professoras compreendem o processo de mediação da leitura. Bromélia iniciou falando sobre a necessidade da docente ser amante da literatura: “Se eu não

sou leitora, eu não formo leitores” (Bromélia, 2026). E, discorrendo sobre a literatura, complementou:

A literatura é um processo [...] que você trabalha em você e na criança a sensibilidade humana, a empatia, a oportunidade de se colocar no lugar do outro, de suscitar sentimentos, emoções ou então vivenciar coisas que você nunca viveu antes, mas que, pela imaginação, você consegue vivenciar aquilo, né? Então, primeiro eu gosto do livro, depois eu ensino as crianças a gostar (Bromélia, 2026).

A fala da participante vai ao encontro do exposto por Cândido (2011), que compreende a literatura como uma via de humanização, capaz de desenvolver sensibilidade, imaginação e empatia. Também Barreto e Campos (2024, p. 41) a caracterizam como “epistemológica, cognitiva, lúdica, sensorial, social, política, catártica e, sobretudo, transformadora e mobilizadora, pois amplia o repertório e a bagagem literária e cultural dos leitores, e não é diferente com os leitores mirins”.

Bromélia ainda afirma que a literatura não é “fazer atividade sobre a história. Não tem que desenhar [...] a parte que mais gostou. Porque eu acho que literatura não é isso”. A leitura não pode se restringir a cumprir um objetivo avaliativo ou ao âmbito da disciplina de Língua Portuguesa (Cordeiro; Santos, 2019), pois implica a construção de saberes, como a racionalidade, a coerência e a visão crítica do mundo.

O que ela caracteriza como não literatura aproxima-se do que Soares (2011) estabelece como escolarização da leitura na perspectiva da “apropriação”, quando a escola se utiliza da literatura corrente, e não de uma literatura produzida para a escola. Segundo a autora, a escolarização da literatura, dentre outros temas, é um “processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui” (Soares, 2011, p. 21). Ao significar o termo “escolarização” no contexto em que a autora se refere, entende-se a “deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (Soares, 2011, p. 22).

Bromélia também aponta que o hábito de leitura pressupõe “o contato com o livro, a criação de um vínculo emocional” (Bromélia). Nota-se que essa professora, ao abordar a literatura, aponta aspectos que não se restringem a atividades avaliativas e demonstra conhecimento do papel real da literatura, ou seja, de humanizar e de formar cidadãos críticos. Restringir os livros a aspectos avaliativos equivale a “podar” seu potencial formativo. Soares (2011) critica o fato de que, por vezes, o contato com o literário se limita aos fragmentos disponíveis em livros didáticos. A leitura literária pressupõe o contato direto entre leitor e obra,

a construção de uma comunidade leitora e a ampliação do repertório, reconhecendo diferentes suportes e meios pelos quais a literatura se faz presente (Cosson, 2014).

A participante, ao longo do diálogo, propôs algumas reflexões, dentre elas, qual seria a função do livro literário na escola. Essa reflexão surgiu à medida que as pedagogas discorriam sobre os desafios relacionados à literatura no ambiente escolar. Para Bromélia (2026), “o livro é um mediador. Ele é um dos mediadores do mundo para a criança”. Lírio concorda com Bromélia, pois compreende que “ele é o mediador de todo conhecimento. Ele é uma ferramenta, ele é um instrumento muito importante para a sala de aula e a gente tem que deixar a criança ter contato” (Lírio, 2026).

Girassol apontou que o livro funciona como uma ferramenta no cotidiano da professora, pois ele “instiga na criança a imaginação, a criticidade, é uma excelente ferramenta para o professor trabalhar, porque ele pode desenvolver diversas outras atividades” (Girassol, 2026), aspectos com os quais Rosa concorda. Nessa perspectiva, Cosson (2014) compreende que a principal função da literatura, portanto, do livro literário, é formar culturalmente os indivíduos.

Outra reflexão do grupo foi sobre o que seria um livro literário de qualidade. Lírio expõe: “Para ter qualidade, é necessário que o livro tenha sentido, independentemente de apresentar palavras ou não” (Lírio, 2026). Para Bromélia (2026), “[...] o livro de qualidade pressupõe investimento, por vezes financeiro, e que o gosto e o encantamento do professor pelo livro podem ser um precioso indicador de que aquela obra é de qualidade”. A participante elogiou as obras fornecidas pelo governo e destacou que “atualmente, os livros são considerados material de consumo, o que facilita o acesso das professoras” (Bromélia, 2026).

A fala de Bromélia nos instiga a problematizar a questão de os acervos literários serem ou não precários, visto que, em sua realidade, chegam livros que ela considera de qualidade. Já na instituição de Lírio, tais livros parecem não chegar. Para pesquisas futuras, vale questionar: onde estão os livros enviados pelo governo federal? Eles estão chegando às escolas e demais instituições educacionais? Eles são suficientes e agregam conhecimentos aos estudantes?

Retomando a discussão desta pesquisa, na esfera pública, os materiais adquiridos podem ser classificados como permanentes e de consumo. Os materiais de consumo referem-se àqueles que podem perder usabilidade em até dois anos, quebrar e/ou deformar-se facilmente, entre outros aspectos (Brasil, 2021). Seu oposto são os materiais permanentes, ou seja, aqueles duráveis por mais de dois anos e que não se deformam com facilidade.

Considerar um livro como material de consumo possibilita o acesso e o manuseio tanto pelas docentes quanto pelas crianças. E é por meio do contato direto com o livro que se ampliam as possibilidades de formação do leitor literário. Conforme exposto anteriormente, a leitura

literária pressupõe o contato entre leitor e obra (Cosson, 2014), de modo que a oferta de livros a futuros leitores torna-se basilar.

Rosa concorda com Lírio e Bromélia e expõe suas considerações sobre os elementos que compõem um livro de qualidade:

[...] o livro de qualidade eu considero igual as meninas falaram, mas meus olhos brilham quando eu pego um livro de capa dura, com folhas duras. [...] a coisa mais gostosa do mundo hora que você passa a mão e tem aqueles negocinhos cintilante, que tem texturinha ou aqueles livros que você abre e ele sai assim, que é 3D (Rosa, 2026).

Os comentários de Rosa, Lírio e Bromélia elencaram diversas características que tornam os livros atrativos aos olhos e ao toque das crianças. No entanto, elas não discutiram o conteúdo presente nas obras, no que diz respeito a temática abordada e a linguagem utilizada.

Azaleia e Tulipa compreendem como livro de qualidade:

Aquele que tem realmente significado, aquele que casa com a realidade dos meninos, como relatado por Tulipa, as vivências, dos momentos que estão passando, [...] ele tem que ser colorido, ele tem que chamar atenção, ele tem que ter uma letra no tamanho adequado (Azaleia, 2026).

As minhas palavras são as dela (risos). [...] cores, tamanho de letra [...] (Tulipa, 2026).

Nos depoimentos acima, as professoras sintetizaram características que associam a um livro de qualidade, que vão do conteúdo aos aspectos visuais (cor, formato, tamanho, tipografia). Todavia, um livro de qualidade vai além dos aspectos físicos e visuais. De acordo com Amaral, Sá e Baptista (2023), ilustração, projeto gráfico e texto verbal somam-se à harmonia, criatividade, originalidade e riqueza estética para compor a qualidade literária de uma obra; sem deixar de lado um contexto bibliodiverso.

A bibliodiversidade consiste na ampla variedade de livros, com grande abundância de tipos, gêneros, formatos, materialidades, autorias, técnicas de ilustração, estilos literários, épocas e graus de complexidade. Está relacionada também à variação temática, tais como as sociais, culturais, étnicas, raciais, etárias, de identidade de gênero e orientação sexual. Bibliodiversidade e qualidade são, portanto, os dois requisitos básicos na constituição de acervos para a primeira infância (Amaral; Sá; Baptista, 2023, p. 56-57).

Percebe-se que são inúmeras as variáveis que qualificam um livro como “de qualidade” e vão além dos aspectos visuais e textuais. Apesar das falas acima, as participantes demonstraram considerar outras variáveis em suas escolhas de leitura; por exemplo, quando

Lírio relatou trabalhar com livros que abordam a cultura iorubá, confirmando que busca contextos diversos para seus alunos.

Outras falas das participantes podem ser relacionadas ao compilado de características apresentado por Amaral, Sá e Baptista (2023) ao tratar da escolha de livros para a primeira infância.

Bromélia e as autoras discorrem acerca do livro enquanto instrumento para apresentar o mundo – os livros de primeiros conceitos; os livros que brincam de esconde-esconde foram representados na fala de Rosa quando ela menciona “livros 3D”; livros de diferentes formatos e materiais, considerando diversidade de tipo do papel e paleta de cores, comentados por diversas participantes; e, os livros de imagem, preferência expressa por Rosa por possibilitar diferentes construções com as crianças. Ou seja, ainda que não na totalidade, as pedagogas possuem conceitos semelhantes aos discutidos por teóricos da área.

Outra questão discutida no grupo foi as práticas exitosas em literatura, realizadas pelas professoras participantes. Bromélia (2026) menciona:

[...] além de trazer todos os dias, na roda de conversa, um livro diferente, eu também faço um projeto para as minhas crianças, o projeto literário, em que eu pré-seleciono primeiro um agrupamento de livros de qualidade [...] Dentro desse grupo de livros, a criança escolhe o livro que ela quer levar para casa e vai fazer a leitura com a família. E aí tem um segredo. Não tem que fazer atividade sobre a história. Não tem que desenhar, não tem que desenhar a parte que mais gostou.

Esse relato demonstra que a pedagoga está agindo em consonância com o que os teóricos afirmam sobre tornar o livro presente no cotidiano e, principalmente, sobre o contato entre o leitor e a obra. Além disso, ela incorporou a participação das famílias no processo formativo dos alunos, o que pode potencializar a formação leitora não apenas da criança, mas também dos adultos com quem convivem.

Sobre o empréstimo de livros, a professora ressalta que esse procedimento propicia a interação das famílias com o literário, pois “é o momento em que a criança tem contato com a história, em que a família tem contato e eu tive excelentes resultados pelas falas das crianças e das famílias” (Bromélia, 2026). O relato da professora coincide com o que afirma Camargo (2022) sobre o leitor literário ser constituído por diferentes fatores, dentre eles a família, o nível econômico, a política, a cultura e a formação da docente. Ou seja, as famílias também fazem parte do processo formativo.

Rosa e Girassol mencionaram os cantinhos de leitura e a contação de histórias. Seguem seus relatos:

[...] levar vários livros para a sala e deixar as crianças manuseá-los livremente. [...] e aí eu ficava observando qual era o livro que mais chamava a atenção deles [...] e falava: “O que que vocês acham de a tia ler esse livro para vocês?” (Rosa, 2026).

[...] onde eu trabalho [...] tem a biblioteca e o cantinho da leitura [...]. Então, toda sexta-feira eu pegava esses meninos, tirava-os da sala, ia para lá, eles escolhiam os livros que queriam e a gente trabalhava (Girassol, 2026).

Nos excertos apresentados, há evidências de práticas pedagógicas orientadas para a centralidade da experiência e para a valorização da autonomia das crianças no encontro com o texto literário. Rosa, ao possibilitar o manuseio livre dos livros e ao observar atentamente os interesses manifestados pelas crianças, mobiliza uma estratégia que articula escuta e mediação, reconhecendo a criança como indivíduo ativo na construção de seu percurso leitor. Da mesma forma, a prática descrita por Girassol, ao institucionalizar momentos de ida à biblioteca e de escolha de livros, insere a literatura no cotidiano escolar como experiência significativa, ampliando as oportunidades de interação com diferentes gêneros e suportes.

Em ambas as situações, destaca-se a mediação docente como forma de organizar condições favoráveis para que o encontro entre a criança e a literatura se realize de forma significativa. Tais práticas podem ser indicativas de uma concepção de formação do leitor literário que se ancora na vivência, na escolha e na fruição, elementos discutidos por Cosson (2014) ao enfatizar que o desenvolvimento do leitor se dá em contextos de interação, acesso e mediação qualificada.

Margarida também mencionou os cantinhos de leitura, mas complementou afirmando que eram compostos por livros do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

[...] o que eu fiz bastante no início foi criar cantinhos de leitura. Forrava o chão, colocava almofadinhas [...] na escola onde comecei, tínhamos caixas que chegaram do plano do governo federal, o PNAIC, contendo literatura (Margarida, 2026).

Na Organização da Sociedade Civil (OSC) onde Lírío trabalha, utiliza-se a Pedagogia de Projetos, de modo que, em cada projeto, ela define um livro literário para nortear sua prática. Assim como Rosa, Lírío mencionou que utilizou o reconto com seus alunos. A participante exemplificou uma de suas práticas, relacionadas à diversidade étnica, na qual o livro abordava a cultura iorubá. Segundo ela,

Eu trago também essas palavras difíceis, ali eu já mostro que é uma cultura diferente, que é uma religião diferente [...], que você tem que ter esse respeito

pela cultura. Então eu trago isso e bato na tecla mesmo. Todo livrinho [...] cada projeto, ele tem um sentido [...] (Lírio, 2026).

Quando a professora afirma que todos os livros e projetos têm um sentido, percebe-se a busca por práticas significativas para seus educandos. Além disso, infere-se que Lírio busca atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos, conforme Vygotsky (2007), pois ela apresenta conceitos, temas e situações que buscam expandir o conhecimento dos discentes. Atuar na zona de desenvolvimento proximal significa colocar os alunos em contato com um conhecimento que eles ainda não possuem, mas que, com auxílio da docente (ou outro mediador), são capazes de construir. Defende-se a visão de Vygotsky pelo fato de ele reconhecer que o convívio social interfere na formação dos indivíduos.

Durante o G2 houve alguns apontamentos acerca do método de alfabetização empregado pelas docentes e/ou imposto pelos sistemas de ensino. Azaleia baseia sua prática na instrução fônica, conforme orientação do sistema de ensino municipal. Já Tulipa relatou possuir dificuldades e resistência em relação ao fônico, ela afirmou ter sido alfabetizada e formada na graduação utilizando o método silábico. Entretanto, o fato de Tulipa dizer que na graduação foi utilizado o método silábico, parece contraditório, visto que, na experiência da pesquisadora, a graduação apresenta diferentes métodos de alfabetização aos futuros alfabetizadores, principalmente aqueles que colocam o alfabetizando no centro do processo.

Ainda em relação às práticas literárias das docentes, Azaleia afirmou, assim como as demais participantes, que seleciona previamente as obras ofertadas aos alunos para que eles façam a leitura, apresentem aos colegas e utilizem fichas com fragmentos textuais. Segundo Tulipa (2026), “são fichas pequenas, já plastificadas [com] parlendas”. Observa-se que as práticas descritas se alinham a uma concepção de formação do leitor que combina acesso orientado, mediação docente e experiências compartilhadas, em consonância com discussões presentes em Cosson (2014) e Soares (2017), que destacam a importância da intencionalidade pedagógica e da diversidade de estratégias no ensino da literatura.

Outra prática realizada é a incorporação da leitura nos demais conteúdos curriculares, não se restringindo à disciplina de Língua Portuguesa – “como eu via muita dificuldade neles e precisava trabalhar Geografia, História e Ciências. O que eu fazia? Trazia textos de Geografia, História e Ciências como forma de leitura” (Azaleia, 2026). Essa participante também incentiva os alunos a criarem histórias, por meio de imagens e desenhos, como os disponíveis na coleção *Bobbie Goods*, enquanto ela atua como escriba.

Os relatos de Azaleia evidenciam uma contradição em relação ao que foi afirmado em outros momentos acerca da não vinculação da literatura a outras atividades, visto que ela utiliza

o livro como suporte para o ensino de conteúdos de diversas áreas do conhecimento, de modo que se percebe que concentra sua prática na decodificação de símbolos e signos, e não na leitura literária.

Tulipa fez a cronologia das atividades que desenvolve ao longo do ano letivo. Ela inicia o ano pelo ensino das letras, palavras, localização de palavras no texto, gêneros textuais e aos poucos, vai inserindo a contação de histórias. Apenas quando as crianças identificam as palavras, ela começa a introduzir os textos.

Bom eu vou falar a minha experiência que eu tenho na sala de aula sobre a leitura. [...] No início do ano eu trabalho letras, palavras. Então, o que eu faço com essa leitura? Porque já é uma leitura, né? Eu trabalho a identificação da palavra, separação da palavra dentro do texto, retirada, os gêneros textuais de uma forma assim que é só localizar uma letra, localizar uma palavra. [...] No decorrer também tem a contação de história. Todos os dias, uns dez ou cinco minutinhos terminando a aula eu tiro um momento para eu contar a história para eles no início do ano. [...] Nesse processo, quando eles começam já identificar a escrita das palavras, identificação das palavras, eu já começo a introduzir os textos para eles (Tulipa, 2026).

