

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: DESAFIOS À FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS INFANTIS

TEACHING KNOWLEDGE AND PRACTICES: CHALLENGES REGARDING THE TRAINING OF CHILDHOOD LITERARY READERS

Melina Borges Omitto  <https://orcid.org/0000-0002-9892-9795>

Universidade de São Paulo

melinaomitto@gmail.com

Gabriela Rodella de Oliveira  <https://orcid.org/0000-0002-5822-1143>

Universidade de São Paulo

gabriela.rodella@ufsb.edu.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18227795>

Recebido em 19 de fevereiro de 2025

Aceito em 17 de outubro de 2025

Resumo: Este artigo trata de discutir os desafios à formação de leitores literários infantis na escola. Considerando que, para formar leitores, as professoras mobilizam diversos saberes e práticas, nos propomos a pensar brevemente a formação inicial e continuada dessas docentes, bem como analisar quais os desafios que quatro professoras do 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais de uma escola pública de Campinas (SP) enfrentam como formadoras de leitores literários. Ancorada nos estudos de Tardif (2004) e de Paulino (2004), a metodologia envolve uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfica (André, 2012). O *corpus* de análise foi constituído da observação das aulas e das entrevistas parcialmente estruturadas com as docentes. Os resultados ainda preliminares mostram que os principais desafios vivenciados pelas professoras são: a disposição de tempo e de vontade para a leitura literária; a perda de valor dos livros físicos, diante da cultura digital; a falta de entendimento de que as crianças precisam manusear o objeto livro; a escassez de espaços para conversar sobre os livros; a frequente utilização do texto literário como pretexto para o ensino; a falta de compreensão de que ler é prazeroso, mas exige esforço; a incomunicabilidade do direito e do valor da literatura. E para o enfrentamento dos desafios, além de investimentos em formação e em políticas de acesso e acervo, os saberes literários: ser uma leitora e ter familiaridade com os livros, diversificar as práticas, o *corpus*, os modos de ler e de falar sobre os livros podem ser aliados na complexa tarefa de formar leitores.

Palavras-chave: Formação de leitores literários. Saberes docentes. Saberes literários. Literatura na escola.

Abstract: This article discusses the challenges to the education of children's literary readers in schools. Considering that, in order to educate readers, teachers mobilize various knowledge and practices, we propose to briefly consider the initial and ongoing education of these teachers, as well as to analyze the challenges that four teachers of the 3rd year of Elementary School - Early Years of a public school in Campinas/SP face as educators of literary readers. Anchored in the studies of Tardif (2004) and Paulino (2004), the methodology involves a qualitative, ethnographic approach (André, 2012). The corpus of analysis was made up of observation of classes and partially structured interviews with the teachers. The still preliminary results show that the main challenges experienced by the teachers are: the availability of time and desire for literary reading; the loss of value of physical books in the face of digital culture; the lack of understanding that children need to handle the object of books; the scarcity of spaces to talk about books; the frequent use of literary texts as a pretext for teaching; the lack of understanding that reading is pleasurable but requires effort; the incomunicability of the right and value of literature. And to face these challenges, in addition to investments in training and access and collection policies, literary knowledge: being a reader, being familiar with books, diversifying practices, the corpus, the ways of reading and talking about books can be allies in the complex task of forming readers.

Keywords: Training of literary readers. Teaching knowledge. Literary knowledge. Literature at school.



1 Introdução¹

Partindo de estudos recentes sobre a formação das pedagogas² nota-se que o ensino de literatura ainda não ocupa um lugar de legitimidade na formação das jovens professoras. Saldanha (2018) mapeou o ensino de literatura nos cursos de Pedagogia de 27 universidades federais do Brasil e os resultados de sua investigação apontam que dentre as instituições pesquisadas, 11 oferecem disciplinas sobre a literatura em caráter obrigatório, 14 oferecem em caráter optativo e 02 não oferecem a disciplina. Considerando que as pedagogas são as principais profissionais responsáveis por iniciar o trabalho de formação de leitores literários, como fazê-lo se elas próprias não têm a formação adequada?

Se nos cursos de formação inicial há um não lugar para a literatura infantil, a formação continuada deveria preencher essas lacunas, todavia, não é o que ocorre. O que vemos são professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental apoiando-se em seus saberes e práticas para formar (ou não) leitores. Desse modo, o presente artigo busca refletir sobre duas questões: 1. Quais os desafios enfrentados pelas professoras para formar leitores literários infantis? 2. Que saberes as professoras desta etapa de ensino poderiam mobilizar para formar efetivamente leitores literários?

À luz dos estudos de Tardif (2004) e de Paulino (2004) discutiremos a concepção de saber docente, a noção de saberes literários e, ainda, analisaremos quais os desafios que quatro professoras de uma escola pública de educação integral do município de Campinas (SP) enfrentam como formadoras de leitores literários infantis. Por fim, apresentaremos alguns saberes e práticas que podem auxiliar as professoras nesta complexa tarefa de formar leitores.

2 Considerações sobre a formação inicial e a formação contínua de professores

De acordo com o artigo nº. 62 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996). Embora, desde 1996, a LDB já sinalizasse a necessidade de formação de professoras para atuação na educação básica em nível superior, foi apenas uma década depois, com a Resolução CNE/CP No 1, de 15 de maio de 2006, que foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seus 15 artigos, estabelece os princípios, as finalidades e a estrutura do curso de Pedagogia no país, direcionado à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino

¹ Este artigo é um recorte da tese em andamento “Saberes e práticas docentes: estudos sobre formação de leitores literários no 3º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais em Campinas (SP)”, de Melina Borges Omitto, sob orientação da professora doutora Gabriela Rodella de Oliveira.

