

Literatura na pedagogia: para quê?

Literature in pedagogy: what is it for?

Literatura en la pedagogía: ¿para qué?

DOI: 10.54901/educa.v9-481

Luiz Eduardo Paulino da Silva¹

Lia Ciomar Macedo de Faria²

Edilson Edilson Alves de Souza³

Bernardino Galdino de Sena Neto⁴

Marilete Calegari Cardoso⁵

RESUMO: A formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia desempenha um papel estratégico no campo educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à formação de leitores e à mediação da literatura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, o componente curricular Literatura Infantil e Juvenil não está incluído nos Projetos Pedagógicos de todos os cursos de Pedagogia, o que levanta questões sobre as implicações dessa ausência para a formação de tais sujeitos. Este artigo busca identificar e analisar potenciais lacunas na formação em literatura como parte do processo de formação inicial em Pedagogia. Toma como base para análise uma turma de pedagogia ingressante no semestre 2025.2 em um *campus* universitário localizado em uma região de fronteira marcada por significativa diversidade cultural e pela presença de estudantes indígenas, quilombolas e não indígenas. Este estudo é qualitativo, apoiado por dados quantitativos descritivos, e foi produzido por meio de um questionário estruturado aplicado via *Google Forms* a 42 acadêmicos como instrumento de coleta de dados. Os resultados revelam um paradoxo formativo: embora todos os participantes relatem memórias afetivas de ouvir histórias na infância, uma parte significativa declara não ter uma prática de leitura consolidada na vida adulta. A análise aponta para a necessidade de fortalecer a presença da literatura na formação de professores, reconhecendo-a não apenas como um recurso pedagógico, mas como uma experiência estética e humanizadora fundamental para a formação do professor-leitor.

Palavras-chave: literatura; formação de professores; leitura; discentes.

¹ Pós-Doutorando em Educação, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Oiapoque, Amapá, Brasil.
E-mail: paulino.jesus@unifap.br.

² Pós-Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: liafolia11@gmail.com

³ Doutor em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás (UFG). Oiapoque, Amapá, Brasil.
E-mail: edilson.paceros@unifap.br

⁴ Doutor em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil.
E-mail: bernardino.neto@uesb.edu.br

⁵ Pós-Doutora em Infância, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil.
E-mail: marilete.cardoso@uesb.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Em um cenário formativo progressivamente orientado por lógicas técnico-instrumentais, a literatura tende a ocupar um lugar periférico nos cursos de Pedagogia, apesar de sua centralidade na constituição de leitores e na formação sensível dos sujeitos. Tal deslocamento não é neutro: ele revela modos específicos de compreender a docência, o currículo e a própria formação humana. Nesse horizonte, impõe-se uma questão que, embora aparentemente simples, carrega implicações epistemológicas e formativas profundas: que lugar a literatura ocupa na formação inicial em Pedagogia?

Longe de se restringir a um problema de ordem curricular, essa indagação tensiona os modos pelos quais a formação docente tem sido concebida, frequentemente marcada pela ênfase em competências técnicas em detrimento de experiências estéticas, culturais e sensíveis. Mais do que um conteúdo a ser ensinado, a literatura pode ser compreendida como dimensão constitutiva da formação do sujeito, sobretudo no que se refere à construção de leitores capazes de interpretar o mundo de forma crítica, reflexiva e aberta à pluralidade de linguagens e experiências.

A leitura de textos literários ainda é uma atividade secundária na sociedade, conforme destacam Diana Maria Leite Lopes Saldanha e Marly Amarilha (2018, p. 154). É nesse contexto que este estudo se insere, ao problematizar o lugar da literatura na formação inicial em Pedagogia, tomando como ponto de partida a compreensão de que a formação do professor-leitor não se reduz ao domínio de práticas didáticas, mas envolve a constituição de uma relação significativa com a linguagem literária. Trata-se, portanto, de investigar não apenas a presença ou ausência da literatura nos currículos, mas os sentidos que lhe são atribuídos no percurso formativo dos futuros docentes.