Mesmo que Tulipa tenha certa compreensão da importância da literatura, como já demonstrou, em seu relato parece haver uma contradição em relação ao que autores e autoras defendem sobre a oferta de livros desde a mais tenra idade. Tal atitude possibilita a criação de um vínculo afetivo, tornando a leitura uma prática prazerosa (Amorim; Farago, 2015). Ademais, defende-se que a leitura vai além da decodificação, do reconhecimento de letras. A participante continua sua fala relatando que,

Para ter uma cobrança maior, peço para levarem para casa e, no outro dia, eu vou fazer o ditado de algumas palavras que têm naquela história. Aí eu falo para eles: “Se souber, OK, [...] Ganha surpresa. E se não souber, ganha surpresa também, porém, tem que estudar mais, né?” (Tulipa, 2026).

Novamente, observou-se a leitura atrelada a decodificação e a atividades avaliativas, tal qual retratado por Cordeiro e Santos (2019) que afirmam que a leitura é utilizada para avaliar conteúdos, cumprir uma obrigatoriedade ou como pretexto para exercitar escrita ou apresentar elementos textuais, perde o sentido estético e sensível na medida em que se esvazia de sua potência formativa enquanto experiência de fruição, imaginação e produção de sentidos, reduzindo-a a um instrumento funcional e utilitário no desenvolvimento das práticas pedagógicas, como corrobora Soares (2017). Colomer (2007), por sua vez, destaca que a formação do leitor requer experiências significativas com o texto literário, para além de seu uso como instrumento pedagógico.

Percebeu-se, com Tulipa e Azaleia, a escolarização da leitura (Soares, 2011), visto que elas relataram situações em que a leitura possuía outro fim que não a humanização dos indivíduos e/ou a formação de leitores literários. Infere-se que isso acontece devido à formação e ao modo como se constituíram os docentes e ao fato de que, no Ensino Fundamental, etapa em que lecionam, existem cobranças por determinados padrões com o objetivo de atender a avaliações externas.

Essa priorização da alfabetização também foi observada em pesquisa realizada por Barbosa (2021, p. 10), na qual se identificou que, em sua maioria, as práticas de leitura restringem a criança enquanto ouvinte e as concepções priorizam a alfabetização em detrimento da formação leitora – o que torna as “práticas didáticas de leitura mecanizadas e utilitárias”. Também Bezerra (2020) enfatiza que as práticas literárias são afetadas e construídas a partir das trajetórias pessoais das docentes, de suas memórias e de seu processo formativo.

Os dados desta pesquisa contrastam com os da pesquisa de Zerbini (2023), visto que a autora concluiu que as práticas literárias realizadas pelas docentes podem ser improvisadas, sem planejamento ou organização, e sem avaliação de contextos significativos. Enquanto, para as participantes desta pesquisa as atividades que realizam são bem planejadas, com escolhas que mais se adequam às características das crianças, assim como buscam aperfeiçoar seus conhecimentos. Elas realizam a leitura e seleção das obras a serem disponibilizadas aos alunos, participam de formações continuadas. A procura constante por atualização e diversificação das temáticas representa o compromisso das profissionais com uma educação que humaniza, forma criticamente e potencializa a liberdade de pensamento dos educandos.

Na subseção seguinte, apresentam-se mais alguns relatos de professoras que ratificam esse compromisso com a formação do leitor literário.

5.2.4 A docência e os desafios institucionais para formar leitores literários

Os profissionais da educação enfrentam desafios dos mais variados, razão pela qual se buscou conhecer os empecilhos relacionados à leitura literária no âmbito da sala de aula. Girassol e Lírio relataram dificuldades em trabalhar com o recurso “sacola/mala viajante”, uma sugestão de suas colegas. Girassol (2026) recebeu a seguinte orientação: “‘você faz um caderno, nesse caderno você coloca perguntas, não sei o quê, não sei o quê’. Chegava no dia, o aluno não trazia ou quando trazia os pais que faziam”. Com Lírio (2026) foi semelhante: “Não foi uma experiência gostosa, não instigou a leitura, ficou uma coisa obrigatória, vou fazer de qualquer jeito. A criança mesmo falava: ‘Foi minha mãe que fez’ [...]”.

As participantes, reconhecem que essa atividade não promoveu a aprendizagem das crianças, pois, em alguns casos, foi realizada pelos pais. Lírio dialogou com os responsáveis:

Fiz uma reunião. Chamei os pais e disse que não quero isso. [...] quero que seja um momento prazeroso. Eu quero que seja um momento gostoso para a criança e para vocês [...]. Não quero que seja essa coisa engessada, obrigatória. Porque ali eu não [estou] para avaliar [...] eu quero despertar realmente o gosto pela leitura (Lírio, 2026).

A professora demonstrou que seu objetivo não é fazer uma avaliação, mas promover o gosto pela leitura, tornando-a uma atividade prazerosa. Ao afirmar “não quero que seja essa coisa engessada, obrigatória”, Lírio explicita a necessidade de abandonar os modelos pedagógicos que submetem a literatura a finalidades estritamente avaliativas, reduzindo-a a um objeto de verificação de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a professora parece compreender a leitura literária como experiência estética e formativa, aproximando-se das reflexões de Cosson (2022), que defende a literatura como prática de letramento que ultrapassa a decodificação e se constitui em uma vivência de sentido. A reunião com as famílias, por sua vez, emerge como estratégia que busca dar sentido à leitura e ao gosto de ler, indicando que tal ação precisa ser compartilhada entre pais, filhos e a professora, rompendo com práticas que frequentemente associam a leitura à obrigação e ao desempenho do aluno.

Nesse sentido, a presente pesquisa ilustra a relevância da atuação das docentes na promoção do gosto literário. Conforme Bandeira (1999, *apud* Moura e Lopes, 2020), precisamos de professoras sedutoras que demonstrem prazer em ler uma boa história; é preciso sedução, pois não se pode obrigar alguém a gostar ou amar a leitura. Todavia, não cabe apenas à professora formar leitores literários; a família pode (e deve) colaborar nesse processo, por exemplo, oferecendo livros (em seus diferentes suportes) desde a mais tenra idade.

Rosa e Girassol apresentaram como desafio o Programa Pacto pela Alfabetização (Pacto), implementado na cidade de Ituiutaba/MG. Segundo Rosa, que em 2025 atuou na pré-escola, “a cobrança pelo cumprimento do cronograma do Pacto dificultou o trabalho com a leitura literária” (Rosa, 2026). Girassol complementou: “Minha estratégia era trabalhar o material do Pacto de segunda a quinta-feira e dedicar a sexta-feira à literatura” (Girassol, 2026).

Segundo Azaleia,

No início, quando começou [...] no Pacto Raiar, a gente teve uma aversão muito grande, falou: “Meu Deus, a gente estava acostumado a alfabetizar de uma forma completamente diferente, método global, silábico [...] já tinha

acabado de passar Netbio [...] meu Deus só coisa que vem de cima”, porque a gente tem uma aversão no primeiro momento que chega (Azaleia, 2026).

Essa foi uma reclamação constante entre as professoras, que se referiram ao Pacto como uma imposição de metodologias, em detrimento do diálogo com as docentes. Um dos procedimentos orientados pelo programa é a alfabetização pelo método fônico, o que, para muitas professoras, é uma dificuldade, pois não estão acostumadas a este método.

Tulipa destacou que, na formação do Pacto Mineiro, foram discutidos a apreciação da leitura, a leitura prazerosa, os gêneros textuais, as metodologias ativas, entre outros. Ambas, Azaleia e Tulipa, afirmaram que, no município de Ituiutaba, privilegia-se a alfabetização por meio da instrução fônica e que não houve formação específica para as docentes.

Os alunos têm que estar alfabetizados e com o método fônico na pontinha da língua. Alfabetizado na letra de imprensa e na letra cursiva. Então, é um passo muito grande que você tem que dar no primeiro ano, né? Claro que a criança vai continuar sendo alfabetizada no segundo, no terceiro, mas esse caminho da Educação Infantil e do primeiro ano para o segundo ano, eu acho que é um desafio, foi um desafio para mim e sem uma formação específica (Tulipa, 2026).

Conforme os relatos das professoras, ao aderirem ao programa na rede municipal, métodos e procedimentos foram sendo exigidos, mas sem oferta de formação continuada, nas palavras de Tulipa (2026):

A formação que nós tivemos no 2025, do Pacto, do método fonético, foi superficial. Foi falar assim: “Olha, tá aqui o material, [estou] explicando para vocês, [estou] mostrando para vocês o material, como é que vocês vão trabalhar esse material”. Mas não foi essa troca de experiência, esse momento de compartilhar: “Olha, eu fiz assim na minha sala e deu certo”.

Percebeu-se que esse foi um momento de desabafo das professoras, que direcionaram suas falas aos métodos de alfabetização, e não à leitura literária, temática da discussão. No entanto, esse fato não constitui um desvio, mas revela as tensões presentes no cotidiano docente, expondo as vozes que solicitam condições formativas mais consistentes, espaços de escuta e partilha e práticas que não reduzam o processo de alfabetização a prescrições teóricas, mas o reconheçam como experiência complexa, que tem relação com os conhecimentos, vivências e inquietações das professoras.

Retornando à discussão, outro desafio apresentado por Lírio foi a escassez de livros disponíveis sobre temas como etnia. “Todo e qualquer projeto que eu vou fazer, eu busco, eu leio, eu já compro a obra.” (Lírio, 2026). Em muitos casos, a professora precisa investir recursos próprios para promover a diversidade literária entre os alunos. Tal escassez de obras contraria

as recomendações de teóricos que defendem que a formação de um leitor literário requer um repertório amplo e diverso (Cosson, 2022; Amaral; Sá; Baptista, 2023; Zerbini, 2023; Alves; Alves, 2024).

Ao contrário disso, a diversidade literária potencializa o alcance de mais gêneros e temáticas relacionados à vida e aos interesses dos discentes, assim como amplia o acesso a diferentes culturas e estilos de escrita. Não se deve desconsiderar os livros canônicos, todavia, eles podem não ser o caminho inicial para despertar a curiosidade dos indivíduos, especialmente os mais jovens.

Além de professora, Bromélia também é analista (equivalente a supervisora/especialista) na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. E relatou que, na sua prática enquanto analista,

Quem tomava a leitura das crianças era eu, [...] eu escutava as angústias das professoras, a preocupação delas com a alfabetização. A escola pública [...] tem alguns agravantes, que é o seguinte, geralmente as famílias não dão apoio para a alfabetização das crianças. [...] a família não ajuda, então fica tudo a cargo do professor. [...] chegam crianças para nós que não sabem pegar no lápis, aí você vai ensinar a pegar no lápis e vem toda aquela cobrança [...] (Bromélia, 2026).

Percebe-se que os desafios educacionais não se restringem à sala de aula; mas perpassam os demais espaços da escola e ultrapassam os muros da instituição. O relato acima exemplifica a falta de apoio dos familiares à educação de crianças e adolescentes, o que contraria a própria Constituição Federal, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Além disso, vale ressaltar que programas educacionais, muitas vezes, focam em resultados quantitativos, colocando a qualidade da aprendizagem em segundo plano.

A participante apresentou outros desafios que enfrenta em relação à parte burocrática da profissão, como planejamento, preenchimento do diário de classe e avaliações externas (no Ensino Fundamental), entre outros. Para além dos relatos das participantes desta pesquisa, no cotidiano escolar, as profissionais que ocupam mais de um cargo acabam sobrecarregadas pela burocracia da docência, o que compromete o tempo pedagógico e reduz as possibilidades de investimento em práticas mais reflexivas e criativas (Libâneo, 2004).

Nesse cenário, o fazer docente vai sendo marcado por exigências administrativas que, ao se intensificarem, redirecionam o foco da ação educativa, produzindo um cotidiano caracterizado pela urgência, pela fragmentação e pelo acúmulo de funções, o que pode comprometer não apenas a qualidade do trabalho desenvolvido, mas também as condições de bem-estar e desenvolvimento profissional das docentes.

Já Margarida, que iniciou sua atuação na rede estadual de ensino, discorreu sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP),

[...] o PIP, você tinha que fazer uma avaliação diagnóstica para saber o nível da criança de leitura e outros componentes [...] mais focada em matemática e português. E aí tinha as reuniões Secretaria Regional de Ensino (SRE), para a gente tratar dos PIP, por quê? Queria saber como é que estava o desenvolvimento dessa leitura [...] (Margarida, 2026).

Na fala acima, observa-se como a educação privilegia as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, que são aquelas cobradas nas avaliações externas, em detrimento das demais áreas do conhecimento e da leitura literária. Azaleia (2026), em continuidade ao que disse Margarida, ressalta que “mudou o nome: agora é Plano de Ação, que nada mais é do que o PIP. [...], mas é a mesma coisa e a cobrança só vai crescendo. Porque, às vezes, o importante é o resultado que eles querem”. Ou seja, independentemente da nomenclatura, ambos têm a mesma intencionalidade: cobrar resultados e índices de fluência na leitura, sem considerar as especificidades dos alunos.

Tulipa (2026) complementa ressaltando que “quando vem essa avaliação, eles não querem saber se o aluno tem uma dificuldade ou se o aluno tem um transtorno, [...] eles não querem saber se o aluno vai, se ele é presente na sala de aula, se ele é faltoso”. Essa é uma problemática recorrente nas avaliações tradicionais: elas focam apenas nos resultados, deixando de lado o processo formativo dos discentes. Em relação à formação do leitor, o mesmo ocorre quando o foco se restringe à decodificação e/ou à realização de atividades avaliativas, em detrimento de uma leitura que humanize e forme cidadãos críticos e reflexivos.

Girassol (2026) apresentou outro desafio para trabalhar a leitura literária,

Uma coisa de que eu sinto muita falta: não sei se acontece nas escolas onde a Lírio ou a Bromélia trabalham, mas eu falo que a minha escola e a da Rosa, que também é a mesma, faltam espaços. O espaço físico não é apropriado para [a leitura literária]... Porque a gente sabe que tem que ter isso na nossa sala de aula.

Mesmo com as contações de história e os livros que leva para a sala, ela ressalta que “se eu der um livro para um aluno, por exemplo, todos os dias na minha sala, por mais que eu faça diferentes [propostas] com esse livro, o aluno vai ficar um pouquinho cansado” (Girassol, 2026). A professora refere-se ao espaço físico da sala de aula, que não oferece conforto às crianças durante a leitura. Percebe-se que ela compartilha a mesma visão de Lírio: a educação pode ocorrer além da sala de aula. Complementando, Rosa diz: “[...] além disso, faltam

funcionários dedicados ao espaço da biblioteca, o que impossibilita a utilização do local” (Rosa, 2026).

Girassol, abre um diálogo com Lírio e Bromélia:

Girassol: Bromélia e Lírio, lá na escola de vocês, têm esse espaço para as crianças irem?

Lírio: Não. [...]. Mas na nossa sala eu criei o meu espaço. Eu criei, eu selecionei alguns livros e eu fiz ali o cantinho.

Bromélia: Nas escolas que eu trabalho, eu até que sou privilegiada com os espaços externos. Mas o que eu já observei é uma coisa curiosa, porque Girassol eu super concordo com você, criança não aguenta ficar só em sala de aula enfileirado não [...],mas eu também já observei escolas que tem espaços e professores que não querem isso, vocês acreditam nisso? (Bromélia, 2026, Girassol, 2026; Lírio, 2026).

Os relatos evidenciam que a ausência de espaços físicos adequados para a leitura literária não se limita a uma questão material, mas expressa uma condição pedagógica mais ampla, na qual a organização escolar incide diretamente sobre as possibilidades de mediação da leitura. Ao destacarem a falta de biblioteca organizada, de profissionais responsáveis pelo acervo e de ambientes destinados à leitura literária, as professoras apontam para um cenário em que a leitura permanece restrita à sala de aula e às carteiras enfileiradas, o que, segundo suas percepções, compromete o envolvimento das crianças com o texto literário.

A denúncia de Bromélia destaca outra realidade presente no ambiente escolar: professoras e professores que, mesmo com espaços físicos disponíveis, não buscam inovar suas aulas. Sabe-se que a busca por diferentes espaços de aprendizagem na própria escola tem grande potencial formativo, pois a criança necessita sair da sala de aula para superar a disposição tradicional das carteiras, seja no momento da leitura literária ou no cotidiano das aulas. Defende-se uma educação em que os estudantes sejam protagonistas e a docente colabore na construção do conhecimento.

Essa problemática dialoga com a discussão de Soares (2017), ao evidenciar que a formação do leitor exige não apenas práticas pedagógicas intencionais, mas também a constituição de ambientes de letramento que favoreçam a circulação social da leitura e a experiência estética com os textos. Nessa direção, compreende-se que a ausência ou subutilização de espaços como a biblioteca escolar revela uma fragilidade institucional que limita o potencial da literatura na escola, ao mesmo tempo em que a fala de Bromélia introduz um aspecto importante ao indicar que a existência do espaço, por si só, não garante sua apropriação pedagógica, deslocando o olhar para as práticas docentes e para as condições concretas de sua realização.