² Tendo em vista que o curso de Pedagogia e a atuação docente nas etapas da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental são compostos majoritariamente por mulheres, utilizaremos o feminino abarcando também o gênero masculino ao longo deste artigo.



Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar.

Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, observou-se um aumento na circulação de discursos acerca da extinção do curso de magistério. No entanto, atualmente, ainda são ofertados cursos em nível médio para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e concursos públicos e instituições de ensino ainda contratam profissionais formados nos cursos de magistério, de nível médio.

Uma das justificativas recorrentes é a baixa ou inexistente oferta de cursos superiores em municípios menores e/ou distantes, tendo em vista que, embora a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) indicasse que ao final de 2024, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estaria assegurado que todas as professoras e professores e da educação básica possuiriam formação específica de nível superior, o acesso ao ensino superior ainda não foi universalizado.

Neste contexto, temos, portanto, profissionais formados em nível médio e profissionais de nível superior atuando nas escolas básicas brasileiras. Cabe pontuar que não é nosso intuito discutir a qualidade dos cursos, tampouco afirmar que a formação em nível superior é melhor ou pior que a formação em nível médio. Todavia, nos chama a atenção que apenas para o trabalho com crianças o nível médio é aceito.

Ainda sobre a formação inicial das professoras para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, decorrente das transformações vividas pela universidade e pela sociedade, nos últimos anos, muitos cursos, especialmente na modalidade a distância passaram a ser ofertados. Conforme os dados do censo da Educação Superior de 2023: “Na modalidade de Educação a Distância (EaD), a oferta de vagas foi de 77,2% (19.181.871); já as presenciais representaram 22,8% (5.505.259)” (Brasil, 2023). Assim, o censo nos indica que há mais estudantes matriculados em cursos a distância do que em cursos presenciais. O mesmo censo apresenta que a graduação em Pedagogia lidera as matrículas com 689.663 estudantes na modalidade EaD em 2023.

Cremos que o principal aspecto decorrente da massificação desse nível de educação é a dificuldade das instituições de ensino em garantir a qualidade dos cursos ofertados. Docentes despreparados, sem formação e manejo adequado para o trabalho com as tecnologias digitais, número elevado de estudantes por turma, falta de acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, mudanças curriculares e disciplinares, que aligeiram a formação na tentativa de “dar conta de tudo” e resultam em uma formação superficial são alguns dos problemas vivenciados. E é com essa base que muitas pedagogas e futuras professoras da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental iniciam seu processo formativo e carreira.

Todavia, se a situação da formação inicial do professor de Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é complexa, a formação continuada não difere disso. O primeiro parágrafo do artigo 62 da LDB (que citamos no início deste tópico) menciona que, em regime de colaboração com os Estados e municípios, a União e o Distrito Federal, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Dessa forma, os governos (federais, estaduais e municipais) em parceria com universidades e instituições, criam programas, cursos, plataformas, eventos e promovem ações destinadas à formação de professoras e profissionais da educação de acordo com seus ideais e demandas.

Seja para a formação inicial, seja para a formação continuada, o currículo é um território em disputa (Arroyo, 2013, p. 13), assim, a seleção e a organização das

disciplinas e dos temas abordados refletem, inevitavelmente, os interesses e valores dos grupos sociais e políticos em determinado contexto. Comumente, os governos e secretarias optam por tratar de questões referentes à alfabetização, à educação inclusiva, às tecnologias digitais etc., desconsiderando a importância da educação literária para a constituição dos sujeitos e das professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental como o profissionais que mobilizam seus saberes docentes e literários, responsáveis “pelos ritos iniciativos da linguagem como patrimônio cultural, imaginário e humano” (Saldanha, 2018, p. 140).

3 Saberes docentes e saberes literários

Quando escutamos o termo “saber docente”, imediatamente nossos pensamentos se voltam aos estudos do filósofo, sociólogo e investigador canadense Maurice Tardif. Ao pensar sobre o saber das professoras e dos professores, o teórico discutiu quais são os saberes que as/os fundamentam na realização de seu trabalho, bem como quais conhecimentos, competências e habilidades as professoras e os professores mobilizam no exercício de sua profissão.

Para Tardif não se separa o saber de outras dimensões do ensino, pois as professoras e os professores, ensinam não apenas o que sabem, seu saber não está relacionado apenas à atividade cognitiva. Seu saber se relaciona com sua pessoa, com sua identidade, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula, com os demais sujeitos da comunidade escolar etc. (Tardif, 2014). Assim, o autor buscou estudar o saber das professoras e dos professores captando os aspectos de sua natureza individual e social, todavia, tomando cuidado para não cair em duas armadilhas: o mentalismo e o sociologismo.

O termo “mentalismo” é utilizado para designar a abordagem cujo saber da professora e do professor é reduzido única ou principalmente, a processos mentais, tendo como sede a atividade do pensamento individual (Tardif, 2014). Essa concepção de conhecimento, ainda hoje, ocupa posição de destaque no campo educacional e não é raro ver e ouvir discursos que associem uma boa professora ou bom professor a alguém com um vasto conhecimento teórico ou um indivíduo que “sabe” muito.