O curso de Licenciatura em Pedagogia ocupa posição estratégica no campo educacional brasileiro, na medida em que forma profissionais responsáveis pela docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas fundamentais para a constituição de leitores. Nesse sentido, é no interior desse curso que se consolidam concepções de infância, linguagem, cultura e ensino que irão repercutir diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Entretanto, nem todos os cursos de Pedagogia contemplam, em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), componentes curriculares específicos voltados à literatura infantil (ou infanto e juvenil). Tal ausência não se configura apenas como uma lacuna curricular, mas como um indicativo de fragilidades na própria concepção de formação docente. Considerando

que o pedagogo será, em grande medida, o primeiro mediador sistemático entre a criança e o texto literário, a ausência de experiências formativas consistentes nesse campo pode comprometer a constituição do professor como leitor e mediador de práticas literárias.

A inquietação que sustenta este estudo emerge da prática docente e da observação de um contexto formativo situado em uma região de fronteira, marcado por significativa diversidade étnico-cultural e pela presença de estudantes indígenas, quilombolas e não indígenas. Nesse cenário, a relação com a produção artístico-literária não se inicia necessariamente na leitura do texto escrito, mas, muitas vezes, na experiência da escuta, na transmissão oral de histórias, memórias e saberes coletivos.

É precisamente nessa tensão que se inscreve uma das principais questões deste trabalho: como compreender a formação de futuros professores que, embora carreguem memórias afetivas profundamente vinculadas à escuta de narrativas na infância, não consolidam práticas de leitura literária ao longo de sua trajetória formativa? Que implicações essa dissociação produz para a mediação da literatura no contexto escolar?

Os dados analisados neste estudo permitem sustentar a existência de um paradoxo formativo: a presença significativa da experiência narrativa na memória dos estudantes, especialmente por meio da oralidade, não se traduz, necessariamente, em prática leitora consolidada na vida adulta. Tal constatação evidencia a necessidade de ampliar o debate sobre literatura na formação docente, deslocando-o de uma perspectiva estritamente instrumental para uma compreensão que reconheça sua dimensão estética, cultural e formadora.

Se, como afirma Antonio Candido (1995), a literatura exerce uma função humanizadora ao ampliar a experiência humana e refinar a sensibilidade, sua fragilização no interior da formação inicial pode implicar limites na constituição do professor-leitor. Do mesmo modo, ao afirmar que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Paulo Freire (1989, p. 9) indica que a formação do leitor envolve experiências que ultrapassam a dimensão técnica, exigindo abertura à interpretação, à escuta e à construção de sentidos.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo identificar e analisar possíveis lacunas formativas relacionadas à literatura na formação inicial em Pedagogia, tomando como referência empírica uma turma ingressante no semestre 2025.2. Busca-se compreender como esses estudantes se relacionam com a literatura infantil, quais memórias carregam de suas experiências narrativas e de que modo tais experiências se articulam — ou não — com suas práticas atuais de leitura.

2 LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE O INSTRUMENTAL E O SENSÍVEL

A discussão acerca do lugar da literatura na formação docente é atravessada por uma tensão persistente no campo educacional: de um lado, a literatura é frequentemente mobilizada como instrumento pedagógico, subordinada ao ensino da leitura e da escrita; de outro, constitui-se como experiência estética e formativa que escapa a finalidades estritamente didáticas. Reconhecer essa tensão implica deslocar a literatura de uma função meramente utilitária para compreendê-la como dimensão constitutiva da formação humana.

Candido (1995), ao afirmar o direito à literatura, desloca o debate para além do campo escolar, ao compreendê-la como necessidade humana fundamental. Para o autor, a literatura amplia a experiência do sujeito ao permitir o contato com diferentes modos de existência, sentimentos e conflitos, produzindo efeitos que ultrapassam a dimensão estética e alcançam a formação ética e social. Nesse sentido, não se trata apenas de ler textos, mas de experimentar modos de vida por meio da linguagem.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Freire (1989), para quem o ato de ler não se reduz à decodificação de palavras, mas implica interpretar o mundo. Ao afirmar que a anterioridade da “leitura do mundo”, Freire (1989, p. 9) evidencia que toda prática de leitura está ancorada em experiências culturais e históricas. Assim, a literatura pode operar como espaço de produção de sentidos, no qual o leitor não apenas compreende o texto, mas também se posiciona diante da realidade.