Bromélia ainda destacou outra dificuldade: o fato de o livro literário já ter sido considerado um material permanente, um patrimônio, o que obrigava a direção a prestar contas sobre ele. Essa categorização atrapalhava o trabalho da professora, pois criou-se uma cultura de “não vai deixar o menino pegar, [...] não vai emprestar, porque se você emprestar, vai sumir, não vai para a sala de aula, porque se o menino manusear, vai sujar, vai rasgar, vai gastar, [...] a biblioteca era intocável [...]” (Bromélia, 2026).

Sobre a categorização do livro Rosa relatou uma situação que vivenciou com seus alunos, segundo ela:

[...] na época em que minhas crianças ainda iam para a biblioteca, tinha uns livros que eram tão bonitinhos, que eram uns livros de texturas. E a bibliotecária foi e os distribuiu nas mesas. [...] minhas crianças achando o máximo. E passando a mão, sentindo as texturas e tal. Gente, na hora que eu pisquei, que eu olhei para minha aluna, ela estava lambendo o livro (risos). [...] eu pensava: “Meu Deus, o livro caro da escola e minha aluna lambendo” (risos) (Rosa, 2026).

Por mais que a participante reconheça a importância da literatura e do contato direto com os livros, seu relato demonstra que a visão de “livro intocável” permeia a cultura escolar. Essa observação também foi constatada por Bromélia (2026): “Olha só a sua preocupação, não é nem por você. É o que vão pensar de você. Olha isso. [...] Então, você vê que está arraigado na cultura da escola, né? E que a gente tem que desconstruir isso”.

Considerar o livro um objeto intocável fere uma das principais recomendações para formar um leitor literário: o contato direto do leitor com a obra (Cosson, 2014). Cabe às instituições escolares, por meio da equipe gestora, compreender que os livros são bens consumíveis e devem ser manuseados pelos leitores.

Durante a discussão, houve momentos em que as participantes falaram sobre seu início na docência e outros não relacionados exclusivamente à leitura literária, mas que representam desafios à docência. Lírio discorreu sobre as inseguranças no início de carreira. Em sua experiência, a professora iniciante recebe a turma mais desafiadora da escola, o que a leva a repensar se realmente se interessa pela educação. Nas palavras dela,

[...] não é que a gente não esteja preparada, a gente realmente consegue desenvolver um trabalho e tudo, mas é nessa hora que você repensa mesmo: “É isso que eu quero? Essa educação que eu quero?” Porque não é só a família te cobrando, é sua diretora, sua coordenadora [...] (Lírio, 2026).

Uma professora iniciante possui saberes disciplinares e curriculares, mas não tem consolidado os saberes experienciais, de modo que o início da carreira pode ser marcado por

muitas inseguranças (Tardif, 2014). Assim, é imprescindível que docentes recém ingressadas na profissão recebam apoio dos pares e da gestão escolar, pois ainda há muito o que aprender sobre a escola, o ensino e os alunos. Inundar a profissional de desafios para os quais não se sente preparada poderá sobrecarregá-la ou desmotivá-la em relação à profissão.

Lírio, a partir das reflexões que faz, pode ter se sentido assim em algum momento. Em suas falas, demonstrou ser uma professora inovadora que, apesar da escassez de investimentos públicos, busca diversificar os materiais e as atividades dos alunos. Sua prática exemplifica as consequências de combinar uma boa formação com a dedicação profissional.

Margarida também apontou algumas dificuldades enfrentadas no início da docência, como a adaptação à proposta pedagógica, ao regimento, à sala, aos alunos e às suas famílias. É com o tempo e a aquisição de novos saberes que a professora vai se constituindo como docente, sentindo-se mais confiante e readequando suas práticas. Lírio está no seu quarto ano de atuação e já demonstra segurança em suas decisões.

Hoje não deu certo, a turma [está] bastante agitada. Não fico com criança em sala, [...] não fico de forma alguma. Leva para o pátio, leva para o gramado, [...]. Eu brinco muito que a minha sala é bem natureza, é muito pau, pedra, planta, tudo que você imaginar. É muito gostoso, muito mesmo (Lírio, 2026).

Percebe-se que a professora compreende que o planejamento não deve ser inflexível e que é necessário que se adapte à realidade da turma. Além disso, nota-se que a participante não vê a agitação da turma como algo ruim e busca atividades que podem ser realizadas fora da sala de aula.

Tulipa, em seu primeiro ano na docência, trabalhou numa turma com uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ela relatou os desafios vivenciados:

Ele me ensinou a ser professora com um outro olhar, não só ao conteúdo, não só para a aprendizagem ou alfabetização e leitura, mas uma professora humana, [...] que tem o olhar cuidadoso para a criança de uma forma assim: “Esse aqui vai aprender dessa forma e esse aqui vai ser dessa forma”, porque aí eu vi que cada criança tem a sua forma de aprender (Tulipa, 2026).

Trata-se de um olhar docente mais humanizado, que reconhece as diferenças e as especificidades de cada criança. As pessoas não aprendem da mesma forma nem ao mesmo tempo; cada uma possui seu ritmo, facilidades e dificuldades. A prática inicial de Tulipa reforça a importância de a professora considerar a individualidade de seus alunos, bem como ilustra que uma docente se constitui na prática e na reflexão sobre suas ações.

Os relatos das docentes coincidem com alguns dados da pesquisa de Signorelli (2016), realizada com professoras iniciantes. A autora infere que:

A forma como as professoras estão assumindo a docência, demonstra que há um saber prático sendo construído sem a utilização de prescrições de um manual pela particularidade de suas ações, o qual vai sendo testado até atingir o ponto desejado, passível de produzir bons resultados. Não se pode negar que há fundamentos teóricos implícitos que servem de base para a formulação dessas práticas (Signorelli, 2016, p. 206).

Dessa forma, nota-se que as vozes das professoras delineiam um horizonte em que a prática pedagógica é fundamentada e em contínua reinvenção. Sendo marcados por desafios que não se encerram em si mesmos, são um convite à reflexão permanente, ao diálogo e à (re)significação da própria experiência. No entrelaçamento dessas experiências, a formação do leitor literário emerge não como uma atividade técnica, mas como um exercício de mediação, no qual o encontro entre a professora, seus alunos e o texto se constroem no próprio cotidiano escolar.

5.2.5 As experiências pessoais das professoras enquanto leitoras

Ao final do grupo de discussão, as participantes foram convidadas a refletir e a se posicionar quanto ao reconhecimento (ou não) de si como leitoras. Girassol se vê como leitora, porém ressalta: “Tenho mania de ler muito, mas através de *notebook*, celular, que eu não gostaria, eu gostaria do livro físico, acho mais interessante” (2026). Sobre leituras digitais, Lírio (2026) afirma: “[...] não consigo *tablet*, não consigo ler pelo computador, eu tenho que ter o livro físico. Se eu abrir aqui qualquer livro, você pode ter certeza de que já vou estar em outra aba, eu já me perco”.

As duas participantes ilustram dados da pesquisa do IPL, na qual 57% dos entrevistados afirmaram preferir os livros de papel (IPL, 2024). A mesma pesquisa identificou que as duas maiores dificuldades relatadas em relação à leitura digital são: interromper a leitura para consultar mensagens no celular ou no computador (68%) e a dificuldade de concentração (53%) (IPL, 2024).

Compreende-se, a partir das falas das participantes e da pesquisa do IPL, que a leitura em papel apresenta mais benefícios do que a leitura digital. Todavia, vale ressaltar que o formato digital pode se configurar como um facilitador, visto que *ebooks* e *audiobooks* tendem a ter um preço mais baixo, facilitam a locomoção e, no caso dos *audiobooks*, podem ser ouvidos enquanto a pessoa dirige ou realiza outra atividade. Executar duas tarefas ao mesmo tempo não

representa o “mundo ideal”, pois, dessa forma, o leitor/ouvinte não consegue dedicar plena atenção à obra, todavia, em um país com mais pessoas que não leem, essa pode ser uma alternativa inicial.

Bromélia (2026) disse: “Eu não leio tanto quanto gostaria devido às demandas pessoais e de trabalho. Já Azaleia e Tulipa apontaram que suas leituras ficam restritas à seleção de obras que serão lidas por seus alunos: “[...] não vou mentir para você, não. Não, eu preciso voltar a ler porque a gente lê os livros dos alunos [...] para fazer a seleção deles. Mas nossa, a *internet*, o *WhatsApp* e o *TikTok* deram uma roubadinha ali, viu?” (Azaleia, 2026) ou as leituras teóricas “Eu leio muito, mas material de formação [...]” (Tulipa, 2026).

Azaleia exemplifica dados do IPL no que tange às atividades de preferência dos participantes nas horas vagas, cerca de 78% gostam de utilizar a *internet* e 71% usar o *WhatsApp* ou *Telegram* (IPL, 2026). No documentário “O dilema das Redes”, dirigido por Jeff Orlowski, especialistas em redes sociais retrataram o perigo que elas representam ao mostrar como tais *sites* foram programados para reter a atenção dos usuários por cada vez mais tempo (O DILEMA, 2020).

Azaleia (2026) ainda contou:

Olha, na minha infância eu já era muito leitora. [...] eu amava livrinhos porque a minha mãe começou a fazer o magistério, mas parou, e ela tinha um monte de livrinhos, e a gente não tinha celular, não tinha internet, não tinha televisão a cores em casa. Eu morava na zona rural, então o que a gente tinha eram esses [livros].

Em contrapartida, Tulipa (2026) disse:

[...] eu não tive o contato na minha infância tão bom quanto o da Azaleia nos livros. Morava na fazenda e estudava na fazenda, então já tive esses obstáculos, e minha mãe não foi uma leitora assídua. A minha mãe trabalhava muito na fazenda, então não tinha esse contato também. [...] Eu comecei a ler livros, quando eu estava no Ensino Médio [...] E então, o que eu tinha durante a minha formação como aluna, do Ensino Fundamental 1 e 2, era ler textos que estavam num livro didático [...].

As falas de Tulipa e Azaleia contrastam na medida em que relatam a participação de suas mães em suas formações enquanto leitoras literárias. Ambas moraram na fazenda; todavia, a mãe de Azaleia iniciou o curso de magistério, enquanto a mãe de Tulipa não finalizou o Ensino Fundamental II. Percebe-se que o nível de instrução das famílias influencia o nível de leitura das crianças. Ademais, visualizou-se a relevância da escola enquanto espaço formativo de leitores, pois foi na instituição que Tulipa teve seus primeiros contatos com o literário, ainda que de forma fragmentada, conforme relatou. Neste caso, faltaram aos seus professores a

percepção e o conhecimento de que ela, enquanto aluna, necessitava do livro literário e não de fragmentos textuais.

Geraldi (2011), ao tratar da leitura enquanto prática de fruição, discorre sobre o circuito, o caminho que o livro literário perpassa até chegar ao leitor. Segundo ele, lemos aquilo de que tomamos conhecimento, seja na escola ou em uma roda de conversa com os amigos. Para o autor, cabe a docente deixar que seus alunos incorporem os circuitos extraescolares, levando com que estudantes leiam por indicação dos colegas, pela capa, pelo título ou quaisquer que sejam o motivo – exceto por obrigação.

Tais relatos demonstram que a constituição do leitor tem relação com as experiências formativas ao longo da vida e que são distintas de um indivíduo a outro. Apesar dessas diferenças, ambas têm relação com a leitura e estão fortemente vinculadas à docência, ou seja, leem para resolver questões pedagógicas (como escolher livros de literatura para seus alunos e ler textos voltados aos temas da formação continuada).

Esse movimento adverte que a formação do leitor literário, no caso das professoras, oscila entre experiências pessoais e exigências profissionais, o que indica a necessidade de pensar a leitura como prática cultural, estética e constitutiva da identidade docente, como bem aponta Nóvoa (1992). O autor assevera que a constituição da identidade docente como um processo histórico e relacional está ligada às experiências formativas, nas quais a cultura, incluindo a leitura, desempenha um papel estruturante na construção do “ser professor”.

Macedo (2021, p. 50) questionou: “Por que grande parte dos professores da educação básica não lê textos literários?” E a realidade é que a maioria que atua nesse nível possui dupla ou tripla jornada (quando se considera as mulheres), o que restringe significativamente o tempo dedicado à leitura literária. Para a autora, o tempo constitui um elemento decisivo em razão de sua especificidade quanto à ocorrência da fruição (Macedo, 2021).

Conforme Alencar (2020, p. 11), “[...] infelizmente ainda há acadêmicos com fragilidades leitoras erigidas na trajetória vivenciada no Ensino Básico, podendo a academia contribuir para a superação ou atenuação dessas dificuldades”. Essa afirmação permite compreender que a formação do leitor não se constitui de modo linear, mas é resultado de percursos que podem ser distintos devido a desigualdade de acesso, ao incentivo ou à falta dele e à mediação da leitura ao longo da escolarização. Nesse sentido, é possível inferir que muitas professoras podem ingressar na Educação Superior com fragilidades em relação à sua formação leitora, fruto do baixo estímulo na Educação Básica e/ou nos contextos familiares, como é o caso de Tulipa.

A falta do hábito de leitura também pode estar relacionada a barreiras socioeconômicas, como o custo dos livros e a falta de acesso a bibliotecas (Leite, 2022). Apesar das diferentes opções de acesso à leitura disponíveis hoje, como livros digitais, *sites* e plataformas, “É na escola que o hábito surge, ou, quando vem de família, toma forças para ser cultivado ao longo da vida” (Leite, 2022, p. 17).

Silva (2018 *apud* Macedo, 2021) relata que seu gosto pela leitura surgiu ao longo da graduação em Letras na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e não na infância ou na adolescência, de modo semelhante ao de Tulipa. A universidade tem potencial para ser um espaço de ressignificação e de construção de docentes leitoras, possibilitando, quem sabe, o abandono da concepção de leitura obrigatória e a transição para uma leitura humanizadora e transformadora.

Os relatos permitem compreender que a formação do leitor, no caso das professoras desta pesquisa, se constitui ao longo de suas trajetórias e é marcada por experiências formativas diversas, permeadas por condicionantes sociais, culturais e profissionais. Ainda que distintas, tais experiências são frequentemente orientadas por demandas pedagógicas que, por vezes, restringem a vivência literária das professoras.

Dessa forma, a leitura está posicionada entre o desejo e a necessidade, entre a formação pessoal e as exigências da profissão, evidenciando que a identidade docente se constrói em diálogo com práticas culturais que nem sempre se realizam em condições favoráveis, como aponta Nóvoa (1992). As limitações de tempo, as desigualdades de acesso e as fragilidades que as professoras apresentam, compõem um cenário em que o encontro com a literatura tem sido adiado, interrompido ou ressignificado, como indicam Macedo (2021), Alencar (2020) e Leite (2022).

Mesmo que essa seja a realidade das professoras que participaram desta pesquisa, a docência pode constituir-se em um espaço de reconstrução dessas trajetórias, por caminhos diversos que elas podem escolher, mas que sejam capazes de deslocar a leitura de uma lógica obrigatória para uma experiência formativa mais ampla, na qual o texto literário atue como possibilidade de humanização, sensibilidade e transformação dos indivíduos. Sendo assim, as professoras terão maiores e melhores possibilidades de formar leitores literários nas infâncias das quais participam.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE), também chamado de Produto Técnico Tecnológico (PTT), possui diversos formatos. Ele surge da reflexão da professora, no interior da pós-graduação, que busca uma solução para um problema identificado na prática; possui estreita relação com a dissertação, embora seja independente, além de atender aos critérios de replicabilidade e de facilidade de manuseio (Rosa; Batista, 2023).

Durante as aulas do Programa de Pós-graduação em Educação Básica (PPGPEDU), do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desenvolveu-se um breve conceito acerca do PE.

O Produto Educacional é um instrumento de ação dos/as professores/as, resultado de um processo criativo, que parte de um movimento colaborativo e intencional entre sujeitos com objetivos comuns de retornar e melhorar a prática pedagógica (PPGPEDU, 2024).

Com essa concepção em mente, buscou-se construir um produto educacional de forma colaborativa e que tivesse significado para as professoras – sejam ou não participantes desta pesquisa. A ideia inicial era construir um curso de curta duração, com o objetivo de ampliar os conhecimentos docentes sobre o processo de formação do leitor literário.

Entretanto, por meio do questionário e dos grupos de discussão, percebeu-se que as docentes preferem atividades mais práticas que possibilitem a troca entre pares. Dessa forma, optou-se por reformular o PE no formato de um guia para realização de círculos de leitura, dividido em dois momentos: roda de leitura literária e roda de conversa e de compartilhamento de práticas exitosas acerca da leitura literária. O resultado disso foi compilado em um *e-book*, que servirá de material para consulta futura.