Já o termo “sociologismo”, “[...] tende a eliminar totalmente a contribuição das/dos atores na construção concreta do saber, tratando-os como uma produção social em si mesmo e por si mesmo” (Tardif, 2014, p. 14). Para o autor o saber das professoras e dos professores é social, mas é, simultaneamente, o resultado daquilo que são e fazem sempre ligados a outros sujeitos e espaços de trabalho e de convívio social. Assim, para escapar tanto do mentalismo quanto do sociologismo, a perspectiva de Tardif possui alguns fios condutores que situam o saber docente nesta interface entre o individual e o social. O primeiro deles consiste no entendimento de que o saber da professora e do professor se dá em função das relações estabelecidas no trabalho que realiza na escola e em sua sala de aula:

O saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2014, p. 17).

Nesse sentido, as relações estabelecidas com os saberes não se restringem a aspectos da cognição, o próprio exercício da profissão produz e modificam as professoras e os professores, na medida em que as situações que dele decorrem auxiliam



na resolução do que vivencia na escola e na sala de aula, construindo também sua identidade pessoal e profissional.

Outro fio condutor é a diversidade do saber docente que, para o autor, é “plural, compósito e heterogêneo” (Tardif, 2014, p. 18), porque envolve saberes diversos e de naturezas variadas. Compreende, por exemplo, saberes de cunho pessoal, saberes provenientes da família, da escola em que estudou, do trabalho, entre outros. Esse saber não é produzido pelas professoras e pelos professores, mas por grupos sociais que compõem a sociedade e, “[...] assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e sistematização, os saberes são integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais” (Tardif, 2014, p. 35). Desse modo, a relação que passam a estabelecer com os saberes é uma relação de exterioridade, pois não produzem e tampouco controlam sua circulação, apenas os transmitem.

Ora, os saberes também são temporais, adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Tardif (2014) nos diz que as professoras e os professores aprendem a ensinar aos poucos, progressivamente e destaca que essa aprendizagem antecede a formação inicial. Diferentemente de outros profissionais, antes mesmo de iniciar o exercício da profissão já estão inseridos em seu ambiente de trabalho e as experiências que vivencia nesse espaço são formadoras, marcam e constituem sua identidade docente. Depois disso, a aprendizagem do trabalho passa pelas instituições de formação de professoras e de professores e pela prática cotidiana, marcada inicialmente pelo medo de fracassar na carreira, insegurança e necessidade de provar sua competência... Com o passar do tempo, a professora e o professor adquirem certo domínio sobre o trabalho, passam a se sentir mais confiantes e competentes para exercer sua função, pois à medida que trabalham passam a ter experiência para ensinar.

Segundo o autor, outro fio são os saberes advindos da experiência de trabalho cotidiano que parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional. Essa experiência é, para a professora e para o professor, a condição e a aquisição de seus próprios saberes profissionais (Tardif, 2014, p. 21). Noutras palavras, os saberes da experiência de trabalho fundamentam a prática docente e ocupam uma posição hierárquica superior em relação aos outros saberes.

Mais um fio condutor apontado é a ideia de trabalho interativo, em que, através da interação humana, trabalhadores estabelecem relações com seu objeto de trabalho. É no trabalho “com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif, 2005, p.31), que são singulares e que possuem comportamentos que não se pode prever, que a professora e o professor constroem seus saberes e se desenvolvem como docentes. Também destaca que pensar sobre trabalho interativo pressupõe considerar os modelos dominantes de trabalho material (oriundos do marxismo ou da economia liberal), questões éticas, morais etc. (Tardif, 2014).

E o último fio condutor que o autor nos apresenta é a necessidade de se repensar a formação de professoras e de professores, considerando a pluralidade de saberes e a diversidade de contextos de trabalho em que estão inseridos. “Essa ideia expressa a vontade de muitos cursos em propor uma nova articulação e equilíbrio entre o que é produzido nas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores no cotidiano” (Tardif, 2014, p. 23). Urge conhecer e compreender como se dá o trabalho, rompendo com a dicotomia de que as professoras e os professores apenas se apropriam e transmitem conhecimentos produzidos pelas universidades e centros de formação de professores, mas considerar e valorizar os saberes que produzem cotidianamente.

Assim, os fios condutores, formação de professoras e de professores, trabalho interativo, experiência de trabalho como fundamento do saber, temporalidade e

diversidade do saber e trabalho, anteriormente descritos, levaram Tardif (2014, p. 63) a propor uma tipologia, com o objetivo de identificar e classificar os saberes docentes. O primeiro saber evidenciado é o saber pessoal, fruto de sua história de vida e socialização primária, enquanto o segundo provém da formação escolar anterior. Há também saberes procedentes da formação profissional para o magistério, transmitidos pelas instituições de formação de professoras e de professores e os saberes provenientes dos programas e livros didáticos e, finalmente, os saberes da experiência, adquiridos pelo exercício da profissão, na sala de aula e na escola.

Ora, se o saber é plural, oriundo da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, Paulino (2004) nos leva a pensar que esses saberes podem ser de natureza literária, pois, para trabalhar com literatura, as professoras e os professores fundamentam sua prática nas experiências literárias pessoais, familiares, escolares, formativas e profissionais obtidas no decorrer de sua trajetória de vida e de trabalho.

Para Paulino (2004, p. 58) não devemos reduzir ou relacionar os saberes literários de uma professora ou de um professor apenas ao ambiente familiar com a presença de livros de literatura, mas devemos considerar a literatura oral, a poesia vinculada à música popular e também a rede de amigos, que pode subentender outras bibliotecas particulares. As vivências escolares que teve, os livros didáticos que manuseou e que estavam repletos de textos literários, as leituras realizadas na escola e fora dela, os “[...] usos que professoras e professores formadores fazem da literatura e de outras artes, como o cinema, no intuito de metaforizar conceitos e atitudes que desejam transmitir”, tudo isso, constitui a gama de saberes literários de uma professora e de um professor.