Entretanto, no interior das práticas escolares, a literatura frequentemente sofre um processo de redução, sendo utilizada como meio para o ensino de conteúdos linguísticos ou como suporte para atividades pedagógicas. Tal movimento tende a esvaziar sua potência formativa, convertendo-a em recurso didático. Nesse contexto, Rildo Cosson (2014) destaca a necessidade de práticas sistemáticas de formação do leitor, por meio do que denomina letramento literário, entendido como a construção de competências interpretativas que possibilitam ao sujeito interagir de modo significativo com o texto literário.

A crítica a essa instrumentalização também é desenvolvida por Tzvetan Todorov (2009), ao apontar que o ensino da literatura, em muitos contextos, tem privilegiado análises formais em detrimento da experiência de leitura. Ao reduzir o texto literário a objeto técnico, corre-se o risco de afastar o leitor, rompendo a relação entre literatura e “condição humana” (Todorov, 2009, p. 27). Em contraposição, o autor defende uma abordagem que restitua à literatura sua capacidade de interrogar a existência e produzir reconhecimento.

Nessa direção, pensar a literatura na formação docente implica considerar sua dimensão experiencial. Jorge Larrosa (2002, p. 21) destaca que a experiência não se confunde com informação, mas diz respeito àquilo que atravessa o sujeito e o transforma. A leitura literária, nesse sentido, pode constituir-se como experiência formativa ao possibilitar a suspensão do ritmo utilitário da vida cotidiana, abrindo espaço para a escuta, a reflexão e o deslocamento de perspectivas.

Essa dimensão é igualmente ressaltada por Martha Nussbaum (2015), ao discutir o papel das artes (entre as quais se encontra a literatura) na formação ética e democrática. Para a autora, o contato com a literatura e as artes desenvolve a “imaginação narrativa”, permitindo que o sujeito se coloque no lugar do outro e compreenda diferentes formas de vida (Nussbaum, 2015, p. 95). Em contextos marcados pela diversidade cultural, como o de nosso estudo, essa capacidade torna-se fundamental para a construção de relações mais sensíveis e responsáveis, visto que se “estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa” (Nussbaum, 2015, p. 96).

Quando transpostas para o campo da formação docente, tais reflexões evidenciam que a literatura não pode ser reduzida a conteúdo curricular ou estratégia didática. O professor que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais será, frequentemente, o primeiro mediador entre a criança e o universo literário. Essa mediação, contudo, exige mais do que domínio técnico; demanda experiência leitora, repertório cultural e abertura ao sensível.

Dessa forma, compreender o lugar da literatura na formação inicial em Pedagogia implica tensionar práticas formativas que privilegiam a dimensão instrumental da leitura em detrimento de sua potência como experiência humanizadora. Em locais caracterizados pela multiculturalidade, essa discussão torna-se ainda mais relevante, ao exigir o reconhecimento de múltiplas formas de narrar, ler e produzir sentidos.

3 TECENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente investigação inscreve-se no campo das abordagens qualitativas, com apoio de dados quantitativos de natureza descritiva, orientando-se pela compreensão das relações que estudantes do curso de Pedagogia estabelecem com a literatura infantil em seu percurso formativo. Mais do que quantificar práticas, busca-se interpretar sentidos, memórias e experiências que atravessam a constituição do sujeito-leitor no contexto da formação inicial.

O estudo foi desenvolvido em uma turma ingressante do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública federal situada em região de fronteira, marcada por

expressiva variabilidade sociocultural. Tal contexto não constitui apenas um recorte espacial, mas um elemento estruturante da análise, na medida em que a presença de estudantes indígenas, quilombolas e não indígenas tensiona compreensões homogeneizantes e hegemônicas sobre leitura, literatura e formação docente.