Segundo Cosson (2023, p. 29), círculos de leitura são “a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática”. Ou seja, são espaços profícuos para o compartilhamento e incentivo à leitura literária.

Desse modo, optamos por desenvolver um guia capaz de orientar professoras e gestão escolar a implementarem círculos de leitura atrelados a troca de saberes entre pares. O título “Circulando Leituras, Multiplicando Práticas: guia para círculos de leitura e formação literária entre docentes” busca unir as concepções de Rildo Cosson (círculos de leitura), Paulo Freire (círculos de cultura) e difundir as práticas pedagógicas das docentes.

O objetivo geral do guia consiste em: difundir a leitura literária entre docentes atuantes nas escolas de Educação Básica; e promover a troca de saberes entre pares de modo a potencializar a formação de leitores literários.

O guia foi dividido em três partes: I) apresentação de concepções e conceitos; II) orientações para realização dos círculos formativos; III) sugestões de locais para leitura gratuita, práticas e perfis literários das redes sociais – conforme Apêndice C.

Cumpre notar que, qualquer que fosse o PE, isoladamente ele não solucionaria todos os desafios da formação de leitores literários. Assim, ele busca ser um “adubo” e trazer outras aprendizagens ao contínuo processo formativo das docentes.

CONSIDERAÇÕES

Porque livros são minha paixão. Adoro a sensação de me perder em outros mundos, em outras vidas, em outras realidades...

(Não Se Apaixone Por Mim¹⁶).

Esta pesquisa teve como tema a formação inicial de pedagogas e seus saberes enquanto mediadoras da leitura literária na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a revisão bibliográfica, identificou-se como lacuna a escassez de disciplinas obrigatórias voltadas à formação leitora e ao seu ensino nos cursos de Pedagogia, de modo que projetos/programas complementares, de pesquisa e de extensão, assim como iniciativas individuais dos docentes de graduação, servem para minimizar um possível déficit formativo (Alencar, 2020; Leite, 2022; Lima, 2023; Silva, 2023).

As pesquisas analisadas convergem para o reconhecimento da relevância da literatura na formação da pedagoga. Elas ressaltam que o hábito de leitura da professora, a constituição de repertórios literários diversificados e a presença de disciplinas obrigatórias na graduação, voltadas ao ensino da literatura, são fatores importantes para a mediação e formação de leitores literários na Educação Básica.

Com isso em mente, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: Quais saberes constituídos na formação inicial em Pedagogia são mobilizados, na perspectiva das professoras, para mediar a formação de leitores literários na Educação Básica? Desse modo, o objetivo geral deste trabalho foi analisar os saberes construídos na formação inicial das pedagogas e suas contribuições para a mediação da formação de leitores literários.

No que tange aos grupos de discussão desta pesquisa, algo recorrente entre **todas** as participantes foi a menção a docentes da graduação que, mesmo não ministrando disciplina específica de literatura, promoviam o estudo e a prática da leitura literária. Tais menções convergem com os estudos de Leite (2022), que identificaram uma docente como a incentivadora da prática. Também foi frequente a menção a programas como o Pibid e a outras atividades de extensão, bem como à realização de formação continuada.

Concluiu-se, a partir das discussões, que a graduação, por si só, não prepara as docentes para formar leitores literários. Entretanto, também foi possível identificar que tal cenário vem sendo amenizado ao longo dos anos, com a reformulação dos projetos político-pedagógicos do curso. Bromélia, que se graduou entre 2005 e 2008, afirmou que sua graduação não foi

¹⁶ Extraído de Não se apaixone por mim, escrito por L. C. Almeida. 2. ed. São Paulo: Editora Lampejo, 2022.

suficiente, que seus saberes foram constituídos no processo, na vivência de sala de aula e nas formações continuadas. Já Rosa e Girassol, graduadas entre 2014 e 2018, afirmam ter experienciado a literatura na graduação, para além do Pibid.

Apesar disso, acredita-se que programas como o Pibid contribuem para o processo formativo, visto que a inserção no ambiente escolar, combinada a um período prolongado em sala de aula, tem sido considerada uma experiência bem-sucedida em benefício da formação inicial (Signorelli, 2016). Os programas de iniciação à docência contribuem para a construção da identidade profissional e para a aproximação entre teoria e prática, reduzindo as dualidades existentes entre a universidade e a Educação Básica. Todavia, nem todas as graduandas e graduandos têm acesso a tais programas, o que torna necessária a busca por formação continuada, visto que são um potente espaço para construir, assimilar e ressignificar conhecimentos.

Além da formação inicial, é preciso considerar a individualidade de cada profissional, bem como os diferentes saberes que alicerçam sua formação. Na visão de Tardif (2014), não são apenas os saberes disciplinares e curriculares que compõem uma profissional, ainda existem os saberes experienciais – oriundos da prática profissional.

Desse modo, em resposta ao objetivo central desta pesquisa, constatou-se que as pedagogas, para mediar a leitura literária, mobilizam principalmente os saberes experienciais – construídos no cotidiano escolar – e os saberes curriculares – potencializados por atividades de extensão e por programas formativos, como o Pibid. Entretanto, para a maioria das participantes, observou-se pouca mobilização de saberes disciplinares, visto que a maioria delas não contou com disciplinas específicas voltadas à literatura. Considerando os estudos de Tardif (2014), que equiparam os diferentes saberes, torna-se necessário assumir o letramento literário como um saber formal, obrigatório e indissociável dos currículos de graduação.

No que tange aos saberes e estratégias de mediação das participantes, está a constatação de que, para formar leitores, é necessário ser leitora, consenso entre autoras como Macedo (2021). Também existe a compreensão, que vai ao encontro de Candido (2011), de que a literatura humaniza e é capaz de desenvolver sensibilidade, imaginação e empatia. Barreto e Campos (2024, p. 41) a caracterizam como “epistemológica, cognitiva, lúdica, sensorial, social, política, catártica e, sobretudo, transformadora e mobilizadora, pois amplia o repertório e a bagagem literária e cultural dos leitores, e não é diferente com os leitores mirins”. Ou seja, a literatura ultrapassa o prazer, alcançando a formação de cidadãos críticos, reflexivos e humanos.

Os grupos de discussão trouxeram à conversa a questão do que seria um livro de qualidade. Autoras como Amaral, Sá e Baptista (2023) compreendem que tal livro ultrapassa

os aspectos textuais e visuais, abrangendo a harmonia, a criatividade, a originalidade e a riqueza estética que compõem a qualidade literária de uma obra. Nesse sentido, considera-se fundamental a variedade de livros, de diferentes tipos, gêneros, formatos. Em relação a práticas exitosas, foram mencionados projetos literários, rodas de conversa, contação de histórias, incorporação da leitura nos diversos conteúdos curriculares.

Como esperado, existem alguns desafios que atrapalham a leitura literária no âmbito da sala de aula, dentre eles: a inexperience docente – inferiu-se a partir dos relatos do período de início na docência; programas implementados pelo poder público sem a devida capacitação e/ou diálogo com as profissionais; acervo precário, por vezes, falta investimento em livros; falta de apoio das famílias; dentre outras ações discutidas ao longo deste estudo. Percebeu-se que, apesar dos inúmeros desafios, essas professoras buscam as mais variadas formas de superá-los e colocar o livro e o leitor em contato. Tal ação não deve eximir o poder público de sua responsabilidade quanto a melhores condições de trabalho e de materiais.

Verificou-se que as participantes compreendem a importância da leitura literária, mas algumas fazem parte de uma parcela de docentes que leem apenas ao selecionar livros para os alunos. Determinadas professoras chegaram a mencionar que utilizam seu tempo livre para acessar as redes sociais, o que compõe a estatística identificada pela pesquisa do IPL, na qual as duas principais atividades realizadas pelos entrevistados são o uso da internet e do *WhatsApp* (IPL, 2024).

Esta pesquisa reforça a necessidade de o Estado discutir suas políticas com aqueles que as colocarão em prática e oferecer formação continuada às suas profissionais. Assim como os cursos de graduação atualizam constantemente seus projetos políticos de curso, de modo a incluir a leitura literária no currículo obrigatório, assegurando o mínimo de acesso à temática; disciplinas optativas, atividades de extensão, dentre outros formatos, também possibilitam o contato, entretanto, sua oferta fica a critério dos docentes.

Assim, observa-se que a formação inicial se configura como uma jornada de contínuo desenvolvimento profissional, na qual o professor é um “eterno aprendiz” (Pontes Neta; Queiroz; Saldanha, 2024). Por mais sólida e eficaz que seja a graduação, ela se constitui como ponto de partida, servindo de “alicerce para a aprendizagem contínua e o aprimoramento das habilidades pedagógicas ao longo do tempo” (Beppler; Kanan; Silva, 2023, p. 2).

O produto educacional oriundo desta pesquisa possibilita a vivência da leitura literária, bem como a troca entre pares, contribuindo para a difusão da literatura e para a construção ou ressignificação de saberes docentes.

Ressalta-se que pesquisas acadêmicas não conseguem abarcar a totalidade de indivíduos e temas em um único trabalho. Esta, por exemplo, ficou restrita a uma pequena amostra de egressas de apenas duas instituições de Ensino Superior do Triângulo Mineiro. De modo que novas pesquisas podem surgir acerca do mesmo tema, mas com diferentes recortes temporais, metodológicos ou de indivíduos.

Este trabalho dialogou com as docentes, o que possibilitou conhecer suas percepções sobre a leitura literária e o ensino de leitura em sala de aula. Fica como sugestão para pesquisas futuras a observação *in loco* da prática, bem como a elaboração de oficinas e atividades a serem desenvolvidas ao longo de um ano letivo. Afinal, como assegura Candido (2011), a literatura é um direito e fonte de humanização dos indivíduos. Formar professoras que mediarão a formação de leitores literários vai além da busca por melhores índices globais de avaliação. Trata-se de um compromisso político, pedagógico e ético com a emancipação dos indivíduos, garantindo-lhes acesso à imaginação, à sensibilidade crítica e ao respeito às diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Daniela Deyse Silva de. **A formação docente leitora no curso de Pedagogia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró/RN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/05adff9f-c0c2-4a35-8e75-f15a02991d35/content>. Acesso em: 03 ago. 2025.

ALMEIDA, Pauliane Duarte de. **A formação inicial de pedagogos/as e sua atuação no contexto da escola pública do Distrito Federal**: contribuições de documentos oficiais brasileiros. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/46512/1/2022_PaulianeDuartedeAlmeida.pdf. Acesso em: 21 abr. 2026.

ALVES, Karina Feltes; ALVES, Izandra. A constituição do professor-leitor-mediador das escolas da rede municipal de Feliz/RS. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 19, e11846, 2024. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e11846>. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11846/6218>. Acesso em: 02 ago. 2025.

AMARAL, Mariana Parreira Lara do; SÁ, Alessandra Latalisa de; BAPTISTA, Mônica Correia. Bebês como leitores: a entrada no mundo da linguagem. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas/TO, v.10, n. 2, p. 52-66, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8403>. Acesso em: 26 maio 2026.

AMORIM, Meire Catalani Beluzo; FARAGO, Alessandra Corrêa. As práticas de leitura na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro/SP, v. 2, n. 1, p. 134-154, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200353.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>. Acesso em: 30 jun. 2024.

ANPED. **Posição da ANPED sobre a questão da Formação Inicial e Continuada de Professores e seu marco legal**: Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/cne_06maio_posicionamento_anped.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025.

ANPED. **Posição da ANPEd sobre texto referência** – DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica, 2019. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BARBOSA, Laís Antunes; SANTOS, Nelson dos. A importância da leitura e da literatura na prática de ensino. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, n. 22, p. 01-15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3895/recit.v8.n22.4822>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4822>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BARBOSA, Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos. **Práticas de leitura na Educação Infantil: convergências e discrepâncias na formação de leitores**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/cc258026-6a1e-41fb-9cde-0899e5309ed4/content>. Acesso em: 20 mar. 2026.

BARRETO, Cintia; CAMPOS, Clarice. **Educação literária para crianças plurais**. São Paulo: Troia Editora, 2024. *E-book*.

BELINI, Bianca Rodrigues Coelho. **Qualidade Educacional e Grupos de Discussão: contribuições de uma revisão da literatura**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro/SP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/79e0081a-a856-4da3-b4c2-851c8d03cacb/content>. Acesso em: 28 dez. 2025.

BEPPLER, Regimari Cristina Rodolfi; KANAN, Lília Aparecida; SILVA, Cinthia Lopes. Formação inicial de professores: resgate da produção acadêmica brasileira (2017-2023). **Professare**, Caçador/SC, v. 12, n. 1, p. e3304, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33362/professare.v12i1.3304>. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3304>. Acesso em: 13 maio 2025.

BEZERRA, Ana Raquel da Rocha. **Histórias de leitura literária de professoras da Educação Infantil e a mediação do encontro entre as crianças e a literatura**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39110/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Ana%20Raquel%20da%20Rocha%20Bezerra.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2026.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (FaE/UFMG), 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 31 dez. 2025.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda

licenciatura). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 10.818, de 27 de setembro de 2021**. Regulamenta o disposto no art. 20 da Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021, para estabelecer o enquadramento dos bens de consumo adquiridos para suprir as demandas das estruturas da administração pública federal nas categorias de qualidade comum e de luxo. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/decreto/d10818.htm. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 03 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 ago. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. Brincadeira, brinquedos e televisão. *In*: BROUGÈRE, Gilles.

Brinquedo e Cultura. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 50-60.

CAMARGO, Sandra Marcia Gomes. **A constituição de professores leitores e suas práticas com a leitura literária na educação básica – anos iniciais**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/teserver/api/core/bitstreams/8d49890b-bfba-414e-94c0-ebb35bf97955/content>. Acesso em: 03 ago. 2025.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CARRIJO, Ranyelle Rosa. **Memórias Literárias: a relevância da formação literária do professor para a mediação da literatura na Educação Básica**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/b459ea13-3d51-4121-8c80-80fe9ed73c12/content>. Acesso em: 03 ago. 2025.

CARVALHO, Damiana Maria. A importância da leitura literária para o ensino. **EntreLetras**, Araguaína-TO, v. 6, n. 1, p. 6-21, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/1484>. Acesso em: 26 nov. 2025.

CÉZAR, Isamary Roberta Ferreira; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Relação entre teoria e prática pedagógica: dilema antigo e ainda presente na formação de professores. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. Esp, p. 380–391, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp380-391>. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/12057>. Acesso em: 25 maio 2026.

CHAVES, Viviane Glicério. **Caminhos e possibilidades para o letramento literário na etapa final da Educação Infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas De Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://petrus.cp2.g12.br/server/api/core/bitstreams/f4d212d6-e986-43f6-ad3e-3589c1803d4e/content>. Acesso: 20 mar. 2026.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CONCEIÇÃO, Debora Cristina da Silva Cruz. **Leitura literária, entre documentos e processos formativos na Educação Infantil**: um olhar a partir das narrativas docentes. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/30030/Disserta%20a7%20a3o%20Debora%20Cristina%20da%20Silva%20Cruz%20Concei%20a7%20a3o%20%20vers%20a3o%20para%20impress%20a3o%2015%2007%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2026.

CORDEIRO, Jacivan dos Santos Moraes; SANTOS, Luciene Souza. A Formação do Leitor Literário: do real ao possível. **A Cor das Letras**, Feira de Santana-BA, v. 20, n. 2, p. 145–158, 2019. DOI: <https://doi.org/10.13102/cl.v20i2.4922>. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4922>. Acesso em: 26 nov. 2025.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (FaE/UFMG), 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 19 ago. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COUTO, Caline do Carmo; HEIDRICH, Maria Jaqueline Giovanini; ARAÚJO, Renan Bandeirante de. Formação de professores no Brasil: uma análise crítica da resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024. **Revista Cocar**, Belém, v. 23, n. 41, 2025. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v23i41.9906>. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9906>. Acesso em: 28 ago. 2025.

DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas; SILVEIRA, Fernanda Caline Casemiro. Profissão Docente: adolescentes e adultos emergentes escolhem ser professores? **Revista de Educação, Ciência e Cultura (RECC)**, Canoas/RS, v. 28, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v28i1.10373>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10373>. Acesso em: 27 jun. 2026.

DOMINGUES, Chirley; DEBUS, Eliane Santana Dias. A leitura literária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: reflexões. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 38, p. 43-49, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60015>. Acesso em: 2 ago. 2025.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**, Rio de Janeiro: Sextante, 2021, p. 78-89. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Retratos_da_leitura_5_o_livro_IPL.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Thamirys Frigo. **A mediação na formação do leitor: encontros com a literatura nos tempos e espaços da Educação Infantil**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13208487#. Acesso em: 20 mar. 2026.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 28 jun. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 19 set. 2025.