4 Metodologia

O presente estudo se inscreve em uma abordagem qualitativa, do tipo etnográfica, considerando que “A etnografia é a tentativa de descrição da cultura” (André, 2012, p. 19). O observador participa na vida cotidiana das pessoas em estudo, quer assumindo o papel de investigador, quer assumindo um papel inserido na comunidade (Becker; Geer, 1960). Assim, o contato com o grupo social em seu ambiente natural, seus comportamentos, crenças, hábitos, nos auxiliou a refletir sobre os desafios enfrentados pelas professoras para formar leitores literários infantis e que saberes as professoras desta etapa de ensino poderiam mobilizar para formar efetivamente leitores literários.

De um lado, pensamos brevemente a formação inicial e continuada da professora pedagoga, licenciada para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, por outro lado, propomos reflexões sobre o perfil docente, saberes literários, práticas e desafios a partir dos dados coletados em campo, com quatro professoras, de uma escola pública de educação e tempo integral no município de Campinas (SP), no que tange à formação de leitores literários infantis.

4.1. Design da pesquisa

Considerando que, para formar leitores na etapa do Ensino Fundamental - Anos Iniciais as professoras mobilizam diversos saberes e lançam mão de variadas práticas, objetivamos discutir os desafios que quatro professoras de uma escola pública de educação integral do município de Campinas (SP) enfrentam como formadoras de leitores literários infantis.



Para tanto, ancoradas nos estudos de Tardif (2004), nos propusemos a pensar sobre os saberes que fundamentam as professoras na realização de seu trabalho, bem como quais conhecimentos, competências e habilidades mobilizam no exercício de sua profissão. Como parte desses saberes, Paulino (2004) afirma que os saberes literários os compõem. Desse modo, buscamos, em nosso corpus, constituído a partir dos registros de observação das aulas e da transcrição das entrevistas parcialmente estruturadas, identificar o perfil das professoras, suas experiências com a leitura e literatura e como estas reverberam em sua prática de formadoras de leitores literários. Buscamos, ainda, elencar os desafios e alguns saberes importantes para formar efetivamente leitores literários.

4.2. Perfil das professoras

Segundo Petit (2005, p.17), “A leitura ajuda as pessoas a se construírem, a se descobrirem um pouco mais autoras de suas vidas, um pouco sujeito de seus destinos, inclusive em contextos sociais bastante restritos”. Assim, para compreender como as experiências leitoras dos sujeitos de nossa investigação as constituem e ecoam em suas práticas docentes, apresentaremos o perfil das quatro professoras, cujos nomes fictícios de personagens da literatura infantil são, respectivamente: Coraline, Raquel, Lelê e Chapeuzinho Amarelo³. O perfil das três primeiras professoras possui muitas similaridades: são mulheres, brancas, jovens e com tempo de docência que varia entre 10 e 11 anos. Já a quarta professora, é um pouco mais experiente.

Coraline é pedagoga, formada pela PUCCAMP e docente há 11 anos na rede municipal de Campinas (SP). Possui mestrado em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente ministra aulas de literatura no componente curricular “Cultura, Identidade e Lugar” (CIL) para alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

A professora Raquel possui graduação em Pedagogia e é docente há dez anos, sendo 7 deles na rede municipal de Campinas (SP). Relata estar desmotivada com a profissão docente e cogita, futuramente, fazer uma transição de carreira. Atuava como professora na sala de aula regular, entretanto, passou a dar aulas de CIL para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Lelê graduou-se em Pedagogia e contou-nos que, desde a infância, queria ser professora. Em 2024, completou 10 anos de carreira docente no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Antes da rede, trabalhou seis meses na educação infantil. Retornou de sua licença maternidade como professora de CIL e depois assumiu uma sala de 3º ano.

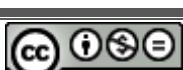
Chapeuzinho Amarelo, cursou o magistério, casou-se, mudou de cidade, teve filhos e interrompeu a carreira. Depois retomou os estudos, graduando-se em Pedagogia. Tem 24 anos de profissão, sendo 13 na rede municipal de Campinas (SP). Mencionou que, se a lei não tivesse mudado, poderia se aposentar em mais um ano, mas acredita que não o faria.

³ RAMPAZO, Alexandre. *A cor de Coraline*. São Paulo: Rocco Pequenos leitores, 2017.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. - 32a ed. 6a impr. - Rio de Janeiro: Agir, 2001.

BELEM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: IBEP, 2012.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011



5 Discussão dos Dados

São muitos os desafios que encontramos na formação de leitores em nosso país: o acesso e preço dos livros, a cultura da leitura pertencente a poucos, a escassez de políticas públicas de fomento à leitura, o aumento do consumo de entretenimento como os streamings, entre outros, que, como consequência resulta em baixos índices de leitura no Brasil, conforme evidenciado na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”.⁴

Todavia, para responder às questões de pesquisa propostas, será necessário voltar o olhar para o contexto escolar, refletindo sobre o percurso pessoal, familiar, escolar e formativo das professoras público-alvo de nossa investigação. O primeiro desafio e talvez o mais complexo, conforme sinalizamos no início deste artigo, refere-se à formação das professoras. Uma professora com uma formação inicial frágil, no que diz respeito ao ensino da literatura, e/ou com uma formação continuada que muitas vezes prioriza a alfabetização e outros campos considerados mais importantes e urgentes, terá dificuldades em priorizar e escolher estratégias eficazes e adequadas para que seus alunos sejam leitores. Mais do que isso, se ela própria não vê valor na literatura, tampouco será uma leitora, desenvolverá em seus alunos o hábito da leitura literária ou os levará a terem uma experiência com a literatura, nos termos de Larrosa (2002), como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, o que é capaz de nos transformar.