Participaram da pesquisa 42 estudantes de um total de 49 ingressantes matriculados na disciplina História da Educação no semestre letivo de 2025.2. A composição do grupo revela forte variação étnico-cultural, aspecto que amplia a relevância da investigação ao permitir problematizar as relações entre literatura, memória e formação docente em um contexto de convivência de múltiplas matrizes narrativas.

A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário estruturado, elaborado na plataforma *Google Forms*. O instrumento foi composto por questões fechadas, voltadas à caracterização do perfil sociocultural dos participantes, e por questões abertas, destinadas a captar experiências e percepções sobre as práticas de leitura e o contato com a literatura infantil. A escolha desse instrumento justifica-se pela possibilidade de articular dados objetivos com narrativas dos próprios sujeitos, permitindo um olhar mais amplo sobre o fenômeno investigado.

A participação dos estudantes ocorreu de forma voluntária, sendo assegurado o anonimato dos participantes. O questionário não coletou informações que permitissem sua identificação individual, garantindo que os dados fossem tratados com isonomia e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Para a análise das respostas discursivas, adotou-se a Análise Textual Discursiva, conforme proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2011). Tal procedimento metodológico possibilita a “produção de novas compreensões sobre os fenômenos discursivos” a partir da fragmentação e rearticulação do *corpus*, permitindo a emergência de categorias analíticas relacionadas aos sentidos atribuídos ao objeto de análise (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 7) no caso deste estudo, aos sentidos vinculados à literatura no percurso formativo dos estudantes.

Distancia-se a do obtivismo abstrato e aproximando de um processo de transformação do próprio pesquisador, o processo analítico envolveu, inicialmente, uma leitura compreensiva do material, seguida da identificação de unidades de significado presentes nas respostas. Posteriormente, essas unidades foram organizadas em categorias interpretativas, possibilitando evidenciar recorrências, tensões e deslocamentos nos modos pelos quais os estudantes significam suas experiências com a literatura infantil. Mais do que descrever dados, esse

movimento analítico permitiu compreender como memória, escuta e prática leitora se articulam ou se dissociam no contexto da formação inicial em Pedagogia.

3.1 Discussão: literatura, memória e formação docente em um contexto intercultural

A análise dos dados produzidos a partir das respostas dos estudantes ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia no semestre 2025.2 permite identificar tensões significativas entre memória, experiência literária e formação docente. Mais do que apresentar percentuais, interessa compreender os sentidos que emergem dessas respostas, articulando-os com o debate teórico acerca da literatura como experiência formativa. Nesse sentido, a discussão a seguir busca tensionar os dados empíricos à luz das reflexões de autores como Candido (1995), Freire (1989), Cosson (2014), Larrosa (2002), Nussbaum (2015) e Todorov (2009), evidenciando paradoxos e lacunas na relação entre literatura e formação inicial em Pedagogia.

3.2 Perfil sociocultural dos participantes e diversidade formativa

Os dados iniciais referem-se ao perfil dos participantes. Dos 42 respondentes, 66,7% se identificam como do sexo feminino e 33,3% como do sexo masculino. Esse dado acompanha uma tendência histórica observada nos cursos de Pedagogia no Brasil, tradicionalmente marcados pela predominância feminina. Tal configuração remete às discussões sobre a feminização do magistério, fenômeno amplamente analisado no campo educacional e associado à construção histórica da docência nos anos iniciais como atividade vinculada ao cuidado, à sensibilidade e à maternagem.

Entretanto, mais do que reforçar uma característica já conhecida do campo educacional, esse dado permite refletir sobre a relação entre formação docente e experiências de leitura. A predominância feminina no curso não implica necessariamente maior aproximação com práticas literárias, como revelam os resultados posteriores da pesquisa. Assim, observa-se que o acesso à literatura não está diretamente associado ao gênero, mas a trajetórias culturais e educacionais mais amplas.