GERALDI, João Wanderley. Prática de Leitura na Escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GONÇALVES, Arlinda Ferreira. **A formação do/a leitor/a literário e a pedagogia: pontos de encontro**. 2022. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/36377>. Acesso em: 16 jun. 2024.

GONÇALVES, Jayne Kathleen Bueno; SABATINE, Heloise Marques. Estratégias de leitura: caminhos para autonomia leitora. **Latin American Journal of Development**, Curitiba, v. 3, n. 4, p. 1743-1750, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46814/lajdv3n4-005>.

Disponível em:

<https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/jdev/article/view/417>. Acesso em: 8 jul. 2025.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack; GOMES, Alberto Albuquerque; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Caminhos na formação leitora: ensino e mediação na constituição do leitor literário. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória/ES, n. 44, p. 1-21, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/15870>. Acesso em: 09 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **6ª edição “Retratos da Leitura no Brasil”**. 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7%C3%A3o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

LEITE, Camila da Costa. **Sentidos sobre aprender e ensinar leitura: um olhar para a formação inicial em Pedagogia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/80759/R%20-%20D%20-%20CAMILA%20DA%20COSTA%20LEITE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. As Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e a concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Minas Gerais: Alternativa, 2004.

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

LIBÂNEO, José Carlos; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo – a educação no século XXI: para que servem as escolas? **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-30, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.52203>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/52203>. Acesso em: 13 ago. 2025.

LIMA, Maria Jocelma Duarte de. **O ensino de literatura na formação e na prática do pedagogo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros/RN, 2023. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13904398#. Acesso em: 03 ago. 2025.

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

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literatura, mediação literária e formação docente. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023. *E-book*.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. *E-book*.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 02, p. 485-504, ago. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432011000200010&script=sci_abstract. Acesso em: 29 dez. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Nonato Assis de; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, André dos Anjos Cangueiro. Análise de prosa e grupo de discussão: alternativas metodológicas para o mestrado profissional em Educação. **Revista Estudos Aplicados em Educação – REAe**. São Caetano do Sul/SP, v. 6, n. 12, p. 23-35, 2022. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n12.8404>. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/pt_BR/issue/view/330. Acesso em: 28 set. 2025.

MOREIRA, Marisa de Souza Cunha. **Leitura na Educação Infantil: um olhar sobre as representações sociais de professores da mesorregião de Piracicaba**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/7cea2b9c-f54c-438e-82de-3c80d87cba47/content>. Acesso em: 20 mar. 2026.

MOURA, Cynthia de Fátima Sousa Oliveira; LOPES, Antônia Aparecida Lima. A importância e a formação do professor-leitor. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco/AC, v. 8, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29327/210932.8.2-18>. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3794>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MUNIZ, Luciana. **Diário de Ideias**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2026. Disponível em: <https://www.lucianamuniz.com.br/>. Acesso em: 22 maio 2026.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2024.

O DILEMA das Redes. Direção de Jeff Orlowski. Estados Unidos: Netflix, 2020.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 19 ago. 2025.

PICALHO, Antonio Carlos; FADEL, Luciane Maria; GONÇALVES, Alexandre Leopoldo. Expressões de busca e o uso de diferentes operadores avançados de pesquisa em um mecanismo de busca. **Texto Livre**. Belo Horizonte, v.16, e47531, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.47531>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/GbtmKqRhRmyWHHKBxSQTrkG/>. Acesso em: 08 ago. 2025.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. O não-lugar de mulheres-mães na educação: ingresso à docência e a permanência no ensino superior. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié/BA, v. 8, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v8i1.11498>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/16242>. Acesso em: 22 maio. 2026.

PONTES NETA, Maria Analia; QUEIROZ, Kivia Pereira; SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. Saberes Docentes e o Ensino de Literatura na formação inicial do Pedagogo. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 16, n. 40, p. 86-106, jan./abr., 2024. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2024.e1499>. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1499/1255>. Acesso em: 02 set. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (FaE/UFMG), 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 31 dez. 2025.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da.; BATISTA, Michel Corci. A pesquisa e os produtos educacionais nos programas profissionais. In: MAGALHÃES-JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira.; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: PR: Atena, 2023, p. 313-328.

SANTOS, Maria Cecília Pereira dos. O grupo de discussão: Contributos para uma prática de investigação qualitativa. In: Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia, 5, 2004, Lisboa. **Actas do V Congresso Português de Sociologia, atelier “Teorias e Metodologias de Investigação”**. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia (APS), 2004, p. 39-44.

Disponível em: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628fea638288_1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2026.

SIGNORELLI, Gláucia. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/19177/2/Gl%C3%A1ucia%20Signorelli%20de%20Queiroz%20Gon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2026.

SILVA, Ana Cristina Champoudry Nascimento da. **A pesquisa sobre o ensino de leitura: representações sobre a formação do pesquisador e do formador de leitores em cursos de Pedagogia de Universidades Maranhenses**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-26072023-091616/publico/ANA_CRISTINA_CHAMPOUDRY_NASCIMENTO_DA_SILVA.pdf. Acesso em: 03 ago. 2025.

SILVA, Hilma Liana Soares Garcia da; PONTES, Veronica Maria de Araújo. Letramento literário na escola: uma prática viabilizada pelos círculos de leitura. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 9, n. 29, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21920/recei7202392995106>. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4459>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SILVA, Kátia Andrade Inez; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. A leitura nos cursos de pedagogia: implicações da práxis docente na formação do professor leitor. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara/SP, n. 18, p. 81-105, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i18.9377>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9377>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SILVA, Nazilene Oliveira da; SOUZA, Daniel Cerdeira de. Entre a Universidade e a Maternidade: um Estudo com Mães Acadêmicas do Ensino Superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 25, n. 4, p. 880–888, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2024v25n4p880-888>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/12665>. Acesso em: 13 maio. 2026.

SILVESTRE, Vanessa Souto; MARTINS, Reginaldo Marcos; LOPES, João Pedro Goes. Grupos de discussão: uma possibilidade metodológica. **Ensaaios Pedagógicos**, Sorocaba/SP, v. 2, n. 1, jan./abr., p. 34-44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/enp.v2i1.56>. Disponível em: <https://www.ensaio pedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/56>. Acesso em: 29 dez. 2025.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Amanda Santana de; NERY, Marroney de Santana; SOUZA, Suzana Alves Nogueira; AZEVEDO, Denize Pereira de. Formação inicial de professores: as lacunas presentes em seu percurso formativo e possíveis caminhos de superação. **Cenas Educacionais**, Caetité/BA, v. 3, p. e9488, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/9488>. Acesso em: 26 maio. 2026.

SOUZA, Ana Cláudia de; SALETE, Maria. O professor leitor e o ensino da competência leitora. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 143-159, jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v43i77.12009>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12009>. Acesso em: 31 jul. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Curso de Graduação em Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso**. Ituiutaba: FACIP, 2007a. Disponível em: https://www.ich.ufu.br/system/files/conteudo/ppp_pedagogia_ultima_versao.pdf. Acesso em: 03 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). Faculdade de Educação (FACED). Curso de Pedagogia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Uberlândia: FACED, 2006. Disponível em: https://www.faced.ufu.br/system/files/conteudo/projeto_pedagogico_do_curso.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

VANZUITA, Alexandre; GUERIOS, Juliana. Potencialidades e limites dos programas federais Pibid e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e40212, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469840212>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982025000100206&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 maio 2026.

VELOSO, Geisa Magela. Memórias de leitura literária: o tempo vivido e a formação de professoras. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 75, p. p. 1767-1793, out./dez., 2022. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.075.AO04>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29144>. Acesso em: 29 nov. 2025.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas/SP, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. DOI: [10.20396/tematicas.v22i44.10977](https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977). Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 8 jan. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLfKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2025.

ZERBINI, Silvia Nogueira. **Pequenas crianças, grandes leitoras**: práticas de leitura literária na Educação Infantil. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/39547/1/Silvia%20Nogueira%20Zerbini.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2026.

ZUA; Dorivaldo; AZEVEDO, Fernando. Educação literária na escola: revisão de publicações científicas internacionais dos últimos 4 anos (2021-2024). **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas/TO, v. 11, n. 07, p.152-167, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9765>. Acesso em: 02 ago. 2025.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

As questões com * foram definidas como obrigatórias no *Google Forms*.

Código do(a) participante (*atribuído pelas pesquisadoras*): _____

Sobre você

1. Qual sua faixa etária?* (*Marcar apenas uma*).

- ☐ 18 a 25 anos
- ☐ 26 a 30 anos
- ☐ 31 a 35 anos
- ☐ 36 a 40 anos
- ☐ 41 a 45 anos
- ☐ 45 a 50 anos
- ☐ mais de 50 anos
- ☐ Prefiro não responder

2. Em que cidade e estado você mora atualmente?

3. Como você se identifica?* (*Marcar apenas uma*).

- ☐ homem cis
- ☐ mulher cis
- ☐ homem trans
- ☐ mulher trans
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro: _____

4. Possui pós-graduação?* (*Marcar apenas uma*).

- ☐ Sim, já conclui
- ☐ Em andamento
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

5. Em qual(is) área(s)?

6. Você fez ou pensa em fazer outra graduação? Se sim, qual?

Sobre sua formação inicial

7. Em qual instituição você fez sua graduação?* (*Marcar apenas uma*).

☐ Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica (Uberlândia/MG)

☐ Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal (Ituiutaba/MG)

☐ Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus Ituiutaba (Ituiutaba/MG)

☐ Prefiro não responder

☐ Outro: _____

8. Em que ano você **começou** o curso? * (*Marcar apenas uma*).

☐ 2005

☐ 2014

☐ 2006

☐ 2015

☐ 2007

☐ 2016

☐ 2008

☐ 2017

☐ 2009

☐ 2018

☐ 2010

☐ 2019

☐ 2011

☐ 2020

☐ 2012

☐ Prefiro não responder

☐ 2013

☐ Outro: _____

9. Em que ano você **terminou** o curso? * (*Marcar apenas uma*).

☐ 2008

☐ 2013

☐ 2009

☐ 2014

☐ 2010

☐ 2015

☐ 2011

☐ 2016

☐ 2012

☐ 2017

- | | |
|-------------------------------|--|
| ☐ 2018 | ☐ 2023 |
| ☐ 2019 | ☐ 2024 |
| ☐ 2020 | ☐ 2025 |
| ☐ 2021 | ☐ Prefiro não responder |
| ☐ 2022 | ☐ Outro: _____ |

Sobre sua atuação profissional

10. Há quanto tempo atua na docência?* *(Marcar apenas uma).*

- ☐ de 6 meses a 1 ano
- ☐ de 1 a 2 anos
- ☐ de 2 a 3 anos
- ☐ de 3 a 5 anos
- ☐ de 5 a 7 anos
- ☐ mais de 7 anos
- ☐ Prefiro não responder

11. Em qual etapa da Educação Básica você leciona atualmente?* *(Marcar apenas uma).*

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro: _____

12. Qual seu tempo de atuação nessa etapa?* *(Marcar apenas uma).*

- ☐ de 6 meses a 1 ano
- ☐ de 1 a 2 anos
- ☐ de 2 a 3 anos
- ☐ de 3 a 5 anos
- ☐ de 5 a 7 anos
- ☐ mais de 7 anos
- ☐ Prefiro não responder

13. Já trabalhou com outras etapas e/ou modalidades? Se sim, quais?* *(Marque todas que se*

aplicam).

- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- ☐ Ensino Fundamental – Anos Finais
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Educação de Jovens e Adultos
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro: _____

14. Está ou já esteve em alguma função de gestão?* *(Marque todas que se aplicam).*

- ☐ Sim, como diretor(a)
- ☐ Sim, como vice-diretor(a)
- ☐ Sim, supervisor(a)/coordenador(a)/orientador(a)
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro: _____

Sobre formação continuada

15. Realiza formação continuada com frequência?* *(Marcar apenas uma).*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Prefiro não responder

16. Quem oferta essa formação continuada? * *(Marcar apenas uma).*

- ☐ Escola em que trabalho
- ☐ Secretaria de ensino
- ☐ Busco por conta própria
- ☐ Não realizo formação continuada
- ☐ Prefiro não responder

17. Se você realiza formação continuada, em qual(is) área(s)?

Produto Educacional e Literatura

[...] o cerne dos programas profissionais está em construir pontes entre os conhecimentos gerados na pesquisa acadêmica e as demandas da sociedade, proporcionando o desenvolvimento de PTT [Produtos Técnicos Tecnológicos] voltados a essa sociedade e às suas necessidades, sejam regionais ou nacionais (Rosa; Batista, 2023, p. 313-314).

18. Qual/Quais materiais/atividades abaixo podem melhor te auxiliar na sua prática docente?*

(Marque todas que se aplicam).

- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Propostas de experimentos e outras atividades práticas;
- ☐ Sequências didáticas;
- ☐ Propostas de intervenção;
- ☐ Roteiros de oficinas;
- ☐ Material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários;
- ☐ Mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios;
- ☐ Objetos de aprendizagem;
- ☐ Ambientes de aprendizagem;
- ☐ Páginas de Internet e blogs;
- ☐ Jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins;
- ☐ Curso de formação profissional – atividade de capacitação criada e organizada, cursos, oficinas, entre outros;
- ☐ Tecnologia social – produtos, dispositivos ou equipamentos; processos, procedimentos, técnicas ou metodologias; serviços; inovações sociais organizacionais; inovações sociais de gestão, entre outros;
- ☐ Software/Aplicativo – aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, plataformas virtuais e similares, programas de computador, entre outros;
- ☐ Evento Organizados – ciclos de palestras, exposições científicas, olimpíadas, expedições, feiras e mostras científicas, atividades de divulgação científica, entre outros;
- ☐ Relatório Técnico – relatório de pesquisa ou relatos de processos realizados e acompanhados;
- ☐ Acervo – curadoria de mostras e exposições realizadas, acervos produzidos, curadoria de coleções, entre outros;

- () Produto de comunicação – produto de mídia, criação de programa de rádio ou TV, campanha publicitária, entre outros;
- () Manual/Protocolo – guia de instruções, protocolo tecnológico experimental/ aplicação ou adequação tecnológica; manual de operação, manual de gestão, manual de normas e/ ou procedimentos, entre outros;
- () Carta, mapa ou similar;
- () Roda de leitura entre docentes.
- () Nenhum
- () Outro: _____

19. Atualmente, qual sua relação com a leitura literária?

20. Gostaria de acrescentar mais alguma informação que não foi contemplada nas perguntas?
(Sobre você, sua formação ou sua atuação profissional).

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO

Código do(a) participante (*atribuído pelas pesquisadoras*): _____

1. Como você descreveria o currículo do seu curso de Pedagogia no que diz respeito à literatura e a formação do leitor literário?
2. Quais disciplinas do curso em Pedagogia contribuíram na sua qualificação enquanto mediadora na formação de leitores literários? Como essas disciplinas influenciaram seu processo formativo?
3. O que você considerou enriquecedor e o que achou insuficiente ou gostaria de ter vivenciado?
4. Para além das disciplinas, existiram outras ações do curso que contribuíram no seu preparo para atuar como mediadora no processo formativo de leitores literários?
5. Qual a sua visão acerca da discussão de literatura no interior dos cursos de Pedagogia?
6. De que forma a formação inicial em Pedagogia impactou sua prática como mediadora de leitura literária? Em quais aspectos você vê uma relação direta com o que aprendeu na graduação?
7. Como você compreende o processo de mediação da leitura literária? E como você visualiza a atuação da pedagoga nesse processo?
8. Você se considera uma leitora literária? Comente sobre isso.
9. Durante seu período na Educação Básica, seja como estudante ou estagiária, você viu ou viveu momentos de mediação da leitura literária? Descreva essas experiências.
10. Você trabalha com a mediação da leitura literária? Se sim, de que forma incorpora essa prática em sua atuação profissional?
11. Quais atividades de mediação de leitura literária você considera mais eficazes em sua prática com os alunos? Poderia compartilhar exemplos?
12. Quais práticas você gostaria de desenvolver, mas ainda não conseguiu implementar? O que te impede?
13. O que considera mais importante em uma formação continuada?
14. Você considera relevante uma formação continuada voltada para a mediação da leitura literária?
15. Que tipo de atividade mais te interessaria acerca da mediação da leitura literária? Curso de curta duração, *e-book* de práticas exitosas, oficinas, palestras?

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL

**Arlinda Ferreira Gonçalves
Gláucia Signorelli**

**CIRCULANDO
LEITURAS,
MULTIPLICANDO
PRÁTICAS**
guia para círculos de
leitura e formação literária
entre docentes

Ituiutaba-MG

**Arlinda Ferreira Gonçalves
Gláucia Signorelli**

CIRCULANDO LEITURAS, MULTIPLICANDO PRÁTICAS:

**guia para círculos de leitura e
formação literária de docentes**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Básica.