5.1 A primeira professora

Coraline relatou-nos que sempre gostou muito de ler. Os pais, ambos com formação universitária, não tinham o hábito de ler livros. Não se lembra dos mesmos lendo livros em sua infância, todavia o pai costumava ler jornal e a mãe revistas. Mesmo sem nunca ter visto seus pais lendo um livro, eles compravam e incentivavam o gosto que Coraline tinha pela leitura, inclusive, possuía uma estante repleta de livros, uma minibiblioteca em seu quarto. Desde pequena, pontuou que seus preferidos eram os livros de mistério (e de astrologia).

Durante a adolescência, lia bastante. Leu todos os livros da saga Harry Potter e a sequência de *O Senhor dos Anéis*, de J. R. R. Tolkien. Destacou que sempre gostou de livros deste estilo e que, nas aulas de português, quando o professor pedia para ler livros literários, livros escolares, não gostava de ler, pois preferia livros que chamavam mais atenção para o lado do mistério. Tanto as investigações de Butlen (2015) na França, quanto as de Oliveira (2013) no Brasil, constataram o que nos conta Coraline durante a entrevista: que as leituras solicitadas pela escola não despertam o interesse dos adolescentes.

Acerca de sua rotina de leitura atual, a professora Coraline diz que costuma ler nas férias e destaca que quando não está de férias não consegue ler, devido ao cansaço. Frisa que, como trabalha o dia todo, o horário que tem para ler é à noite, então, quando tenta, muitas vezes percebe que está “pescando” e adormece. No entanto, nas férias, fica a tarde inteira livre e lê muitos livros, colocando como meta ler ao menos três.

⁴ De acordo com a 6ª edição (2024) da “Retratos da Leitura no Brasil”, 53% dos brasileiros não leram nem mesmo parte de uma obra nos três meses anteriores à realização da pesquisa. O estudo aponta também que o Brasil perdeu cerca de 6,7 milhões de leitores nos últimos quatro anos. Cf. https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7a%C3%A7o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf



Paradoxalmente Coraline, fica entre a necessidade de ler e a carência de tempo, espaço e predisposição para leitura, pois sua jornada de trabalho semanal é composta por 40 horas semanais. No entanto, mesmo diante desse paradoxo, Coraline acredita que sua experiência leitora influencia sua prática docente:

Eu acho que o exemplo, ele é muito mais forte do que você falar, né? Acho que a criança sente, percebe se você gosta, se você faz aquilo com amor, se você mostra aquele livro com empolgação... é mais do que simplesmente você trazer aquele livro só por trazer. Eles sentem que você traz algo ali com um outro sentido, com outro olhar, outra vivência. Então eu acredito que sim, que a experiência, que você ter essa paixão por ler, você transmite isso através da sua prática (Coraline, 2023, entrevista 1).

Vemos, que Coraline acredita que, mais do que falar sobre os livros, a professora demonstra em sua prática sua relação com o objeto. Para ela, as crianças notam se a professora lê o livro apenas porque faz parte da rotina da escola ou se de fato aprecia e está entusiasmado com o livro, com a leitura. Dessa forma, ao perceber a relação positiva que a professora estabelece com a leitura, a criança pode vir a ser um leitor, pois, com muita frequência, torna-se leitor porque observou um adulto próximo ou parente mergulhado em livros (Petit, 2005).

Durante sua formação universitária, a professora afirmou que em seu currículo havia disciplinas voltadas para a formação de leitores. Tais saberes literários, provenientes da formação profissional para o magistério, provavelmente contribuíram para sua preocupação com a formação de leitora de seus alunos e sua própria.

Desse modo, ela sinaliza como desafios dispor de tempo e de vontade para a leitura literária. Além disso, Coraline apontou ainda, que nos dias de hoje, sente que os livros estão perdendo um pouco do valor:

A gente vê muito aqui na escola mesmo. A gente entrega vários kits de livros para eles e tem muitas famílias que a gente vê que não valorizam! Aí também a gente não sabe, né? Se é por uma questão dessa era digital ou se é também por uma questão cultural ou de falta de hábito (Coraline, 2024, entrevista 1).

Embora afirme não ter muita clareza sobre isso, Coraline acredita que a relação que a criança estabelece com a cultura digital influencia o modo de se relacionar com o livro físico, pois seus alunos nasceram nessa era e já estão bem mais acostumados com o digital do que ela, que nasceu numa era anterior ao digital. Para Prensky (2001), os nativos digitais são os falantes da linguagem digital, aqueles que desde o nascimento têm contato com esta linguagem, que estão acostumados a receber informações de forma rápida e trabalham melhor em rede (como os alunos de Coraline). Há, ainda, os imigrantes digitais, os que, semelhante aos imigrantes num país desconhecido, lutam para se adaptar ao novo ambiente (Coraline). Para o autor, um dos maiores desafios da educação atualmente consiste em professoras que nasceram na era pré-digital, que falam um idioma desatualizado, e precisam ensinar uma população que fala uma linguagem inteiramente nova.