No que se refere à faixa etária, os dados indicam uma turma heterogênea. A maioria dos estudantes concentra-se entre 21 e 25 anos (40,5%), seguida por participantes entre 31 e 35 anos (26,2%). Também há presença de estudantes mais jovens, entre 18 e 20 anos (14,3%), e de estudantes com mais de 36 anos (7,1%). Essa diversidade etária sugere a coexistência de

diferentes trajetórias educacionais e experiências de vida no interior da mesma turma, aspecto que pode influenciar as formas pelas quais os estudantes se relacionam com a leitura e com a literatura.

Contudo, o dado mais significativo diz respeito à composição étnico-cultural do grupo. Dos participantes, 52,4% se autodeclaram indígenas, 9,5% quilombolas e 38,1% não indígenas e não quilombolas. Trata-se, portanto, de um contexto formativo profundamente marcado pela diversidade cultural, como dissemso anteriormente. Isso é particularmente relevante quando se considera que muitos desses estudantes pertencem a comunidades em que a oralidade desempenha papel central na transmissão de saberes, de narrativas coletivas (acentralidades) e nas primeiras experiências com o discurso ficcional/literário.

Nesse sentido, pensar a formação literária nesse contexto exige ampliar a compreensão de literatura para além da tradição escrita ocidental. Como argumenta Candido (1995), a literatura constitui uma necessidade humana que se manifesta por meio de diferentes formas narrativas, incluindo histórias transmitidas oralmente, como mitos, lendas e narrativas comunitárias. Assim, ao considerar a presença significativa de estudantes indígenas e quilombolas no curso de Pedagogia, torna-se necessário reconhecer que muitos deles chegam à universidade trazendo consigo repertórios construídos em contextos culturais específicos.

Essa constatação aproxima-se das reflexões de Freire (1989), para quem a leitura da palavra está intrinsecamente ligada à leitura do mundo. Na tradição oral, as narrativas transmitidas por familiares e membros da comunidade desempenham papel fundamental na construção de sentidos e na formação da identidade cultural. Portanto, a presença de estudantes provenientes de diferentes matrizes culturais no curso de Pedagogia não apenas amplia o horizonte formativo da universidade, mas também desafia ao exigir o reconhecimento e a valorização múltiplas formas de experiência estético-literária.

4 A MEMÓRIA DA ESCUTA E FRAGILIDADE DA PRÁTICA LEITORA

Um dos achados mais expressivos da pesquisa diz respeito à relação entre memória e experiência literária. Quando questionados sobre o gosto por ouvir histórias na infância, a totalidade dos participantes (100%) respondeu afirmativamente, evidenciando que, independentemente de suas origens socioculturais, todos tiveram contato com narrativas em seu percurso inicial de formação.

Esse dado, à primeira vista, poderia indicar a presença consolidada de uma cultura literária entre os estudantes. No entanto, ao se observar a relação desses sujeitos com a leitura

de textos literários, o cenário torna-se mais complexo. Ao serem questionados sobre a leitura de literatura infantil, 40,5% dos participantes afirmaram nunca ter realizado esse tipo de leitura, enquanto 59,5% declararam já tê-la experimentado. Tal discrepância permite sustentar a existência de um paradoxo formativo: a presença significativa da experiência narrativa na infância não se converte, necessariamente, em prática leitora ao longo da trajetória educacional.

Esse deslocamento convida a problematizar a relação entre oralidade e cultura escrita, especialmente em contextos como o pesquisado, em que a memória e ancestralidade estão ligadas às práticas de linguagem raias. Comunidades indígenas e quilombolas transmitem saberes, em grande medida, por meio da oralidade. Narrativas, mitos e memórias coletivas são compartilhados no interior de relações comunitárias de pessoa para pessoa, muitas vezes sem a mediação do texto escrito. A experiência estética antecede e, em alguns casos, independe da leitura de livros.