**Ituiutaba-MG
2026**

FICHA TÉCNICA

Autoras: Arlinda Ferreira Gonçalves e Gláucia Signorelli

Revisão de Texto: Gláucia Signorelli

Projeto Gráfico e Diagramação: Arlinda Ferreira Gonçalves

Capa: Arlinda Ferreira Gonçalves

Vinculação Acadêmica: Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas

Direitos Autorais e Licenciamento: Este material é de livre acesso e seu uso, download e compartilhamento são permitidos para fins educacionais e não comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos às autoras.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gonçalves, Arlinda Ferreira

Circulando leituras, multiplicando saberes
[livro eletrônico] : guia para círculos de
leitura e formação literária entre docentes /
Arlinda Ferreira Gonçalves, Gláucia Signorelli.
-- Ituiutaba, MG : Ed. das Autoras, 2026.

PDF

Produto educacional apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Básica, do Instituto
de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade
Federal de Uberlândia, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestra em Educação
Básica.

ISBN 978-65-02-35723-1

1. Educação básica 2. Incentivo à leitura
3. Leitura - Desenvolvimento 4. Leitores -
Formação 5. Prática pedagógica 6. Professores -
Formação
I. Signorelli, Gláucia. II. Título.

26-394650.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Leitura literária : Professores : Formação :
Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Sumário

SOBRE AS AUTORAS	5
Arlinda Ferreira Gonçalves	5
Gláucia Signorelli	5
DADOS TÉCNICOS	6
APRESENTAÇÃO	7
PÍLULAS TEÓRICAS	9
Conceitos	10
<i>Leitura literária</i>	10
<i>Letramento literário</i>	10
<i>Círculo de leitura</i>	10
Síntese	11
Algumas leituras teóricas que não podem faltar na criação dos Círculos	13
OS CÍRCULOS DE LEITURA E DE TROCAS	14
Orientações gerais	15
<i>Sugestões de tema</i>	16
Funções dentro do projeto	17
Os encontros/círculos	19
<i>Círculo 1: Piloto</i>	19
<i>Círculo 2: o primeiro com leitura</i>	19
<i>Círculos de 3 a 10 (ou penúltimo): Leituras e discussões</i>	20
<i>Círculo 11 (ou último): Discussões e avaliações</i>	21
ALGUMAS SUGESTÕES	23
Locais para leitura gratuita	24
<i>MEC Livros</i>	24
<i>BibliON</i>	25
<i>Kindle</i>	26

Bibliotecas Públicas	27
Conteúdo literário nas redes sociais	28
<i>Clara Bueno – @claradaluzdomar</i>	28
<i>Bebeteca UFMG – @bebetecaufmg</i>	29
Práticas* que instigam a leitura literária	30
<i>Prática 1 – Seja uma professora leitora!</i>	30
<i>Prática 2 – Insira livros no cotidiano da sala/instituição</i>	30
<i>Prática 3 – Reserve um tempo para leitura</i>	31
<i>Prática 4 – Dedoches / Fantoches</i>	31
<i>Prática 5 – Mala viajante</i>	31
<i>Prática 6 – Quando leitor vira autor</i>	32
REFERÊNCIAS	33

SOBRE AS AUTORAS

Arlinda Ferreira Gonçalves



Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação Básica (PPGPEDU), do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU). Pedagoga pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU). Professora da Educação Infantil em Monte Alegre de Minas/MG e membro da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed).
Contato: arlinda.ufu@gmail.com

Gláucia Signorelli

Doutora em Educação pelo programa de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2016); Mestrado em Educação - Formação de Professores (UNIUBE, 2003). Graduada em Pedagogia. Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia, Curso de Pedagogia; Professora permanente e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Básica - Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de Ciências Humanas do Pontal - campus Ituiutaba-MG. Membro da REDEP - Rede de estudos em Desenvolvimento profissional de professores.

Contato: glauciasignorelli@ufu.br

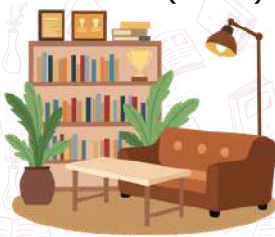


Dados Técnicos

Este guia é derivado da pesquisa de mestrado intitulada **“Os saberes docentes e a formação de leitores literários”**, realizada por Arlinda Gonçalves sob orientação da Profa. Dra. Gláucia Signorelli, vinculada a linha Formação de Professores e Práticas Educativas e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Básica, do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (PPGPEDU / ICHPO / UFU). Apesar do vínculo, a leitura da dissertação não é obrigatória.

Possui como **público-alvo** docentes, supervisores e gestores da Educação Básica, mas não se limita a esses indivíduos e ambientes, podendo ser empregado em outros níveis de ensino e em espaços não escolares. Ele será divulgado online juntamente com a dissertação, no repositório da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e no Portal eduCAPES.

De acordo com as orientações da CAPES, caracteriza-se como **material didático/instrucional** e nele utilizamos uma linguagem mais acessível, sem, porém, abandonar o uso do referencial teórico e o rigor científico, conforme orientações de Rosa e Batista (2023).



Apresentação

A escolha de elaborar um guia surgiu a partir das leituras teóricas realizadas durante o mestrado, mas, principalmente, dos diálogos realizados com as participantes da pesquisa. Elas expressaram a falta de momentos destinados à troca de experiências nas formações continuadas que realizam.

A ideia inicial para o produto educacional se restringia a realização de círculos de leitura literária com docentes. Todavia, ao apresentar tal proposta as participantes enfatizaram a importância da troca de saberes entre professoras e, segundo elas, as formações continuadas de que participam se restringem a aspectos teóricos, deixando em segundo plano os aspectos práticos.

Desse modo, optamos por desenvolver um guia capaz de orientar professoras e gestão escolar a implementarem círculos de leitura atrelados a troca de saberes entre pares. Assim, colaboramos na difusão da leitura literária e buscamos suprir a ausência apontada pelas professoras que participaram da pesquisa de mestrado.

O título **“Circulando Leituras, Multiplicando Práticas: guia para círculos de leitura e formação literária entre docentes”** busca unir as concepções de Rildo Cosson (círculos de leitura) e Paulo Freire (círculos de cultura), bem como, literalmente, potencializar e multiplicar as práticas pedagógicas literárias já conhecidas pelas docentes.

Definimos como **objetivos** deste guia:

- 📖 Difundir a leitura literária entre docentes atuantes nas escolas de Educação Básica; e promover a troca de saberes entre pares de modo a potencializar a formação de leitores literários.
- 📖 Criar um círculo de professores leitores de literatura, que formarão outros leitores;
- 📖 Possibilitar a troca de experiências e ressignificação de saberes e práticas entre docentes.

O guia foi dividido em **três partes**. Na primeira, são apresentadas as concepções e os conceitos acerca da leitura literária, do letramento literário e do círculo de leitura. Na sequência, as orientações para a realização dos círculos, bem como algumas sugestões de temáticas para os encontros.

Posteriormente, apresentamos locais de leitura gratuita, sugestões de práticas que estimulam a leitura literária e perfis nas redes sociais que falam sobre literatura. Por fim, um breve apanhado teórico para aquelas que quiserem se aprofundar um pouco mais.





Pímulas teóricas





Conceitos

Leitura literária

“A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa” (Paulino, 2014).

Letramento literário

“Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (Cosson, 2014).

Círculo de leitura

“Um círculo de leitura é a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática” (Cosson, 2023, p. 29).



Síntese

Segundo Cândido (2011), a **literatura** é uma via de humanização, pois possibilita que as crianças desenvolvam sensibilidade, imaginação e empatia. De modo que a educação literária torna os indivíduos cidadãos, conscientes do seu lugar social (Silva; Pontes; Batista, 2024). Assim, ela deve ser apresentada desde o nascimento da criança.

A **leitura literária se efetiva** a partir de quatro características fundamentais, são elas:

- ❶ o contato direto entre leitor e obra, a interação;
- ❷ a construção de uma comunidade, de um espaço destinado ao compartilhamento de leituras no qual haja respeito as preferências e dificuldades individuais;
- ❸ a ampliação de repertório, reconhecendo diferentes suportes e meios nos quais a literatura se faça presente; e,
- ❹ a oferta de atividades coordenadas e contínuas, para desenvolver a competência literária (Cosson, 2014).



Para isso é necessário que a professora possua:

- 📖 uma formação docente sólida, associada ao hábito de ler;
- 📖 práticas pedagógicas significativas, por exemplo, as leituras compartilhadas em sala;
- 📖 obras com elevada qualidade estético-literária;
- 📖 liberdade de escolha dos livros;
- 📖 tempo e espaço para leitura; e,
- 📖 interdisciplinaridade com as demais artes (música, teatro, dança, por exemplo) (Balça, 2023 *apud* Zua; Azevedo, 2024).

Formar leitores literários requer que, primeiro, a professora seja leitora e possua um repertório diversificado. A diversidade potencializa o alcance a mais crianças e jovens e os instiga a ler.

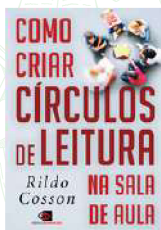
Vale destacar que a docente não é a única responsável pela apresentação da leitura literária. Todavia, em alguns casos, acaba sendo, com ela, o primeiro contato da criança com o livro literário.

A seguir, listamos alguns artigos e obras teóricas que podem ser utilizados caso você deseje se aprofundar nesse tema. E a dissertação também estará à disposição no repositório da universidade.

Tenha um ótimo Círculo!

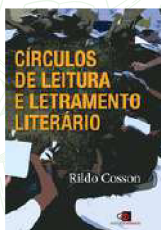


Algumas leituras teóricas que não podem faltar na criação dos Círculos:



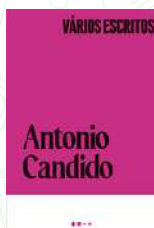
Como criar Círculos de Leitura na sala de aula, de Rildo Cosson.

Neste livro Cosson orienta o passo a passo na elaboração de círculos de leitura.



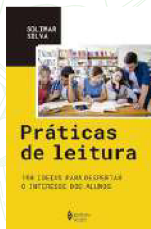
Círculo de Leitura e Letramento Literário, de Rildo Cosson.

Neste livro Cosson também discorre sobre os círculos de leitura e as práticas de letramento literário.



Vários Escritos, de Antonio Candido.

No capítulo “O direito à literatura”, Candido discorre acerca da literatura enquanto direito humano.



Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse do aluno, de Solimar Silva.

Na segunda parte do livro o autor apresenta práticas a serem implementadas antes, durante e após a leitura de maneira a contribuir na formação de leitores.

OS CÍRCULOS DE LEITURA E DE TROCAS



Orientações Gerais

Sugerimos a realização de **11 (onze)** encontros, desenvolvidos mensalmente ao longo de um ano letivo, com duração de 01h30min, sendo:

- 🕒 **35 min** destinados às participantes dialogarem sobre suas impressões e sentimentos em relação a obra literária lida – considerando que a leitura foi feita antes do círculo;
- 🕒 **10 min** de intervalo; e,
- 🕒 **45 min** destinados às professoras para apresentarem, umas às outras, práticas literárias bem-sucedidas que já realizaram em suas salas de aula.

Para garantir a **diversidade de autores e de gêneros** literários, sugerimos que cada encontro tenha uma temática diferente. Na página seguinte, apresentamos algumas sugestões, a única ressalva é que o primeiro encontro seja destinado a definição dos aspectos técnicos.



Sugestões de tema

Encontro	Sugestão de tema para escolha da obra
1	(Definição de questões técnicas e da primeira obra)
2	Autoria feminina
3	Autor(a) negro(a) e/ou indígena
4	Livro de poemas/poesias
5	Best-seller dos últimos 02 anos
6	Autor(a) do hemisfério sul
7	Livro que já foi adaptado para as telas + Assistir adaptação
8	Clássica/canônica
9	Obra que já foi censurada
10	Livro com menos de 150 páginas
11	Autor(a) nacional

Essas sugestões foram pensadas de modo a atender a diferentes gostos e aproximar as professoras de seus alunos, por exemplo, com a leitura de um *best-seller* e de um livro adaptado para filme/série. Vale ressaltar que as temáticas acima podem ser alteradas conforme a realidade e o desejo do grupo, mas destacamos a importância de dar visibilidade a grupos marginalizados, como mulheres, pessoas negras e indígenas.

Funções dentro do Círculo

-  A **organizadora** é a responsável por implementar o projeto em sua instituição, atuando desde a captação de participantes até a organização do Encontro 1 (Piloto).
-  A **mediadora** será responsável por conduzir os círculos e observar se todas participam, intervindo sempre que perceber que alguém monopoliza a fala, especialmente no momento do diálogo sobre práticas literárias. Ao final, ela também deve orientar que cada participante escolha uma prática entre as mencionadas para realizar em sua turma e trazer os resultados no encontro seguinte.
-  A **sintetizadora** deve, no início do encontro, apresentar um resumo rápido e atrativo da obra lida, evitando spoilers neste momento. Ela é a responsável por "quebrar o gelo".
-  A **iluminadora** seleciona e lê para as demais um ou dois trechos que mais a chamaram a atenção.
-  A **questionadora** elabora de três a cinco perguntas para problematizar o livro. "Como você se sentiu ao ler esse livro?" ou "O que você pensa sobre o personagem ter feito isso?", por exemplo.
-  A **conectora** é responsável por colocar a história do livro em contraste com o mundo real, com outras obras ou até mesmo com práticas pedagógicas.

 A **registradora** que toma nota das principais discussões daquele círculo, trazendo um resumo ao final do encontro.

 As **participantes** são todas as que estão presentes nos círculos.

Optamos por elencar e adaptar apenas algumas das funções mencionadas por Rildo Cosson em sua metodologia sobre círculos de leitura.



Os Encontros/Círculos

○ Círculo 1: Piloto

O primeiro encontro, chamado de Piloto, é destinado a que as participantes decidam coletivamente questões técnicas como: data, horário, local e formato (presencial, remoto e/ou híbrido) em que realizarão os círculos seguintes, assim como a temática e a obra de cada encontro. Também deve ser definido quem será a primeira pessoa a mediar o grupo, que pode ou não ser a pessoa que organiza o projeto.

Além disso, sugere-se que a organizadora leve um pequeno conto ou poema para que, junto às demais, possam ensaiar (ou modelar) como serão os círculos seguintes.

○ Círculo 2: o primeiro com leitura

Inicia-se com a discussão da obra lida e, em seguida, com o relato de práticas exitosas de mediação literária.

Ao final desse e dos demais círculos, a mediadora deve orientar que cada participante escolha uma prática entre as mencionadas para realizar em sua turma e traga os resultados no encontro seguinte.



Círculos de 3 a 10 (ou penúltimo): Leituras e Discussões

Começam pela discussão de uma obra literária.

Após o intervalo, a mediadora deve instigar as participantes a relatar e refletir sobre a prática empregada desde o último encontro a partir de questões como:

-  Conseguiu implementar a prática escolhida?
 -  Se sim, como foi a recepção dos alunos e das famílias?
 -  Se não, por quê?
-  Quais os desafios enfrentados? O que faria diferente agora?
-  Apresentar sugestões de melhoria, se houver.

Ao final, as participantes devem escolher outra prática para implementação.



Círculo 11 (ou último): Discussões e Avaliações

Para esse encontro devem ser reservadas 02 horas, sendo:

-  **35 min** para discussão literária;
-  **45 min** destinados à apresentação e discussão da prática empregada;
-  **15 min** de intervalo; e,
-  **25 min** para a reflexão acerca dos círculos e avaliação final dos projetos.

A avaliação final, conforme orientações de Rildo Cosson, **não** tem como objetivo atribuir notas ou julgar desempenhos, mas sim verificar se as vivências e trocas foram efetivas. O autor também sugere que o momento avaliativo seja dividido em duas etapas: a autoavaliação e a avaliação do grupo/projeto.



Para a **autoavaliação** sugerimos as questões abaixo:

- ★ Você sente que o seu hábito de leitura mudou após o projeto (está lendo mais, descobriu novos gêneros, ou se manteve igual)?
- ★ Como você avalia seu envolvimento tanto nas leituras quanto nas trocas de práticas bem-sucedidas?
- ★ A partir do compartilhamento das práticas, você se sentiu mais confiante em mediar a leitura literária na sua sala?
- ★ Seus alunos e alunas demonstraram mais engajamento em relação à leitura literária?

Já para **avaliação do grupo/projeto** você pode utilizar as questões abaixo:

- ★ Como foi a participação geral e o engajamento das docentes ao longo do ano? O número de participantes se manteve, aumentou ou diminuiu?
- ★ Observando as nossas turmas, as práticas pedagógicas e as trocas neste círculo, as práticas surtiram efeito? Os alunos se mostraram mais interessados pela literatura?
- ★ Pensando no planejamento para o próximo ano letivo: o que funcionou muito bem e deve ser mantido? O que enfrentamos como desafio e precisa ser modificado na estrutura dos nossos círculos?