Em relação às práticas utilizadas por Coraline para formar alunos leitores, observamos: as rodas de leitura, a leitura silenciosa, a leitura compartilhada e a leitura em voz alta. Colomer (2007) nos diz que a leitura autônoma, silenciosa é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. Afirma também, que “Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros” (Colomer, 2007, p. 13). Nessa perspectiva, podemos entender que as



práticas adotadas pela professora estão ancoradas nos saberes provenientes da formação para o magistério e da socialização profissional, seja nas instituições de formação de professores, seja na escola onde a professora atua.

5.2. A segunda professora

A professora Raquel, relatou que tinha uma boa relação com os livros na infância. Havia livros em sua casa e os pais eram leitores, no entanto, não costumavam ler juntos, cada um lia o seu livro. Contou que lia gibis e contos como *O cachorrinho Samba*, de Maria José Dupré. Também recordou ter lido a coleção dos pingos, muito popular nos anos 2000, todavia, o primeiro livro, a primeira lembrança de leitura que possui é *A casa sonolenta*, de Audrey Wood. Já na adolescência, não gostava muito de estudar, de ler, queria fazer outras coisas. Atualmente, segue não cultivando o hábito de leitura, optando por outras atividades, como identificamos neste trecho da entrevista:

Hoje, hoje eu vou te falar que eu não leio muito. Leio mais a Bíblia. E leio o planejamento. Uma obrigação mesmo! Livros literários, eu não leio mais. Eu leio cinco páginas e paro. Porque eu relaciono ao trabalho. Eu relaciono a leitura não ao prazer, eu relaciono ao trabalho. Então acabo falando: ‘Ai, não quero fazer isso! Vou costurar, assistir uma série, vou fazer outra coisa’ (Raquel, 2023, entrevista 2).

O fato de não ler muito e de escolher outras atividades ao invés da leitura tem estreita relação com o que Rezende (2023) denomina uma disponibilidade para a leitura. Para a pesquisadora, o desejo de ler também “[...] é afetado pelas condições sociais, econômicas e culturais que permitem ao sujeito decidir como e o que fazer com escolhas e repertórios que o meio coloca a sua disposição” (Rezende, 2023, p. 2). Desse modo, podemos depreender que sua crença e o incentivo de pessoas do ambiente social de Raquel a levam a ler a Bíblia (e a desencorajam a ler livros literários). Outro ponto é a percepção que possui sobre a leitura, fortemente marcada pela função utilitarista, produto da cultura. Para ela, a leitura serve ao trabalho e conforme nos revelou, está desmotivada com a carreira docente. Logo, relaciona o ato de ler ao de trabalhar. E ainda, a sedutora oferta de atividades e conteúdos de entretenimento, como o caso das séries, que gera resistência ao livro e a leva a preferir outras atividades a despeito da leitura.

Evidentemente, como afirma Petit (2005), nenhuma receita garantirá que as pessoas leiam, no entanto, com condições sociais, econômicas e culturais favoráveis ao desenvolvimento do hábito de leitura, as pessoas podem se constituir leitoras e permitir que a literatura as construa.

Tratando do fato da experiência leitora influenciar a prática docente, Raquel acredita que a experiência que possui como leitora influencia sua prática, sobretudo quando traz um livro de que gosta para os alunos e os incentiva a ler. Todavia, é preciso considerar que, para formar leitores, o professor precisa trabalhar sua identidade de leitor e ter práticas reflexivas de leitura (Butlen, 2022); o discurso do faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço, não basta.

Outro ponto que chamou nossa atenção foi que, após as leituras, a professora Raquel geralmente não abre espaço para que as crianças conversem sobre o livro/texto lido, tampouco disponibiliza o objeto (quando se trata do livro físico) para manusearem. Munita pontua que “Não há formação de leitores possível sem o contato direto dos alunos com os textos e sem abrir à literatura espaços para a elaboração de respostas

pessoais e íntimas” (Munita, 2024, p. 67-68). Assim, pensando no processo de formação de leitores é indispensável que as crianças manuseiem o objeto livro e que haja o espaço para compartilharem suas ideias e avançarem na construção de sentidos.

5.3. A terceira professora

Lelê, sobre sua experiência com a leitura e literatura, nos contou que, tanto na infância, quanto na adolescência, possuía uma boa relação com os livros. Sua mãe, que possui nível técnico, sempre foi uma leitora ávida. Recorda-se da mãe lendo e das idas semanais à biblioteca municipal, em que pegavam três ou quatro livros (que era a quantidade permitida) e os devoravam ao longo da semana. Na semana seguinte, retornavam, faziam a troca e assim foi durante todo período da infância e adolescência. Também fazia empréstimo de livros nas bibliotecas das escolas em que estudou, especialmente livros da coleção Vagalume. Paulino (2004) destaca que tanto a exposição à literatura oral, quanto a frequência a bibliotecas públicas devem ser consideradas como saber literário, oriundos das experiências pessoais das professoras.

Já na fase adulta, acerca de sua rotina atual de leitura, Lelê nos conta:

Faz um tempo já que eu não, não tenho praticado mais uma leitura deleite assim tá? Correria, né? A escola, o trabalho consomem muito da gente, né? Essa coisa de, principalmente, esse início de ano e aí falando da vida pessoal mesmo com o bebê em casa, então assim, sobrou um tempinho, o que eu quero fazer é dormir. De verdade, eu tô sendo sincera! (Lelê, 2024, entrevista 3)

A fala da professora nos leva a refletir sobre diversos aspectos, dos quais podemos destacar, a falta de tempo para leitura na escola e fora dela, o excesso de demandas pedagógicas, especialmente no início do ano, com avaliações diagnósticas, elaboração de planejamento e adaptação dos alunos, sem contar aspectos da vida pessoal que também interferem na rotina e na disponibilidade para a leitura.