Dessa forma, a literatura, no percurso formativo desses sujeitos, emerge inicialmente como experiência de escuta, não de leitura; no seio da coletividade, não da individualidade. Essa distinção é fundamental, pois evidencia que a ausência de práticas leitoras não implica ausência de experiências formativas. Como sugere Larrosa (2002), a experiência não se reduz ao acúmulo de informações, mas refere-se àquilo que atravessa o sujeito e produz transformação. As histórias ouvidas na infância, mediadas por familiares e pela comunidade, podem constituir experiências profundas, ainda que não estejam vinculadas à leitura de textos escritos.

Entretanto, quando essa experiência não se articula a práticas sistemáticas de leitura ao longo da formação escolar e acadêmica, emerge uma lacuna significativa, especialmente no caso de futuros professores. Como argumenta Cosson (2014), a formação do leitor demanda processos continuados de interação com o texto literário, capazes de desenvolver competências interpretativas e ampliar o repertório cultural dos sujeitos. Nesse sentido, a ausência de uma experiência leitora consolidada pode comprometer a mediação da literatura no contexto escolar, uma vez que o professor tende a reproduzir, em sua prática, as limitações de sua própria trajetória.

Essa tensão torna-se ainda mais evidente quando se observa que 64,3% dos participantes não se recordam da última vez que leram uma obra de literatura infantil. Mais do que um dado pontual, esse esquecimento sinaliza uma relação fragilizada com a leitura literária, indicando que, mesmo entre aqueles que tiveram algum contato com livros, a leitura não se configura como prática recorrente em suas vidas.

Nesse cenário, a literatura tende a ocupar um lugar periférico, sendo percebida como atividade ocasional, e não como experiência formativa contínua. Tal constatação dialoga com a crítica de Todorov (2009), ao apontar que a literatura tem sido progressivamente esvaziada de sua dimensão existencial no contexto educacional, reduzindo-se, muitas vezes, a objeto de análise (meramente estrutural) ou a recurso pedagógico.

Os dados analisados permitem, portanto, sustentar que a fragilidade da prática leitora entre futuros pedagogos não decorre da ausência de experiências narrativas, mas da ausência de condições formativas que possibilitem a continuidade dessas experiências no campo da leitura literária. Trata-se, assim, de uma dissociação entre saber tradicional e formal escolar, entre escuta e leitura, que desafia a formação docente a repensar seus modos de relação com a literatura infantil.

4.1 Narrativas da infância: entre tradição oral e literatura escolar

As respostas abertas sobre lembranças de histórias infantis revelam um conjunto diverso de narrativas. Entre as histórias mencionadas, aparecem tanto narrativas clássicas da literatura infantil, como “Chapeuzinho Vermelho”, “Os três porquinhos” e “O patinho feio”, quanto histórias de origem comunitária, ligadas a tradições locais e indígenas. Podemos compreender nas narrativas a seguir algumas lembranças da infância relatadas pelos estudantes.

Lembro que minha mãe me contava uma história de um indiozinho que se chamava Ykaikany. Era uma história indígena e, quando minha mãe contava, eu e meus irmãos gostávamos muito de ouvir. A história dizia que duas cobras tinham um filhote e encontraram um homem que já estava doente. Naquele mundo, para as cobras, os homens eram vistos como macacos. Quando pegaram esse índio, não quiseram comê-lo porque ele tinha feridas no corpo. Então disseram que existiam dois caminhos e que ele não podia seguir pelo caminho do norte. Quando ele voltou para sua vila, contou que tinha sido levado pelas cobras e disse que sabia como derrotá-las. Pediu que preparassem arcos e flechas e um papagaio para levar com eles. Quando tudo estava pronto, foram até o lugar onde viviam as cobras. O homem levou o filhote delas para um lugar distante. Quando mataram os pais da cobra, houve muito trovão e chuva. A história diz que depois disso o homem também se transformou em cobra. (Narrativa 1, 2026)

Minha vovó contava a história da Matinta Perera. Ela dizia que era uma pessoa que virava um pássaro feio e ficava assobiando bem em cima da casa durante a noite. Minha vovó falava que, quando a gente ouvisse o assobio, era só colocar uma tesoura atrás da porta para descobrir quem era a pessoa que virava a Matinta. (Narrativa 2, 2026)