Algumas sugestões

**leitura gratuita,
conteúdos literários
e práticas**

Locais para leitura gratuita

MEC Livros

É uma biblioteca digital, pública e gratuita criada pelo Ministério da Educação, na gestão do presidente Lula, com livros literários de domínio público e licenciados. Seu acesso é livre e feito mediante *login* no gov.br. Está disponível na versão site e aplicativo móvel, *Android* e *iOS*.

Segundo a plataforma, há um acervo de mais de 1700 obras de domínio público. No mês de julho de 2026 estavam em alta livros como:

- 📖 Tordo arado, de Itamar Vieira Júnior;
- 📖 A vegetariana, de Han Kang;
- 📖 Crime e Castigo, de Fiódor Dostoiévski; dentre outros.

Site: <https://meclivros.mec.gov.br/>



BibliON

A BibliON é uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Cultura, Economia e Indústria Criativas do Estado de São Paulo, sob a gestão da SP Leituras. Além dos livros, conta com *audiobooks*, *podcasts* e programações culturais, incluindo clubes de leitura.

Em 2026 completa quatro anos de existência. Dentre os clubes disponíveis estão:

- 📖 Clube de Leitura Leia Mulheres;
- 📖 Clube de Leitura: Não ficção;
- 📖 Clube Afro Leituras; dentre outros.

Além disso, conta com obras como:

- 📖 Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis;
- 📖 O Hobbit, de J.R.R. Tolkien;
- 📖 A garota do lago, Charlie Donlea;
- 📖 Para não esquecer, de Clarice Lispector; dentre outras.

Site: <https://biblion.org.br/>

Kindle



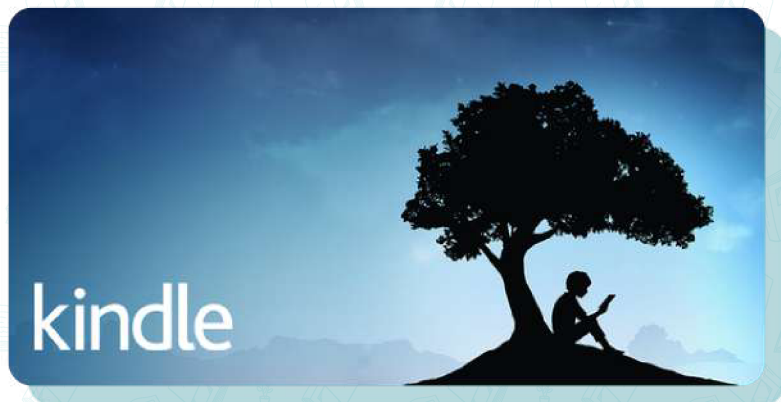
Primeiro, **atenção pois nem todas as obras são gratuitas.**



Kindle é um programa da empresa Amazon que permite ler *ebooks* diretamente de smartphones, tablets e computadores. Também existe o aparelho Kindle conhecido pela bateria de longa duração e tela antirreflexo.

Diariamente são disponibilizadas obras gratuitas.

Site Amazon: <https://www.amazon.com.br/>



Bibliotecas Públicas

O acervo e o horário de funcionamento variam conforme a disponibilidade local, mas encorajamos você a ver a biblioteca pública muito além do empréstimo de livros.

Ela também é um espaço cultural, que pode ser palco dos encontros aqui propostos, retirando as professoras do ambiente escolar e colocando-as, literalmente, em meio aos livros. E, quiçá, estabelecendo futuras parcerias entre biblioteca e professoras.



Conteúdo literário nas redes sociais

Clara Bueno – @claradaluzdomar

É uma paulistana que cria conteúdos literários nas redes sociais, chegou a participar do lançamento do MEC Livros. Fala desde obras canônicas até as contemporâneas, apresentando uma grande diversidade de gêneros, autores e autoras.

Instagram:

<https://www.instagram.com/claradaluzdomar/>



Bebeteca UFMG – @bebetecaufmg

A Bebeteca foi criada em 2011, como um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, possui um acervo com mais de três mil obras e realiza diferentes projetos formativos.

Instagram: <https://www.instagram.com/bebetecaufmg/>



Ela foi elencada neste documento porque conta com um ebook de indicações de livros de literatura infantil, disponível pelo link abaixo:

https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/bebeteca/indicacoes_bebeteca_2021.pdf



Práticas* que instigam a leitura literária

**Essas práticas foram adaptadas a partir das discussões da pesquisa de mestrado e do livro “Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos”, de Solimar Silva.*

✓ Prática 1 – Seja uma professora leitora!

Ensine por meio do exemplo.

A professora que lê possui um repertório amplo e diversificado, com potencial para atender a diferentes gostos literários.



✓ Prática 2 – Insira livros no cotidiano da sala/instituição

Deixe livros de fácil acesso para crianças e jovens.



Diversifique cores, formatos, texturas e gêneros literários, especialmente com as crianças.

Prática 3 – Reserve um tempo para leitura

De nada adiantar ter livros e não ler.

Portanto, separe um tempo do seu planejamento e leia para os alunos ou deixe que eles leiam sozinhos.



Prática 4 – Dedoches / Fantoques



Uma leitura monótona, na qual não há sequer variação na voz dos personagens, não desperta interesse.

Use e abuse da sua criatividade. E busque sempre cativar o interesse dos alunos.

Prática 5 – Mala viajante

Selecione alguns livros para enviar ao aluno para casa. Esse é um momento em que ele terá a oportunidade de ler com (ou para) a família.

Mas atenção, esse não é o momento de cobrar uma atividade avaliativa. Aqui cabe apenas a leitura.





Prática 6 – Quando leitor vira autor



Proponha a criança escrever uma nova história ou então recontar aquela que acabou de ler ou ouvir.

Além de formar leitores literários, podemos formar escritores literários.

Referências

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171–193.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2025.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. Letramento literário. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (FaE/UFGM), 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 19 ago. 2025.

PAULINO, Graça. Leitura literária. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 19 ago. 2025.

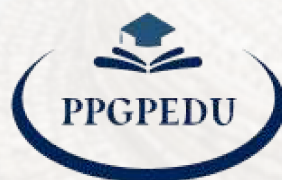
ROSA, Cleci Teresinha Werner da; BATISTA, Rosa Michel Corci. A pesquisa e os produtos educacionais nos programas profissionais. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.).

Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências. 2. ed. Ponta Grossa/PR: Atena, 2023, p. 313-328.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura:** 150 ideais para despertar o interesse dos alunos. Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVA, Hilma Liana Soares Garcia da; PONTES, Veronica Maria de Araújo. LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: uma prática viabilizada pelos círculos de leitura. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 9, n. 29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4459>. Acesso em: 3 ago. 2025.

ZUA; Dorivaldo; AZEVEDO, Fernando. Educação literária na escola: revisão de publicações científicas internacionais dos últimos 4 anos (2021-2024). **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas/TO, v. 11, n. 07, p.152-167, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9765>. Acesso em: 02 ago. 2025.



ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMG (2017)

ESTRUTURA CURRICULAR – PEDAGOGIA – ITUIUTABA

1º Período 26 créditos	2º Período 26 créditos	3º Período 26 créditos	4º Período 25 créditos	5º Período 29 créditos	6º Período 29 créditos	7º Período 29 créditos	8º Período 25 créditos
Fundamentos Filosóficos 4 créditos	Arte, Educação e Cultura 4 créditos	Alfabetização e Construção do Conhecimento I 4 créditos	Alfabetização e Construção do Conhecimento II 3 créditos	Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa I 4 créditos	Conteúdo e Metodologia de História 4 créditos	Conteúdo e Metodologia de Ciências I 4 créditos	Conteúdo e Metodologia de Ciências II 3 créditos
Fundamentos Sócio-Antropológicos 4 créditos	Curriculo, Teoria e Prática na Educação Básica 4 créditos	Curriculo da Educação Infantil 4 créditos	Fundamentos da Educação Inclusiva 4 créditos	Conteúdo e Metodologia de Matemática I 4 créditos	Conteúdo e Metodologia de Língua Portuguesa II 4 créditos	Conteúdo e Metodologia de Geografia 4 créditos	Diversidade e Cultura 3 créditos
Informática Aplicada à Educação 4 créditos	Didática e Práticas Pedagógicas I 4 créditos	Didática e Práticas Pedagógicas II 4 créditos	Música e Movimento 4 créditos	Direitos Humanos e Ética 4 créditos	Conteúdo e Metodologia de Matemática II 4 créditos	Educação de Jovens e Adultos 4 créditos	Eletiva 2 créditos
Legislação Educacional 3 créditos	Filosofia da Educação 4 créditos	Fundamentos da Educação Infantil 4 créditos	Planejamento e Avaliação 4 créditos	Jogos e Brincadeiras 2 créditos	LIBRAS 2 créditos	Optativa 2 créditos	Gestão e Organização dos Espaços Escolares e não escolares 3 créditos
Língua Portuguesa 4 créditos	História da Educação 4 créditos	Identidade e Profissionalização Docente 2 créditos	Política e Organização da Educação Básica 4 créditos	Optativa 2 créditos	Optativa 2 créditos	Pesquisa Educacional I 2 créditos	Optativa 2 créditos
Prática de Formação I – Língua Portuguesa 2 créditos	Prática de Formação II – Prática em Artes 2 créditos	Metodologia Científica 2 créditos	Prática de Formação IV – Prática de Educação Inclusiva 4 créditos	Prática de Formação V – Prática de Educação Infantil 4 créditos	Prática de Formação VI – Prática dos anos iniciais do Ensino Fundamental 4 créditos	Prática de Formação VII – Prática de EJA 4 créditos	Pesquisa Educacional II 2 créditos
Psicologia da Educação I 3 créditos	Psicologia da Educação II 3 créditos	Prática de Formação III – Formação Docente 4 créditos	Atividades Complementares 2 créditos	Atividades Complementares 2 créditos	Atividades Complementares 2 créditos	Atividades Complementares 2 créditos	Prática de Formação VIII – Prática de Gestão 3 créditos
Atividades Complementares 2 créditos	Atividades Complementares 2 créditos	Atividades Complementares 2 créditos		Estágio Supervisionado I – Educação Infantil 7 créditos	Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental 7 créditos	Estágio Supervisionado III - EJA 7 créditos	Estágio Supervisionado IV – Gestão Escolar 7 créditos

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2017, p. 37).

ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMG (2023)

ESTRUTURA CURRICULAR

1º período 26 créditos	2º período 22 créditos	3º período 31 créditos	4º período 27 créditos	5º período 34 créditos	6º período 32 créditos	7º período 27 créditos	8º período 21 créditos
Filosofia da Educação 4 créditos	Educação e Direitos Humanos 2 créditos	PRONARES I 7 créditos	PRONARES II 7 créditos	PRONARES III 7 créditos	Encontro PRONARES 7 créditos	Pesquisa Educacional I 2 créditos	Pesquisa Educacional II 2 créditos
Sociologia da Educação 4 créditos	Didática e Práticas Pedagógicas I 4 créditos	Didática e Práticas Pedagógicas II 4 créditos	Fundamentos da Educação Inclusiva 4 créditos	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil 7 créditos	Estágio Supervisionado II – anos iniciais do Ensino Fundamental 7 créditos	Estágio Supervisionado III – Gestão 7 créditos	Estágio Supervisionado IV – EJA 7 créditos
Educação e Tecnologias: mediação pedagógica 2 créditos	Interpretação e Produção Acadêmico-científica 4 créditos	Currículo da Educação Infantil 2 créditos	Música e Educação 4 créditos	Política e Gestão da Educação 4 créditos	Fundamentos Teóricos-Metodológicos de Artes 4 créditos	Educação e relações étnico-raciais 2 créditos	Educação e Responsabilidade Socioambiental 2 créditos
Interpretação e Produção de Textos 4 créditos	Construção do Conhecimento Interdisciplinar 4 créditos	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras 4 créditos	Alfabetização e Letramento II 4 créditos	Avaliação na Educação 2 créditos	Identidade, Profissionalização e Trabalho Docente 2 créditos	Educação à Distância 2 créditos	Fundamentos Teóricos-Metodológicos da EJA 4 créditos
Psicologia da Educação I 4 créditos	Educação em espaços não-escolares 2 créditos	Alfabetização e Letramento I 4 créditos	Libras I 2 créditos	Fundamentos Teóricos-Metodológicos de Língua Portuguesa 4 créditos	Literatura e Educação 4 créditos	Fundamentos Teóricos-Metodológicos de Ciências 4 créditos	Mídia e Educação 2 créditos
História da Educação I 4 créditos	Psicologia da Educação II 2 créditos	Fundamentos da Educação Infantil 4 créditos	Fundamentos Teóricos-Metodológicos de Geografia 4 créditos	Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação Matemática 4 créditos	Educação Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental 4 créditos	Pensamentos Freireanos 4 créditos	Gestão Democrática na Escola 2 créditos
Legislação Educacional 2 créditos	História da Educação II 2 créditos	Fundamentos Teóricos-Metodológicos de História 4 créditos	Atividades complementares 2 créditos	Libras II 2 créditos	OPTATIVA 2 créditos	OPTATIVA 2 créditos	OPTATIVA 2 créditos
Atividades complementares 2 créditos	Atividades complementares 2 créditos	Atividades complementares 2 créditos		OPTATIVA 2 créditos	Atividades complementares 2 créditos	ELETIVA 2 créditos	Atividades complementares 2 créditos
				Atividades complementares 2 créditos		Atividades complementares 2 créditos	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UEMG, 2023, P. 26).

**ANEXO C – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
FACED/UFU (2006-atual)**

1ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	C H Semanal	C H Anual
1 - Projeto de Integrado de Prática Educativa 1 (PIPE 1)	04 h	120 h
2 - Didática 1	03 h	90 h
3 - Sociologia da Educação	03 h	90 h
4 - História da Educação 1	03 h	90 h
5 - Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 1 (POTP 1)	04 h	120 h
6 - Metodologia do Ensino de Matemática	04 h	120 h
7 - Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	04 h	120 h
TOTAL	25h	750h

2ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	CH Semanal	CH Anual
1 - Projeto de Integrado de Prática Educativa 2 (PIPE 2)	04 h	120 h
2 - Didática 2	03 h	90 h
3 - Psicologia da Educação 1	04 h	120 h
4 - História da Educação 2	03 h	90 h
5 - Princípios e Métodos de Alfabetização	03 h	90 h
6 - Metodologia do Ensino de História e Geografia	04 h	120 h
7 - Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (POTP 2)	04 h	120 h
TOTAL	25h	750h

3ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	CH Semanal	CH Anual
1 - Seminário de Prática Educativa	-	20 h
2 - Estágio Supervisionado 1	T- 02h /P - 03h	T- 60h / P-90h
3 - Psicologia da Educação 2	04 h	120 h
4 – Filosofia	03 h	90 h
5 - Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 3 (POTP 3)	03 h	90 h
6 - Metodologia do Ensino de Ciências	04 h	120 h
7 - Educação Infantil	04 h	120 h
8 – Optativa	02 h	60 h
TOTAL	25h	770h

4ª Série

Componentes Curriculares Núcleo de Formação Específica e de Formação Pedagógica	CH Semanal	CH Anual
1 - Estágio Supervisionado 2	T- 04h /P – 10h	T- 120h / P-300h
2 - Sociedade, Trabalho e Educação	03 h	90 h
3 - Filosofia da Educação	04 h	120 h
4 - Educação Especial	03 h	90 h
5 - Currículo e Culturas Escolares	04 h	120 h
6 - Educação de Jovens e Adultos	03 h	90 h
7 - Políticas e Gestão da Educação	04 h	120 h
TOTAL	25 h	1.050h*

*Estão previstas 10(dez) horas semanais para a parte prática do Estágio Supervisionado, na 4ª série, a ser integralizada extra turno do funcionamento do Curso de Pedagogia.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFU, 2006, p. 27-28).