Apesar disso, Lelê diz que, como possui um boa relação com a leitura e com a literatura, busca mostrar sempre aos alunos que ler é legal, que pode ser prazeroso, inclusive mobilizou um saber literário proveniente de sua formação escolar anterior e trouxe um livro de sua infância, *O caso da borboleta Atíria*, de Lúcia Machado de Almeida, para ler com a turma. Observamos que, no início da aula a professora tem como prática a leitura em voz alta para seus alunos, contudo, muitas vezes ao contrário do que afirma Lajolo (1984, p.52), “o texto não é pretexto para nada”, Lelê utiliza o texto com objetivo de ensinar algo e propõe atividades como desenhar uma parte da história, completar frases sobre a história, responder perguntas sobre a obra, entre outras.

5.4 A quarta professora

A professora Chapeuzinho Amarelo, mencionou que sua mãe estudou até a antiga quinta série e o pai retomou os estudos quando Chapeuzinho Amarelo tinha aproximadamente 10 anos de idade, visando melhorias no emprego. Recorda-se do pai lendo os jornais aos domingos, no entanto, a família não cultivava hábitos de leitura. Neste contexto, seguiu afirmando que na infância e adolescência não gostava de ler e



via a leitura como uma obrigação. Lembrou-se de ler lido apenas o resumo de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, para fazer a prova na escola, mas, anos depois, leu a obra integralmente e adorou!

Atualmente, diz que gosta de ler romances, pois são prazerosos e constituem “o seu momento de não fazer nada”. No entanto, como trabalha em período integral, essas leituras ficam mais restritas aos fins de semana. Mencionou que, quando tenta ler durante a semana, se cobra: “*Eu não posso começar a ler porque se eu começar a ler eu não vou parar e amanhã eu vou acordar morrendo de sono, então, às vezes, eu fico me policiando de não pegar o livro para ler à noite, por conta disso*” (Chapeuzinho Amarelo, 2024).

Quando indagada sobre se (e como) sua experiência com a leitura e literatura influenciam sua prática docente, Chapeuzinho Amarelo elencou aspectos interessantes que discutiremos a seguir, dos quais destacamos: [1] a necessidade da professora ser uma leitora: “*Como que eu vou conseguir que eles leiam alguma coisa se eu também não sinto prazer naquilo, né?*” e “*Eu preciso ser leitora, né? Porque senão vai ficar difícil e eu acho que não vai rolar*” (Chapeuzinho Amarelo, 2024); [2] ler é prazeroso, mas também é necessário e exige esforço: “*A gente tem que mostrar para eles a necessidade da leitura, porque assim, a leitura é prazerosa, mas ela também tem necessidade*” (Chapeuzinho Amarelo, 2024); [3] comunicar o direito e o valor da literatura: “*Eu preciso ler para eles, eu preciso ler, eu preciso apresentar isso para eles e dar o direito disso para eles*” (Chapeuzinho Amarelo, 2024).

A partir dessas afirmações, podemos perceber que os quatro aspectos levantados pela professora Chapeuzinho Amarelo são desafios, mas também constituem saberes indispensáveis as professoras para formar leitores. É necessário que, dentre os saberes pessoais, a professora seja uma leitora, que tenha familiaridade com os livros, que leia primeiro para si. Considerando também, que “O professor é um sujeito leitor que tem sua uma leitura própria do texto” (Rouxel, 2013, p. 29), deve se atentar à escolha dos livros que trará a seus alunos, buscando conhecer a obra para mediar de forma mais efetiva, sem, contudo, impor a sua própria leitura do texto.

Após a seleção do texto, que pode ser compartilhada com as crianças, deve-se definir que tipo de leitura é adequada para cada livro (Chambers, 2023). Feita a leitura, a professora deverá selecionar os tópicos para a conversa, elaborando boas perguntas, escutando as respostas, antecipando as dificuldades dos alunos e possibilitando que experimentem a literatura e avancem na construção de sentidos. Vale mencionar que, através do contato e da familiaridade com os livros literários, ele deve ser capaz de distinguir literatura de outros textos, respeitando as especificidades de cada um e compreendendo a potência do trabalho literário.

Outro saber perpassa pelo entendimento de que, para que seus alunos aprendam e sintam-se motivados à prática da leitura, a professora precisa adquirir e mobilizar saberes da formação para o magistério, que apontam a importância da leitura como direito histórico e cultural, na luta contra a desigualdade social e como ferramenta para exercício da cidadania (Castrillón, 2011). Deve ainda, ensinar a ler, diversificando as estratégias e mostrando que ler exige esforço. Segundo Colomer (2007), é preciso dedicar tempo escolar para a leitura solitária, criar tempos e espaços para a leitura escolar e familiar e melhorar os programas escolares de aprendizagem da leitura.

Munita afirma que pensar na formação de leitores e outros mediadores escolares exige uma reorientação, pois “favorecer um ensino literário apoiado no contato direto e contínuo com as obras, assim como promover a diversificação de práticas, *corpus* e modos de ler, têm sido talvez as contribuições fundamentais desse movimento para a formação de leitores” (Munita, 2024, p. 51).



6 Considerações finais

Neste artigo buscamos discutir os desafios inerentes à formação de leitores literários infantis, especificamente daqueles que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Além disso, abordamos brevemente a formação inicial e continuada dos docentes dessa etapa de ensino, bem como analisamos quais os desafios que quatro professoras de uma escola pública do município de Campinas (SP) enfrentam como formadoras de leitores literários infantis.