Chapeuzinho Vermelho era o nome de uma garotinha que tinha um capuz vermelho. Sua avó estava muito doente e ela decidiu levar doces para ela. No meio do caminho encontrou

um lobo que fingiu ser amigo e perguntou para onde ela estava indo. Depois ele foi antes para a casa da avó. O lobo engoliu a avó e vestiu as roupas dela. Quando Chapeuzinho chegou, perguntou: ‘Vó, que olhos grandes você tem’. Ele respondeu: ‘É para te enxergar melhor’. Ela perguntou: ‘Vó, que nariz grande você tem’. Ele disse: ‘É para te cheirar melhor’. E quando ela perguntou sobre a boca grande, ele respondeu: ‘É para te comer melhor’. Chapeuzinho correu pela floresta e encontrou um lenhador. O lenhador abriu a barriga do lobo e salvou a avó e Chapeuzinho, e elas viveram felizes. (Narrativa 2, 2026)

Esse conjunto de respostas evidencia a coexistência de diferentes universos narrativos na formação dos estudantes. De um lado, aparecem histórias amplamente difundidas pela tradição literária ocidental e pelos meios de comunicação. De outro, surgem narrativas ligadas ao imaginário cultural das comunidades locais, como histórias de seres míticos, lendas regionais e relatos transmitidos por familiares.

Essa diversidade narrativa reflete a variabilidade cultural e revela que a experiência literária dos estudantes não se restringe aos livros. Muitas das histórias mencionadas foram transmitidas por familiares, especialmente avós e mães. De acordo com os dados da pesquisa, 35,7% dos estudantes afirmaram que quem contava histórias era a avó, enquanto 33,3% indicaram a mãe. Esses números evidenciam o papel central da família na mediação das primeiras experiências narrativo-literárias.

Tal constatação reforça a ideia de que a formação do imaginário narrativo ocorre, muitas vezes, em espaços não escolares. Conforme argumenta Nussbaum (2015), as narrativas desempenham papel fundamental no desenvolvimento da imaginação moral, permitindo que os sujeitos se coloquem no lugar do outro e compreendam diferentes perspectivas humanas. Nesse sentido, as histórias transmitidas no ambiente familiar podem contribuir significativamente para a formação sensível das crianças.

Entretanto, quando essas experiências não encontram continuidade no ambiente escolar ou universitário, corre-se o risco de que a relação com a literatura (infantil) permaneça restrita à memória da infância. A falta de práticas sistemáticas de leitura literária na formação acadêmica pode limitar a consolidação de uma identidade leitora entre futuros professores.

4.2 A literatura na formação inicial do pedagogo

A última questão do questionário indagava os estudantes acerca da necessidade de uma disciplina específica de literatura no curso de Pedagogia. A totalidade dos participantes (100%)

respondeu afirmativamente, evidenciando um reconhecimento coletivo da centralidade da literatura na formação docente.

As justificativas apresentadas revelam diferentes camadas de compreensão sobre essa importância. Enquanto alguns estudantes associam a literatura ao aprimoramento da leitura e da escrita, outros a compreendem como espaço de desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da interpretação do mundo. Essa diversidade de respostas indica que, mesmo entre sujeitos que não consolidaram práticas leitoras ao longo de sua trajetória, há uma percepção positiva do potencial formativo da literatura.

Esse reconhecimento, contudo, não se traduz automaticamente em experiência. Ao contrário, os dados assinalam outro paradoxo importante: os estudantes atribuem valor à literatura, mas não necessariamente a incorporam como prática em seu cotidiano. Nesse sentido, compreendemos que o reconhecimento da importância da literatura pelos próprios estudantes desvela uma lacuna no interior da formação inicial. Se os futuros pedagogos identificam a literatura como elemento fundamental de sua formação, por que esse campo ainda ocupa lugar periférico em muitos currículos de Pedagogia? A questão não se restringe à ausência de um componente curricular, mas remete a modos de conceber a formação docente que, muitas vezes, privilegiam dimensões técnicas em detrimento da experiência estética e cultural, sobretudo em contextos permeados pelo multiculturalismo e pela multietnicidade.