**ANEXO D – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU-
CAMPUS PONTAL – DIURNO/INTEGRAL (2007)**

Período	Componente Curricular	Carga horária			Núcleos de Formação	Categoria	Pré-requisito
		T	P	Total			
1º período	História da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Didática I	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Pedagogia: identidade, teoria e prática	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Política e Gestão da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Matemática	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE I	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	Livre
				345			
2º período	História, Educação e Cultura Brasileira	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Didática II	30		30	Específica	Obrigatória	Didática I
	Construção do conhecimento de História	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Sociologia da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Fundamentos da Educação Infantil	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Direito à Infância e Educação	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE II	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE I
				345			
3º período	Educação, Sociedade e Cidadania	60			Específica	Obrigatória	Livre
	Filosofia da Educação	60			Específica	Obrigatória	Livre
	Princípios éticos freireanos	60			Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Ciências	60			Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Planejamento Educacional	30			Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Literatura Infantil	30			Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE III	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE II
	Círculo de Cultura: O que é fazer história?			20	Acadêmico-científico-cultural		
				345			
4º período	Pensamento Filosófico Brasileiro	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Psicologia da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Antropologia cultural	30		30	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do Conhecimento de Geografia	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Construção do Conhecimento de Artes	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Currículos e o Trabalho Pedagógico	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	PIPE IV	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE III
				375			
5º período	Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Processo de Alfabetização	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do Conhecimento Interdisciplinar I	30		30	Específica	Obrigatória	Livre.
	Construção do Conhecimento de Língua Portuguesa	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Aprendizagem e Educação Inclusiva	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Pesquisa em Educação	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE V: Seminário da Prática Educativa	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE IV
				390			

6º período	Escolas abertas à diversidade	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Alfabetização e letramento	60		60	Específica	Obrigatória	Processo de Alfabetização
	Construção do conhecimento de Educação Física	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Política Educacional Contemporânea	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Aprendizagem e informática na sala de aula	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Estágio Supervisionado I	20	70	90	Pedagógica	Obrigatória	PIPE V
	Círculo de Cultura: O que é diversidade?			20	Acadêmico-científico-cultural	Obrigatória	Livre
				360			
7º período	Organização do Trabalho Pedagógico	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Avaliação educacional	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Educação de Jovens e Adultos	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Optativa	60		60		Obrigatória	Livre
	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Estágio Supervisionado II	25	80	105	Pedagógica	Obrigatória	Livre
				345			
8º período	Movimentos Sociais e Gestão	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Construção do Conhecimento Interdisciplinar II	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Const. Conh. Interdisciplinar I
	Organização do trabalho cotidiano da sala de aula	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Educação e Arte: expressão dramática e musical	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Currículo e Educação Infantil	30		30	Específica	Obrigatória	Livre
	Estágio Supervisionado III	30	90	120	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	TCC I	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Pesquisa em Educação
				330			
9º período	Práticas pedagógicas em instituições sociais não escolares	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Optativa	60		60		Obrigatória	Livre
	Gestão democrática da escola	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Língua Brasileira de Sinais	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	TCC II	30		30	Pedagógica	Obrigatória	TCC I
	Estágio Supervisionado IV	20	70	90	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Círculo de Cultura: o que é ser educador?			20	Acadêmico-científico-cultural	Obrigatória	Livre
				330			
TOTAL PARCIAL: 3.165 H/A							
NÚCLEO DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAL: 200H/A							
TOTAL GERAL: 3.365 H/A							

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFU, 2007, p. 64-65).

**ANEXO E – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU-
CAMPUS PONTAL – NOTURNO (2007)**

Período	Componente Curricular	Carga horária			Núcleos de Formação	Categoria	Pré-requisito
		T	P	Total			
1º período	História da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Didática I	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Pedagogia: identidade, teoria e prática	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Política e Gestão da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Matemática	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE I	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	Livre
				345			
2º período	História, Educação e Cultura Brasileira	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Didática II	30		30	Específica	Obrigatória	Didática I
	Construção do conhecimento de História	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Sociologia da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Fundamentos da Educação Infantil	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	PIPE II	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE I
				315			
3º período	Educação, Sociedade e Cidadania	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Filosofia da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Princípios éticos freireanos	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Ciências	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Planejamento Educacional	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE III	30	15	45	Pedagógica	Obrigatória	PIPE II
	Círculo de Cultura: O que é fazer história?			20	Acadêmico-científico-cultural	Obrigatória	
				315			
4º período	Pensamento Filosófico Brasileiro	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Psicologia da Educação	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Antropologia cultural	30		30	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Geografia	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Currículos e o Trabalho Pedagógico	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	PIPE IV	30	15	45	Específica	Obrigatória	PIPE III
				315			
5º período	Desenvolvimento, ensino e aprendizagem	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Processo de Alfabetização	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Língua Portuguesa	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Pesquisa em Educação	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Aprendizagem e Educação Inclusiva	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	PIPE V: Seminário da Prática Educativa	30	30	60	Pedagógica	Obrigatória	PIPE IV
				360			
6º período	Construção do conhecimento de Artes	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Alfabetização e letramento	60		60	Específica	Obrigatória	Livre
	Escolas abertas à diversidade	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Política Educacional Contemporânea	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre

	Estágio Supervisionado I	20	70	90	Pedagógica	Obrigatória	PIPE V
	Círculo de Cultura: O que é diversidade?			20	Acadêmico-científico-cultural	Obrigatória	Livre
				330			
7º período	Organização do Trabalho Pedagógico	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Avaliação educacional	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento de Educação Física	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Aprendizagem e informática na sala de aula	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Literatura Infantil	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Estágio Supervisionado II	25	80	105	Pedagógica	Obrigatória	Livre
				315			
8º período	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Optativa	60		60		Obrigatória	Livre
	Organização do trabalho cotidiano da sala de aula	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento interdisciplinar I	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Estágio Supervisionado III	30	90	120	Específica	Obrigatória	Livre
				285			
9º período	Movimentos sociais e Gestão	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Educação de Jovens e Adultos	60		60		Obrigatória	Livre
	Direito à Infância e Educação	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Estágio Supervisionado IV	20	70	90	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Currículo e Educação Infantil	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	TCC I	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Pesquisa em Educação
				285			
10º período	Optativa	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Gestão democrática da escola	60		60		Obrigatória	Livre
	Educação e Arte: expressão dramática e musical	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Práticas pedagógicas em instituições sociais não escolares	60		60	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Construção do conhecimento interdisciplinar II	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	Língua Brasileira de Sinais	30		30	Pedagógica	Obrigatória	Livre
	TCC II	30		30	Pedagógica	Obrigatória	TCC I
	Círculo de Cultura: o que é ser educador?			20	Acadêmico-científico-cultural	Obrigatória	Livre
				300			
TOTAL PARCIAL: 3.165 H/A							
NÚCLEO DE FORMAÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAL: 200H/A							
TOTAL GERAL: 3.365 H/A							

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFU, 2007, p. 66-67).

**ANEXO F – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU-
CAMPUS PONTAL – DIURNO/INTEGRAL (2019-atual)**

Fluxo Curricular do Curso de Pedagogia Integral – Grau Licenciatura

Per.	Componente Curricular	Natureza (Optativa, Obrigatória)	Carga Horária			Requisitos		Unidade Acadêmica a ofertante
			Teór.	Prát.	Total	Pré-req.	Correq.	
1º	Aprendizagem e Tecnologia na Sala de Aula	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Didática I	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Filosofia da Educação I	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	História da Educação I	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Pedagogia: Identidade, Teoria e Prática	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Política e Gestão da Educação	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Projeto Interdisciplinar I	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
	ENADE – Ingressante*	Obrigatória	-	-	-	-	-	-
2º	Construção do Conhecimento em História	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Didática II	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	História da Educação II	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Projeto Interdisciplinar II	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
	Psicologia da Educação I	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Sociologia da Educação I	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
3º	Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Fundamentos da Educação Infantil	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Princípios Éticos Freireanos	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Projeto Interdisciplinar III	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
	Psicologia da Educação II	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO

	Sociologia da Educação II	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
4º	Construção do Conhecimento em Arte	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Construção do Conhecimento em Geografia	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Currículo e o Trabalho Pedagógico	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Direito à Infância e à Educação	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Filosofia da Educação II	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Literatura Infantil	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Projeto Interdisciplinar IV	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
5º	Antropologia Cultural	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Construção do Conhecimento de Matemática	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Corpo e Sexualidade	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Educação de Jovens e Adultos	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
	Estágio Supervisionado I **	Obrigatória	30	60	90	1.100 horas	Livre	ICHPO
	Gestão Democrática da Escola	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Processo de Alfabetização I	Obrigatória	60	15	75	Livre	Livre	ICHPO
	Projeto Interdisciplinar V	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
6º	Aprendizagem e Educação Inclusiva	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Construção do Conhecimento de Ciências	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Educação para as Relações Étnico-raciais e Formação Docente	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Estágio Supervisionado II	Obrigatória	30	90	120	Estágio Supervisionado I	Livre	ICHPO
	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Pesquisa em Educação	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Processo de Alfabetização II	Obrigatória	60	15	75	Livre	Livre	ICHPO

	Projeto Interdisciplinar VI	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
7º	Educação Infantil e a Pedagogia da Infância	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Estágio Supervisionado III	Obrigatória	30	75	105	Estágio Supervisionado II	Livre	ICHPO
	Organização do Trabalho Pedagógico	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Política Educacional Contemporânea	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Seminário Institucional das Licenciaturas	Obrigatória	30	60	90	Livre	Livre	ICHPO
	Trabalho de Conclusão de Curso I ***	Obrigatória	30	30	60	2.000 horas	Livre	ICHPO
8º	Avaliação Educacional	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Estágio Supervisionado IV	Obrigatória	30	60	90	Estágio Supervisionado III	Livre	ICHPO
	Língua Brasileira de Sinais	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Movimentos Sociais e Educação	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Práticas Pedagógicas em Instituições Sociais Não Escolares	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Trabalho de Conclusão de Curso II	Obrigatória	30	30	60	Trabalho de Conclusão de Curso I	Livre	ICHPO
	ENADE – Concluinte*	Obrigatória	-	-	-	-	-	-
	Atividades Acadêmicas Complementares****	Obrigatória	-	-	200	Livre	Livre	-
	Disciplinas Optativas Gerais *****	Optativa	-	-	60	720 horas	Livre	-
	Disciplinas Optativas de Licenciatura*****	Optativa	-	-	60	720 horas	Livre	-
Optativas de Licenciatura	Educação e Transformação Social	Optativa	60	-	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Educação do Campo	Optativa	30	30	60	720 horas	Livre	ICHPO
	História da Infância no Brasil	Optativa	45	15	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Pedagogia de Projetos na Educação Infantil	Optativa	30	30	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Teatro na Escola	Optativa	30	30	60	720 horas	Livre	ICHPO

Optativas Gerais	Conteúdos e Metodologias de Ensino da Matemática	Optativa	30	30	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Educação Ambiental	Optativa	60	-	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Educação Patrimonial	Optativa	30	30	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Foucault e a Educação: Cuidado de Si	Optativa	60	-	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Metodologia do Trabalho Científico	Optativa	60	-	60	720 horas	Livre	ICHPO
Observações: * O ENADE é componente curricular obrigatório, conforme Lei Nº10.861 de 14 de abril de 2004 (SINAES). **Para cursar Estágio Supervisionado I o/a discente deverá ter cumprido, no mínimo, 1.100 horas em componentes curriculares. *** Para cursar o Trabalho de Conclusão de Curso I o/a discente deverá ter cumprido, no mínimo, 2.000 horas em componentes curriculares. **** As Atividades Acadêmicas Complementares serão desenvolvidas ao longo do curso. ***** As Disciplinas Optativas poderão ser cursadas a partir da integralização de 720 horas. O/A estudante deverá cumprir o mínimo de 120 horas em disciplinas optativas, sendo que destas 60 horas seja, no mínimo, em disciplinas optativas de licenciatura. Os/as discentes poderão cursar, como optativas, quaisquer disciplinas oferecidas pela própria unidade ou por outras unidades acadêmicas da UFU, desde que sejam de áreas afins à formação do Curso de Pedagogia e sejam aprovadas pelo colegiado do curso.								

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFU, 2019, p. 93-96).

**ANEXO G – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFU-
CAMPUS PONTAL – NOTURNO (2019-atual)**

Fluxo Curricular Curso de Pedagogia Noturno – Grau Licenciatura

Per.	Componente Curricular	Natureza (Optativa, Obrigatória)	Carga Horária			Requisitos		Unidade Acadêmica Ofertante
			Teór.	Prát.	Total	Pré-req.	Corre q.	
1º	Aprendizagem e Tecnologia na Sala de Aula	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Didática I	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Filosofia da Educação I	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	História da Educação I	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Pedagogia: Identidade, Teoria e Prática	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Política e Gestão da Educação	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Projeto Interdisciplinar I	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
	ENADE – Ingressante*	Obrigatória	-	-	-	-	-	-
2º	Construção do Conhecimento em História	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO

	Didática II	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	História da Educação II	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Projeto Interdisciplinar II	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
	Psicologia da Educação I	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Sociologia da Educação I	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
3º	Construção do Conhecimento em Língua Portuguesa	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Fundamentos da Educação Infantil	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Princípios Éticos Freireanos	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Projeto Interdisciplinar III	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
	Psicologia da Educação II	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Sociologia da Educação II	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
4º	Construção do Conhecimento em Arte	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Construção do Conhecimento em Geografia	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Currículo e o Trabalho Pedagógico	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Direito à Infância e à Educação	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Filosofia da Educação II	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Literatura Infantil	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Projeto Interdisciplinar IV	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
5º	Antropologia Cultural	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Construção do Conhecimento de Matemática	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Corpo e Sexualidade	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Estágio Supervisionado I **	Obrigatória	30	60	90	1.100 horas	Livre	ICHPO
	Gestão Democrática da Escola	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO

	Processo de Alfabetização I	Obrigatória	60	15	75	Livre	Livre	ICHPO
	Projeto Interdisciplinar V	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
6º	Aprendizagem e Educação Inclusiva	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Construção do Conhecimento de Ciências	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Educação para as Relações Étnico-raciais e Formação Docente	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Estágio Supervisionado II	Obrigatória	30	90	120	Estágio Supervisionado I	Livre	ICHPO
	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Processo de Alfabetização II	Obrigatória	60	15	75	Livre	Livre	ICHPO
	Projeto Interdisciplinar VI	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
7º	Educação Infantil e a Pedagogia da Infância	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Estágio Supervisionado III	Obrigatória	30	75	105	Estágio Supervisionado II	Livre	ICHPO
	Pesquisa em Educação	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Política Educacional Contemporânea	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Seminário Institucional das Licenciaturas	Obrigatória	30	60	90	Livre	Livre	ICHPO
8º	Avaliação Educacional	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Estágio Supervisionado IV	Obrigatória	30	60	90	Estágio Supervisionado III	Livre	ICHPO
	Movimentos Sociais e Educação	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Práticas Pedagógicas em Instituições Sociais Não Escolares	Obrigatória	30	-	30	Livre	Livre	ICHPO
	Trabalho de Conclusão de Curso I ***	Obrigatória	30	30	60	2.000 horas	Livre	ICHPO
9º	Educação de Jovens e Adultos	Obrigatória	30	15	45	Livre	Livre	ICHPO
	Língua Brasileira de Sinais	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Organização do Trabalho Pedagógico	Obrigatória	60	-	60	Livre	Livre	ICHPO
	Trabalho de Conclusão de Curso II	Obrigatória	30	30	60	Trabalho de Conclusão de Curso I	Livre	ICHPO
	ENADE – Concluinte*	Obrigatória	-	-	-	-	-	-

Atividades Acadêmicas Complementares****		Obrigatória	-	-	200	Livre	Livre	-
Disciplinas Optativas Gerais *****		Optativa	-	-	60	720 horas		-
Disciplinas Optativas de Licenciatura *****		Optativa	-	-	60	720 horas	Livre	-
Optativas de Licenciatura	Educação do Campo	Optativa	30	30	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Educação e Transformação Social	Optativa	60	-	60	720 horas	Livre	ICHPO
	História da Infância no Brasil	Optativa	45	15	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Pedagogia de Projetos na Educação Infantil	Optativa	30	30	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Teatro na Escola	Optativa	30	30	60	720 horas	Livre	ICHPO
Optativas Gerais	Conteúdos e Metodologias de Ensino da Matemática	Optativa	30	30	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Educação Ambiental	Optativa	60	-	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Educação Patrimonial	Optativa	30	30	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Foucault e a Educação: Cuidado de Si	Optativa	60	-	60	720 horas	Livre	ICHPO
	Metodologia do Trabalho Científico	Optativa	60	-	60	720 horas	Livre	ICHPO
Observações: * O ENADE é componente curricular obrigatório, conforme Lei Nº10.861 de 14 de abril de 2004 (SINAES). **Para cursar Estágio Supervisionado I o/a discente deverá ter cumprido, no mínimo, 1.100 horas em componentes curriculares. *** Para cursar o Trabalho de Conclusão de Curso I o/a discente deverá ter cumprido, no mínimo, 2.000 horas em componentes curriculares. **** As Atividades Acadêmicas Complementares serão desenvolvidas ao longo do curso. ***** As Disciplinas Optativas poderão ser cursadas a partir da integralização de 720 horas. O/a estudante deverá cumprir o mínimo de 120 horas em disciplinas optativas, sendo que destas 60 horas seja, no mínimo, em disciplinas optativas de licenciatura. Os/as discentes poderão cursar, como optativas, quaisquer disciplinas oferecidas pela própria unidade ou por outras unidades acadêmicas da UFU, desde que sejam de áreas afins à formação do Curso de Pedagogia e sejam aprovadas pelo colegiado do curso.								

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFU, 2019, p. 96-99).