Investigando o *corpus*, nossas análises preliminares indicam que as quatro professoras possuem uma formação inicial frágil que não as subsidiou para desenvolver um trabalho consistente com a literatura, na perspectiva do que Munita (2024) sinaliza como educação literária. Para o autor, a educação literária vai além da transmissão de conteúdos sobre os textos “mas visa ajudar os alunos a progredir em domínios tão diversos quanto o grau de envolvimento pessoal com a literatura, o desenvolvimento de inferências para interpretação das obras ou a diversificação das formas de fruição características do leitor literário” (Munita, 2024, p. 67).

Sem dúvida, se a formação inicial não as preparou adequadamente para formar leitores literários, tendo em vista que a maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil não tem disciplinas que tratem do assunto para garantir os saberes necessários às práticas de formação de leitores, tampouco a formação em nível continuado foi capaz de preencher tais lacunas. Assim, com a ausência dos saberes disciplinares e os saberes da formação profissional suficientes para o trabalho com a literatura, as professoras acabam mobilizando, majoritariamente, os saberes das experiências pessoais adquiridos na vida, na socialização primária, na escolarização anterior e no exercício da profissão, que para Tardif (2014), são legítimos, pois os produzem e controlam.

Assim, respondendo à pergunta inicial sobre os desafios enfrentados pelos professores para formar leitores literários infantis obtivemos como resultados preliminares: a disposição de tempo e de vontade para a leitura literária; a perda de valor dos livros físicos, diante da cultura digital; a falta de entendimento de que as crianças precisam manusear o objeto livro; a escassez de espaços para conversar sobre os livros; a frequente utilização do texto literário como pretexto para o ensino; a falta de compreensão de que o ato de ler pode ser prazeroso, mas exige esforço; a incomunicabilidade do direito e do valor da literatura. E, para o enfrentamento dos desafios, os saberes literários: ser uma leitora, ter familiaridade com os livros, diversificar as práticas, os livros, as formas de ler e de falar sobre os livros podem ser aliados na complexa tarefa de formar leitores.

Em primeira instância, professoras precisam ler, precisam estar abertas às experiências que a literatura pode proporcionar para sua constituição como sujeitos e como leitoras. Pensamos que a escola, especialmente por ser de tempo integral, poderia propiciar às professoras tempos e possibilidades de ler e de conversar sobre os textos literários.

É importante ainda que as docentes estejam atentas à escolha dos livros, ao tipo de leitura adequada para cada livro e às conversas que terão com seus alunos sobre os livros lidos. Para isso torna-se primordial adquirir saberes transmitidos pelas instituições de formação de professoras e saberes provenientes dos programas e livros didáticos, pois eles oferecerão subsídios para conhecerem melhor os livros e compreenderem a relação entre leitor e o texto, leitor e outros leitores e entre o texto e outros textos (Rober Probst, 1986).

É preciso ressaltar que não é o caso imputar às professoras o fracasso subjacente à formação de leitores, contudo, buscamos aqui compartilhar os desafios encontrados



em um contexto específico e apontar algumas possibilidades de enfrentamento e de resistência, sabendo que sem o devido investimento em formação inicial e continuada, sem políticas públicas de acesso e de acervo, as professoras seguirão com dificuldades para formar efetivamente leitores literários.

Referências

- ANDRÉ, M. *Etnografia na prática escolar*. 18a ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ARROYO, M. G. *Curriculo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013
- BRASIL, LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases para educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.
- BRASIL. Resolução CNE /CP n. 1, de 15 de maio de 2006.Conselho Nacional de educação/Curso de Pedagogia . Brasília, 2006. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n .o 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2025.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas. Disponível em:<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BECKER, H. S.; GEER, B. (1960). *Participant observation: The analysis of qualitative field data*. In R. N. Adams and J. J. Preis (eds.) *Human Organizational Research*. Homewood, IL: Dorsey.
- BONDIA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p. 20-28.
- BROILO, C. L. *Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente*. 1. Ed. São Paulo: 2015.
- BUTLEN, M. *Por um ensino de literatura na escola*. V Jornada de Literatura e Educação: São Paulo: FEUSP, 2022 (no prelo).
- CHAMBERS, A. *Diga-me: As crianças, a leitura e a conversa*. Tradução de Juliana Chieregato Pedro. São Paulo: Cortez, 2023.
- CASTRILLÓN, S. *O direito de ler e escrever*. Tradução de Marcos Bagno . São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

LAJOLO, M. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina. (org.) Leitura em crise na escola: as Alternativas do Professor. São Paulo :Mercado Aberto ,1984

MUNITA, F. *Eu, mediador. Mediação e formação de leitores*. Tradução de Dolores Prades. Solisluna editora: São Paulo, 2024.

OLIVEIRA, G. R. O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

PAULINO, G. *Saberes literários como saberes docentes*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 10, n.59, p. 55-61, 2004.

PETIT, M. Congresso internacional dos editores de Buenos Aires. Mesa redonda: “*Estratégias para a construção de leitores*”, publicado no Asolectura nº 4, abril, Bogotá, 2005.

PRENSKY, M. *Digital Natives Digital Immigrants*. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a).

PROBST, R. *Three relationships in the teaching of literature. English journal*, v. 75. n. I, p. 60-68.

REZENDE, N. *Para criar uma disponibilidade para a leitura na escola*. V Jornada de Literatura e Educação: São Paulo: FEUSP, 2022.

ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.

SALDANHA, D. M. L. L. *O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo*. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.