Tal problemática torna-se ainda mais significativa quando se considera que o professor dos anos iniciais será, em muitos casos, o primeiro mediador entre a criança e o universo da Literatura infantil. A falta de uma consistente formação literária não é apenas uma lacuna individual. Ela pode repercutir diretamente nas práticas pedagógicas, limitando a possibilidade de construção de experiências literárias significativas na escola.

Os dados analisados permitem, portanto, sustentar a existência de uma tensão estruturante na formação docente: de um lado, a presença de memórias afetivas vinculadas à escuta de narrativas; de outro, a fragilidade da prática leitora. Essa dissociação evidencia que a formação do professor-leitor não se constitui de modo espontâneo, exigindo condições formativas que articulem experiência, escuta, leitura e reflexão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao deste breve estudo buscamos compreender as relações estabelecidas por estudantes ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia com a literatura infantil, tomando como eixo analítico as memórias de infância, as práticas de leitura e os sentidos atribuídos à literatura

em sua formação docente. Os resultados permitem-nos afirmar que a relação desses sujeitos com a narrativa é marcada por uma tensão significativa entre cultura, experiência literária e educação escolar.

De um lado, evidencia-se a presença universal da contação e escuta de histórias, da oralidade, na infância, indicando que a narrativa ocupa lugar relevante na vida dos estudantes. De outro, observa-se a fragilidade das práticas de leitura literária ao longo de suas trajetórias educacionais, configurando um paradoxo formativo: a experiência narrativa não se converte, necessariamente, em experiência leitora. Essa dissociação revela a coexistência de duas dimensões distintas da formação literária: a memória da escuta, fortemente vinculada às experiências familiares e comunitárias, e a prática de leitura mediada pelo texto escrito, que se mostra pouco consolidada. Considerando a diversidade étnico-cultural do grupo pesquisado, essa tensão ganha contornos ainda mais complexos, uma vez que as tradições narrativas frequentemente se estruturam em torno da oralidade.

Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de ampliar a compreensão de literatura na formação docente, deslocando-a de uma perspectiva centrada exclusivamente na escrita para uma abordagem que reconheça a pluralidade das experiências estético-literárias, visto que a formação do leitor não se inicia necessariamente no contato com o livro, mas na experiência de escuta, na memória e na relação com a palavra em diferentes formas de expressão.

Entretanto, reconhecer a potência da oralidade não elimina a necessidade de consolidar práticas de leitura literária e contato com livros infantis no percurso formativo. Conforme indicam as análises, a ausência de experiências sistemáticas de leitura tende a fragilizar a constituição do professor como leitor, limitando sua atuação como mediador de práticas literárias no espaço escolar.

Por outro lado, a consciência unânime, por parte dos estudantes, da importância da literatura na formação do pedagogo aponta para a existência de uma demanda formativa ainda não plenamente atendida. Esse dado revela que, mesmo diante de trajetórias marcadas por lacunas leitoras, há abertura para a construção de uma formação que valorize a literatura infantil como experiência estética, cultural e humanizadora.

Diante desse cenário, repensar o lugar da literatura na formação inicial em Pedagogia não se reduz à inclusão de conteúdos curriculares específicos, mas implica uma reconfiguração das práticas formativas. Trata-se de criar condições para que os futuros professores se constituam como leitores, capazes de estabelecer relações significativas com os textos literários e de mediar experiências de leitura dentro e fora da escola.

Assim, mais do que um recurso pedagógico, a literatura se afirma como dimensão constitutiva da formação docente, articulando memória, sensibilidade e experiência. Reconhecer e valorizar tanto as narrativas da oralidade quanto as da tradição escrita constitui caminho fundamental para a construção de práticas pedagógicas que promovam encontros efetivos entre crianças, professores e literatura.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2026.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. Ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwvSxHnvF49dJLBRd/?lang=pt>, Acesso em: 15 abr. 2026.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.